AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

THÈSE PRÉSENTÉE POUR OBTENIR LE GRADE

DE DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

PAR

Hadria KHELIFI

Discipline : Sciences du langage

Didactique du discours : le français langue d'écrit universitaire en Algérie. Étude contrastive entre filières scientifiques et sciences humaines

MEMBRES DU JURY

Driss ABLALI, Professeur, Université de Lorraine, directeur

Georgeta CISLARU, Maîtresse de conférences/ HDR, Université Sorbonne nouvelle, examinatrice

Mohamed EMBARKI, Professeur, Université de Bourgogne-Franche-Comté, rapporteur

Fatima SILVA, Professeure, Université de Porto, rapporteure

Frédérique SITRI, Professeure, Université de Lorraine, examinatrice

2019

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier mon directeur de thèse, Mr le Professeur Driss ABLALI, qui m'encadre depuis 2013, et qui m'a toujours encouragée et soutenue tout au long de ces années. Je lui dois mes premiers pas dans le monde de la recherche et je le remercie d'avoir toujours cru en mes capacités à mener ce travail à terme. Je lui suis reconnaissante du temps, de la patience, de la gentillesse, de la disponibilité permanente et des nombreux encouragements qu'il m'a prodigués.

J'exprime ma gratitude à Madame la Professeure Frédérique SITRI et à Madame Georgeta CISLARU, Maîtresse de conférence /HDR, qui ont bien voulu être examinatrices.

Je remercie également Monsieur le Professeur Mohamed EMBARKI et Madame la Professeure Fatima SILVA qui m'ont fait l'honneur d'être rapporteur(e)s de ma thèse, ils ont pris le temps de m'écouter et de discuter avec moi. Leurs remarques m'ont permis d'envisager mon travail sous un autre angle.

Pour tout cela je les remercie pour l'honneur qu'ils/elles m'ont fait d'être dans mon jury de thèse.

Un grand merci aux membres de mon laboratoire de rattachement, le Crem, et de mon école doctorale Humanités Nouvelles notamment à la secrétaire pédagogique Aude MEZIANI ainsi qu'aux membres du réseau LAFEF.

J'exprime également ma sincère reconnaissance à tous les enseignants et étudiants des universités Batna 2 et Oum El Bouaghi qui m'ont invitée et qui ont répondu avec patience à mes questionnaires. Je remercie Mr Houssam BECHIR, Mr Mebrouk KHIREDDINE et Mr Tarek BENZEROUAL.

Je remercie ma grande famille pour son soutien et son encouragement tout au long de mes études universitaires surtout mes frères Noureddine, Toufik et Samir KHELIFI et ma sœur Nawel KHELIFI. Enfin, je remercie mon époux Faiçal HARKAT et mes deux enfants Afnane et Yacine HARKAT pour leur patience et leur affection.

À mes parents, que vous reposiez dans le paradis.

Introduction

L'université de nos jours connait une crise dans l'apprentissage et/ou l'enseignement : baisse de niveau des étudiants, changement de filière d'étude, échec, abandon des études qui deviennent longues suite au redoublement, etc. Dans ce contexte, les étudiants aussi bien que l'institution universitaire peuvent être blâmés puisqu'ils incarnent les deux importantes composantes de la dualité apprentissage-enseignement. Aussi sommes-nous en mesure de nous demander si l'échec incomberait à l'université ou bien aux apprenants ? Ou encore aux deux ?

Cette thèse intitulée « *Didactique du discours : le français langue d'écrit universitaire en Algérie. Étude contrastive entre filières scientifiques et sciences humaines* » s'inscrit dans le domaine de la pratique d'une langue étrangère. Son objectif est de tenter de rendre compte des modes d'écriture de la langue française produits au sein de l'université algérienne où le français est à la fois la langue du cours (saisie et compréhension des contenus disciplinaires) et celle de l'expression des étudiants lors de leur évaluation.

En Algérie, les étudiants spécialisés dans des filières que nous appelons communément *scientifiques* ont des difficultés à bâtir des connaissances disciplinaires en français. Une langue dont la maîtrise constitue une condition nécessaire pour la saisie et la compréhension des contenus des leçons vu que toutes les matières ont été préalablement dispensées en arabe avant le passage à l'université. Ce constat ainsi qu'une lecture minutieuse de notre corpus et surtout l'enquête effectuée auprès d'étudiants universitaires algériens, nous amène alors à nous poser la question suivante : quels écrits ces étudiants sont capables de produire en comparaison à leurs homologues en disciplines sociales et humaines ?

S'intéresser à la production de texte paraît un peu paradoxal car le processus d'écriture en langue étrangère, en l'occurrence le français, est déjà censé être acquis par ces sujets universitaires. Mais quelle est la spécificité scripturale qu'apporte chacune des disciplines traitées dans notre corpus ? Quels discours sont-ils capables d'écrire sachant que leurs mémoires constitueront des références bibliographiques pour de futurs étudiants ? Les caractéristiques du genre de mémoire d'étude seraient-elles stables dans les disciplines des sciences humaines et sociales, et dans celles des sciences dures et de la nature ?

Aussi, existerait-il une particularité, un sous-genre ou une pratique qui caractérise la variété du système de communication écrite d'une filière à l'autre en ce sens que ce corpus dépend d'un même genre qui est l'écrit universitaire (le mémoire d'étude) ? Faudrait-il un

apprentissage didactique à un caractère scientifique dès le passage à l'université ? Enfin, l'écrit universitaire garderait-t-il ses propres caractéristiques même quand il s'agit, dans ce contexte, d'écrit en langue étrangère ?

Nous tentons de réaliser ce type d'étude afin de créer chez l'étudiant une habitude discursive adaptée à son niveau. En effet, c'est le niveau scolaire et intellectuel de l'étudiant qui lui permet de suivre les différents procédés par le biais desquels s'élabore et se transmet le savoir universitaire, et de repérer les particularités des discours qu'il fréquente.

Notre objectif à travers cette étude est de mettre en exergue les similarités et les différences spécifiques au sein du même discours qui est celui du mémoire d'étude. Et de comprendre ainsi comment l'usage de la langue française se situe par rapport à l'ensemble des champs disciplinaires enseignés à l'université.

Avant de proposer de possibles pistes de réflexion (à instaurer très rapidement dans le parcours universitaire des étudiants), nous soulignons tout ce qui, en amont et en aval, pourrait participer de la défaillance des sujets quant à l'apprentissage du/en français.

Nous espérons que cette étude pourrait participer à la lutte contre les difficultés qui constituent un obstacle dans l'élaboration d'un discours universitaire écrit ayant un caractère spécifique au niveau supérieur. Une spécificité qui le différencie d'un texte produit au niveau secondaire, par exemple. Cette expérience répondra le plus efficacement possible à l'urgence d'adapter des pratiques intensives de l'écriture avant la phase transitoire vers l'université.

Notre objectif dans le sillage des chercheurs qui ont précédemment mené des travaux en contexte algérien est d'essayer de trouver des remèdes à un vieux problème apparu depuis l'introduction du système d'arabisation en Algérie, sur lequel nous reviendrons plus tard. Nous citons parmi ces chercheurs : A. Moatassim (1992) et C. Benmayouf (2008).

À travers cette recherche, nous voudrions fournir de nouvelles connaissances sur le français notamment pour les étudiants scientifiques francophones inscrits en médecine, biologie, sciences vétérinaires, etc. Ces étudiants ont toujours besoin de consulter des écrits en langue française pour accomplir leurs tâches de rédaction scientifique même après leurs études universitaires. Nous tentons de réaliser ce type d'étude afin de créer chez l'étudiant une habitude discursive adaptée à son niveau.

Nous avons donc choisi d'examiner, dans un premier temps, la structure lexicale, thématique et morphosyntaxique de la production écrite des sujets universitaires algériens.

L'essentiel du travail portera sur les données attestées de la similitude et/ou la différence du genre écrit dans le contexte universitaire. Dans un deuxième temps, nous avons effectué une enquête auprès des étudiants et des enseignants universitaires algériens. Cette enquête a pris la forme d'un questionnaire. L'objectif de cette enquête était de réunir des informations sur l'apprentissage et/ou l'enseignement de la langue française avant de donner notre conclusion sur le français du corpus étudié.

Notre thématique générale porte sur l'impact du genre de l'écrit scientifique sur diverses disciplines universitaires. Or, afin de déterminer l'orientation de notre recherche, nous nous appuyons sur les hypothèses suivantes :

- Chaque spécialité universitaire aurait une particularité scripturale qui lui serait propre même dans le cas du mémoire d'étude, un texte qui dépend d'un même genre d'écrit (le genre scientifique). À partir de la première hypothèse, nous supposons qu'il pourrait exister des sous-genres (des pratiques) réservés à chaque spécialité, influençant ce genre d'écrit scientifique.
- L'écrit universitaire en sciences humaines et sociales serait différent de celui des sciences dures.
- L'écrit universitaire aurait des spécificités liées à la langue d'écriture (cas du français en Algérie).

Afin de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses, nous proposons d'étudier certaines caractéristiques qui peuvent les valider ou les infirmer.

Il s'agit d'un côté, d'une recherche sur les registres de langue (lexique, collocations) pour démontrer, par exemple, qu'il existe un lexique propre à une discipline. Ce lexique pourrait pourtant avoir un usage d'hyperonyme au cœur de plusieurs autres disciplines mobilisant des valeurs sémantiques diverses (le cas du mot *travail,* chapitre 6). D'un autre côté, il est question de la modalité des rédacteurs à travers les pronoms sujets : *je, nous* et *on* auquel s'ajoute l'aspect de la ponctuation. Quant à l'enquête, réalisée sur le terrain universitaire en Algérie, elle a pour objet d'expliciter l'emploi du français langue étrangère, langue de spécialité et langue du cours, par la population estudiantine algérienne.

Notre intérêt porte donc sur la manière dont le discours scientifique est repris dans le discours académique comme dans le cas d'un mémoire d'étude. Quant à notre objectif à travers l'étude du lexique, il est de contribuer à une description approfondie du lexique réservé au genre scientifique et universitaire. Nous visons, de ce fait, à ajouter une réflexion sur le lexique, non seulement celui utilisé en sciences humaines et sociales auxquelles nous

appartenons, mais aussi celui qui est propre aux disciplines dites *scientifiques*. En somme, nous souhaiterions familiariser et proposer au lecteur des manières de penser et d'écrire à l'université même si les auteurs du corpus de la présente recherche étaient en phase d'apprentissage.

À travers cette étude, nous souhaitons constituer un matériau qui servira de référence aux futurs chercheurs, leur permettant de développer des travaux de recherche plus systématiques sur l'objet *texte*. Et de comprendre ainsi le fonctionnement de la recherche scientifique à travers des logiciels en sciences humaines et sociales. En outre, nous visons ainsi à explorer les différences culturelles issues de la langue française, à travers le mode de l'enquête par questionnaire (même si cela n'est pas le but principal de cette recherche).

Nous voudrions montrer ce que l'étude linguistique, à travers le genre, le lexique, la structure des textes (IMRAD ou autres), la modalité de l'auteur et la ponctuation, permet de dire de l'activité scientifique.

Notre recherche est constituée de deux parties : la première est théorique et la seconde est analytique. La première se compose à son tour de quatre chapitres : méthodologie, situation sociolinguistique en Algérie, théories et notions, didactique de la production écrite. Quant à la deuxième partie, elle est formée des chapitres suivants : une étude lexicale, une étude thématique, une étude morphosyntaxique et enfin une enquête auprès des étudiants et des enseignants universitaires en Algérie.

Le premier chapitre expose la démarche suivie et les outils servis pour accomplir la présente étude. Nous avons choisi d'introduire, en premier lieu, la méthodologie générale qui résume les étapes de notre recherche. En deuxième lieu, nous avons détaillé les phases de notre démarche en proposant une méthodologie pour chaque chapitre de la partie analytique. Cette étape de la recherche est nécessaire sachant qu'elle nous a permis d'organiser notre travail du début jusqu'à la fin mais surtout permet de guider le lecteur tout au long de sa lecture.

Le deuxième chapitre explicite la situation sociolinguistique en Algérie. Il s'agit ainsi de familiariser le lecteur avec les langues utilisées et les conditions de leur présence dans ce pays ainsi que de comprendre le statut du français depuis l'introduction de l'arabisation jusqu'à nos jours. Ce chapitre inclut aussi des éléments pédagogiques sur le système d'enseignement

notamment l'universitaire (formations, diplôme, matériel pédagogique, ressources documentaires, situations des enseignants, etc.) en Algérie.

Le troisième chapitre présente, dans un premier temps, la théorie dont nous nous sommes servie pour conduire notre recherche. Il s'agit de la sémantique interprétative de F. Rastier que nous avons suivie dans ses principes théoriques ainsi que ses positionnements épistémologiques pour l'analyse du corpus : la thématique, la dialectique, la dialogique et la tactique.

Nous ferons appel à ces axes pour commenter, par exemple, la relation entre le lexique dans le chapitre *étude lexicale*, interpréter les valeurs sémantiques du thème traité dans le chapitre *étude thématique*, de la modalité du scripteur étudiant dans le chapitre étude morphosyntaxique. Dans un deuxième temps, ce chapitre expose les concepts évoqués dans cette étude. Quant aux concepts, il sera intéressant de favoriser certaines notions qui conviennent à cette étude tels que : contexte, texte, discours, écrit scientifique, discours universitaire et mémoire d'étude.

Le quatrième chapitre constitue en quelque sorte une réponse à la question suivante : que sait-on du processus de la production écrite ? Cette réponse précise le statut de l'écriture avant l'apparition de la linguistique textuelle, la représentation de l'écrit, les recherches psycholinguistiques et le processus rédactionnels. Il sera question d'expliciter les notions de *texte* et de *discours* en essayant de comparer ces deux catégories pour essayer de cerner les enjeux de leurs liens. C'est dans ce chapitre que nous conclurons la partie théorique de la présente recherche.

La deuxième partie de cette étude renvoie à la description empirique du corpus. Comme son nom l'indique, elle comprend quatre chapitres bâtis à partir de l'analyse du corpus : chapitre 5, chapitre 6, chapitre 7 et chapitre 8.

Précisons que les cinquième, sixième et septième chapitres seront construits à partir d'un résultat obtenu de l'analyse d'un corpus autre que celui du huitième chapitre de cette partie.

Le premier corpus se compose de douze mémoires de fin d'étude soutenus en Algérie dans des disciplines de sciences humaines et sociales et celles dites filières scientifiques. Quant au deuxième corpus, il se centre autour des réponses à une enquête réalisée auprès d'étudiants et d'enseignants universitaires algériens. Ce deuxième corpus vient en complément du premier et justifie son choix. En d'autres termes, nous avons choisi d'étudier l'écrit universitaire à la

lumière de la communauté estudiantine algérienne, le besoin de fournir au lecteur des informations supplémentaires sur le statut, l'usage, les difficultés du français à l'université algérienne nous semblait donc nécessaire. C'est aussi notre volonté et curiosité de jeune chercheure qui justifie ce choix de double corpus.

Le cinquième chapitre est une étude du lexique du corpus dont les résultats sont obtenus à l'aide du logiciel *Hyperbase*. C'est une analyse qui comprend en particulier les éléments suivants : le calcul des occurrences des mots, les hautes fréquences, les spécificités du corpus, les termes du champ disciplinaire, le lexique de l'écrit universitaire, la particularité lexicale et la diversité de chaque discipline, et enfin le lexique transdisciplinaire. Aussi, c'est le chapitre qui fournit le plus d'informations puisqu'il porte sur le lexique. Ce dernier comprend, en effet, des unités significatives, des mots pleins qui forment la langue des auteurs de chaque mémoire appartenant à ce corpus.

Le sixième chapitre explicite la thématique du corpus. Cette étude se développe autour des thèmes qui sont construits à la base d'un lexique non isolé mais qui est étudié dans son entourage lexical. Ce lien proche entre les deux chapitres cinq et six est commenté dans la conclusion de cette thèse. En effet, après avoir étudié le lexique isolé dans le cinquième chapitre, nous avons eu l'idée de tenter de le décrire en faisant un lien avec d'autres unités lexicales. Ce chapitre comprend une recherche des co-occurrences, des réseaux thématiques, des collocations spécifiques à l'écrit scientifique, des valeurs sémantiques d'un lexique spécifique considéré comme thème dans le corpus.

Le septième chapitre expose, à travers une étude morphosyntaxique, deux grands éléments qui sont la modalité de l'auteur et la ponctuation dans le genre universitaire. Avant de mettre l'accent sur ces deux aspects, nous commenterons d'un côté tous les pronoms, et de l'autre, tous les signes typographiques présents dans le corpus. Cela a pour objectif de montrer l'écart entre les éléments marginaux et ceux qui conviennent aux attentes de cette partie de recherche. Ensuite, après avoir repéré les unités en question, nous verrons la raison de leur apparition dans certains sous-corpus seulement et non pas dans d'autres.

Le huitième chapitre est le dernier de cette thèse. Il est différent des autres chapitres, comme nous l'avons signalé plus haut, étant donné que le corpus sur lequel il se base est axé sur le résultat d'une enquête par questionnaire auprès d'étudiants et d'enseignants universitaires algériens. Or, un résultat plus au moins attendu se fait jour et explicite la situation linguistique universitaire francophone. À travers cette enquête nous avons aussi voulu dévoiler la culture estudiantine à travers les représentations de l'écriture et de la lecture

alors que nous vivons dans une ère envahie par les outils numériques. Ces derniers peuvent avoir des enjeux positifs et/ou négatifs sur l'apprentissage et l'usage d'une langue quelconque.

Enfin, nous précisons que notre travail de thèse ne relève pas directement de la didactique du FLE mais s'inscrit plutôt dans le cadre d'une approche du mémoire universitaire en tant que genre de discours didactisable. En effet, ce que nous visons à travers cette recherche, c'est la didactisation du mémoire de recherche en le considérant comme un texte nécessitant au rédacteur tout un processus d'apprentissage pour l'accomplir. Un apprentissage fondé, d'un côté sur des stratégies et des techniques d'écriture, et d'un autre côté sur des savoirs d'interprétation des termes appropriés imposés par le genre en tant qu'espace de normes. En effet, la didactisation du genre *mémoire d'étude* favorise une construction conceptuelle non seulement disciplinaire mais aussi scientifique.

À la lumière de cette introduction, nous vous invitons à découvrir les horizons de cette thèse, à commencer par un éclairage théorique.

PARTIE I CADRES THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Chapitre 1 Méthodologie

Comme l'indique sa dénomination, la méthodologie est l'ensemble des techniques, des pratiques scientifiques, des principes d'analyse, etc. utilisés pour atteindre des objectifs dessinés dans une recherche scientifique. Se diversifiant selon le choix du chercheur, la méthodologie est nécessaire pour former et organiser l'étude entamée.
Avant de commencer notre démarche d'étude du corpus, il était judicieux de déterminer en quoi les textes qui le constituent sont comparables, en mettant, bien évidemment, en relief le contexte de production et d'utilisation des différents éléments du corpus et leur interdépendance au même genre. C'est ce que nous allons souligner dans les objectifs ci-dessous.

Nous sommes dans une époque qui ne peut pas assumer ces atteintes et qui exige une meilleure formation de ses membres face au développement des nouvelles technologies. Cela a sous-tendu notre volonté d'analyser la situation d'apprentissage et d'enseignement universitaire en Algérie. Pour ce faire, on se livre, d'abord à une recherche portant sur le fonctionnement de la formation universitaire. Nous faisons ainsi appel aux conditions d'apprentissage des sujets, à leurs compétences et leurs rapports aux savoirs en se référant à leurs représentations et leur métacognition. Cela a pour but de mesurer leurs difficultés selon les exigences de l'université afin de pouvoir proposer les solutions appropriées aux besoins.

Cette étude établit un contraste au sein d'un corpus se composant des mémoires de différentes branches à l'université, rédigés, d'une part, par des étudiants veillant à respecter les exigences de l'écrit universitaire, attestant de l'usage des éléments et apportant à la fois de l'information et de la conviction au lecteur, autrement dit, ceux qui se voient obligés d'écrire selon les normes de la langue française vu qu'ils sont des spécialistes en cette langue. Et d'autre part, par les étudiants ayant comme objectif principal la présentation de leur savoir disciplinaire, en accordant une faible importance à l'aspect discursif (lexique approprié et soutenu, structure syntaxique correcte, ponctuation réservée, etc.) se concentrant beaucoup plus sur le contenu.

Notre objectif est de dépasser les solutions traditionnelles qui consistent à remédier aux problèmes posés par les difficultés de la grammaire et de l'orthographe. Nous nous concentrons amplement sur les difficultés textuelles et linguistiques afin de sensibiliser les

étudiants à des discours universitaires en tant que nouveaux modes de communication différents de celui du secondaire (Pollet M.-C., 2001 : 8). Nous nous focalisons sur le traitement de la structure lexicale, morphosyntaxique et thématique du corpus pour montrer les convergences et les divergences entre les textes de cet écrit universitaire, et dévoiler les effets qu'un genre d'écrit peut subir d'une discipline à l'autre.

À cet égard, l'analyse de ce corpus tient en compte les dimensions textuelles et linguistiques qui concernent l'objet-texte lui-même en prenant en considération certaines et non pas toutes ses caractéristiques telles que les marques grammaticales des mots dans le corpus, leur organisation syntagmatique ou leur décomposition en phonèmes.

Par exemple, dans la dimension linguistique, nous traitons le lexique, la ponctuation, la prise en charge de l'énonciation par le scripteur et le thème de l'écrit. Quant à la dimension textuelle ou les connaissances sur le texte, nous menons une étude sur le genre textuel qui le définit.

J.-M. Adam en intégrant l'idée de Bakhtine sur le genre des discours, nous en dit ceci :

> « L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques, et grammaticaux – mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé, et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. » (Adam J.-M., 1999 : 91).

Notre démarche consiste à repérer des dispositifs ayant pour but de familiariser les sujets algériens aux discours universitaires. Étant donné que l'un des objectifs de cette étude est de mettre en place les principes fondamentaux pour une didactique des discours disciplinaires, il est indispensable d'analyser l'écrit des étudiants à travers leurs mémoires d'étude.

Tout au long de cette thèse, nous avons choisi d'utiliser les termes *texte* et *discours* pour désigner l'écrit que nous allons analyser. La raison de ce choix est que le terme *discours* comprend la communication orale et écrite, et ce que les étudiants ont rédigé provient de leurs compétences acquises lors des cours oraux et/ou écrits. De plus, les discours que nous

étudions sont ancrés dans un espace, dans un intervalle défini et appartenant à des étudiants nommés *universitaires*.

M.-C. Pollet considère le discours en tant qu'« énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles, mais surtout comme un acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps) » (Pollet M-C., 2001 : 8), cette idée est reprise de la définition du *discours* selon J.-M. Adam. Et cela pour montrer que chaque discours est lié à une situation de communication bien concrète et clairement définie comme celle de notre corpus.

Notre but à travers cette recherche est de rétrécir l'empan entre les spécialités universitaires ; de réunir les sciences dures (sciences de la nature et sciences formelles) et les sciences humaines et sociales au sein de l'université sous une formule commune qui est celle de l'écrit universitaire ; d'utiliser les chiffres tant pour le scientifique que pour le littéraire ou le technicien ; et enfin de prendre soin de la langue même en présence dominante des nombres ou des formes géométriques.

À l'université, les étudiants sont censés rédiger un commentaire sur un phénomène, un résumé d'une lecture, un rapport de stage, une critique d'un point de vue, une analyse d'un article de presse, etc. C'est pour cela que nous avons choisi de traiter cette recherche qui sera vivement accueillie par la masse étudiante, notamment celle qui n'a pas été suffisamment formée pour écrire aisément en français dans ses différentes activités.

Ayant plusieurs textes écrits de diverses disciplines, et suivant M.-C. Pollet qui souligne que « La nature des concepts ainsi que les pratiques scientifiques et pédagogiques du savoir varient d'une discipline à l'autre » (Pollet M-C., 2001 : 12), nous nous focalisons sur les spécificités de chacune d'elles et les différentes représentations de l'écrit en français du public de chaque spécialité d'étude.

L'élaboration de notre étude sera aussi un enrichissement du point de vue personnel, notamment par la prise de conscience de tous les travaux et expériences existants autour de cette question. Cette étude répondra, sans doute, à notre problématique ou au moins à quelques questions posées autour de celle-ci.

Il est important de souligner les limites de ce travail, liées à la difficulté d'être objectif. En effet, étant nous-mêmes touchée par ce sujet durant notre cursus universitaire, nous n'avons pu nous empêcher de faire le lien dans ce travail entre notre propre expérience et celle de notre public-étudiants. Cela a pour but de démontrer à quel point la difficulté d'apprendre en français pose diverses déficiences dans l'apprentissage des différentes spécialités francophones à l'université algérienne.

À l'obtention de notre baccalauréat scientifique en 1997, nous nous sommes orientée vers une discipline de « tronc commun » de technologies qui mène, en 2ème année, à trois branches : physique, mathématiques et chimie. Personnellement, nous nous sommes intéressée par la physique mais malheureusement, nous avons dû arrêter après le premier semestre vu la difficulté posée par le français.

En effet, il était complexe pour nous de prendre notes et de comprendre simultanément le cours présenté en français, nous avons toujours été en retard pour saisir l'information. En effet, nous avions du mal à nous habituer à employer des termes que nous avons appris en arabe avant de joindre l'université. La seule solution était de traduire le cours du français vers l'arabe pour pouvoir le comprendre, entrainant alors à un retard dans la saisie des cours. Ce retard nous a découragée et a entrainée à notre échec par la suite.

Après cette première année échouée, nous avons décidé de changer de discipline et suivre un parcours anglais malgré la spécificité de notre diplôme de baccalauréat obtenu en science de la vie et de la nature et non en sciences humaines. Nous avons bien aimé étudier l'anglais, et avons bien réussi nos quatre années de licence.

De cette raison personnelle découle le choix de ce sujet au choix des éléments à traiter à travers cette étude.

Notre lecteur pourrait se poser la question suivante : pourquoi avons-nous choisi d'étudier précisément certains aspects de l'écrit (lexique, prise en charge de l'énonciation, ponctuation) et non pas d'autres ? La réponse est parce que certains mots sont porteurs d'information et plus caractérisants que d'autres, si l'on reprend la terminologie de F. Rastier. Chacun de ces termes peut monter tout un sujet de recherche. Par exemple, les pronoms : *je, nous, il, on,* renvoient à des usages très variés loin de leur rôle grammatical principal en comparaison avec les pronoms *tu*, *elle* ou *vous*. Aussi, un point-virgule ou un point de suspension ne peut pas engendrer des situations de recherche approfondies comme les autres signes typographiques tels que : le point, les deux points, la virgule ou la parenthèse.

Ainsi, nous avons préféré nous concentrer sur l'aspect *écriture* des auteurs du corpus de la présente recherche et non sur celui de l'oral, pour des raisons liées à la difficulté de la collecte des données orales. De fait, la langue maternelle (l'arabe) intervient, sauf au moment de l'évaluation, du côté de l'enseignant et celui de l'étudiant, dans un cours censé être présenté en français.

1. Méthodologie générale

Afin d'effectuer cette analyse linguistique sur le discours scientifique, nous nous sommes basée sur un recueil de données langagières soit un *corpus d'étude* qui impose une contextualisation à travers son genre. La démarche employée ici s'inscrit dans le cadre de la linguistique du corpus. Elle cherche à mettre en exergue les spécificités lexicographiques et morphosyntaxiques du genre de l'écrit scientifique en choisissant des textes authentiques (mémoires de magister[1] dans cette recherche). En d'autres termes, nous avons adopté la méthode contrastive qui permet, via une confrontation de certaines caractéristiques lexicales, thématiques et morphosyntaxiques, de déterminer les points de proximité ou d'éloignement au sein des discours de différentes disciplines universitaires mais qui dépendent tous d'un genre unique. Une procédure à travers laquelle nous voudrions confirmer ou infirmer l'influence du genre sur la qualité de l'écrit universitaire chez un public de différentes spécialités. Afin de développer cette étude, nous suivons un enchainement méthodologique selon les hypothèses ci-dessous :

La démarche hypothético-déductive présuppose que chaque spécialité universitaire a ses particularités intrinsèques et génériques pour tout texte traitant de cette spécialité, même pour le mémoire de fin d'études. Nous suivons cette démarche pour valider nos hypothèses à travers des extraits d'un corpus informatisé avant de présenter un résultat général. Nous exploitons des techniques quantitatives de l'analyse des textes pour confirmer, ou réfuter, les questions suivantes :

- Les structures lexicales, morphosyntaxiques et thématiques diffèreraient-elles au sein du même genre d'écrit ?
- Le fait méthodologique indiquerait-il une transversalité entre toutes les disciplines (termes de recherche, hyperonymes) ?
- Les caractéristiques génériques de l'écrit universitaire resteraient-elles stables à travers des disciplines différentes ?

La méthodologie adoptée repose sur un outil d'investigation à savoir, l'analyse de l'échantillon empirique : le *corpus*. Cette analyse sera réalisée à l'aide des logiciels *Hyperbase* et *Cordial* présentés plus bas.

[1] Diplôme de l'enseignement universitaire algérien, existait avant l'introduction du système LMD, réalisé en deux ans après avoir obtenu le diplôme de la licence soit six ans après l'obtention du baccalauréat.

Nous nous appuyons dans notre analyse du corpus, sur la théorie de l'analyse du discours de F. Rastier pour l'étude lexicale, morphosyntaxique et thématique, après avoir extrait des contenus du corpus à l'aide d'*Hyperbase.* Cette idée interviendra dans la classification de ces divers écrits au sein du même genre, en l'occurrence le mémoire d'étude.

Nous rappelons que la méthodologie suivie ici est contrastive, étant donné que nous opposons plusieurs domaines d'études (sciences dures, sciences humaines et sociales) l'un contre l'autre. Notre démarche méthodologique et pratique consiste à démontrer comment nous avons réuni nos informations du corpus que nous prétendions analyser, et sur les différentes étapes suivies pour réaliser cette recherche. Enfin, pour chaque chapitre de la partie analytique, nous définissons la méthodologie suivante.

1.1.Méthodologie lexicale

Afin de réaliser une étude lexicale du corpus, nous aurons recours aux fonctionnalités du logiciel *Hyperbase*, pour mener une recherche qui porte sur les éléments suivants :

- **Occurrences :** obtenues en cliquant sur l'option *graphique* proposée sur la page principale du logiciel puis en écrivant le mot recherché avant de valider la commande pour avoir le chiffre des occurrences de ce terme sur un histogramme.

- **Spécificités du corpus :** obtenues en demandant au logiciel les spécificités du corpus puis choisir l'option de comparer ce dernier à la banque textuelle *Frantext*. Le logiciel donne ensuite deux listes de mots organisées en ordre hiérarchique suivant leurs valeurs de l'écart réduit, l'une expose les mots positifs qui augmentent dans le corpus, l'autre montre les mots en déficit qui diminuent dans le corpus.

Concernant les hapax, l'accroissement lexical, la richesse lexicale, la connexion ou la distance lexicale, l'étendue du corpus, les hautes fréquences et l'analyse factorielle des correspondances, nous aurons leurs résultats à partir de la fonction *distribution*.

1.2.Méthodologie thématique

C'est une méthodologie adoptée pour la recherche des éléments suivants :

- **Co-occurrents :** sont des dualités de mots construites à partir du programme *contexte* (Brunet E., 2011 : 32) qui fournit la liste entière des binômes dans tout le corpus.
- **Occurrences du mot *travail* :** voir les occurrences dans la méthodologie lexicale.
- **Environnement du terme *travail* :** afin de repérer la distribution de ce mot, il faut cliquer sur l'option *thème* puis taper le terme que nous avons choisi comme thème. Les mots se

trouvant autour du mot choisi se situent selon leurs valeurs d'écart réduit dans le corpus ainsi que leur chiffre dans le texte de référence.

- **Contexte du terme *travail :*** l'emplacement d'un terme précis est à chercher dans la fonction *contexte* en tapant le mot recherché pour avoir tous les contextes contenant des phrases qui sont généralement incomplètes mais qui s'ordonnent par discipline. En cas de besoin de la phrase entière, il suffit de cliquer sur le mot en question. C'est à travers l'option *contexte* que nous pourrons réaliser notre étude sur l'environnement thématique du terme *travail.*
- **Analyse factorielle des correspondances :** cette analyse est réalisée en allant dans la page *distance* puis en cliquant sur le bouton *Factorielle sur N* pour avoir un résultat sous la forme d'une carte lexicale. D'une méthodologie qui fournit des statistiques à travers le logiciel à une autre méthodologie qui produit des statistiques données plutôt par les humains, en l'occurrence les scripteurs-étudiants francophones.

1.3.Méthodologie morphosyntaxique

Une démarche suivie pour le but de repérer les deux points ci-dessous :

- **Positionnement du scripteur :** la recherche des pronoms sujet *je, nous, on* sur lesquels nous nous sommes basés dans cette partie d'étude se déroule de la même façon que la recherche des occurrences, vue ci-dessus dans la méthodologie lexicale.
- **Ponctuation :** la même démarche suivie pour l'étude de la prise en charge de l'énoncé est appliquée pour le repérage des signes de ponctuation dont nous avons besoin.

1.4. Méthodologie de l'enquête par questionnaire

Il s'agit d'une enquête par questionnaire réalisée auprès des étudiants et des enseignants de disciplines diverses à l'université Batna 2 et l'université Larbi Ben M'hidi à Oum El Bouaghi en Algérie. Le nombre des enseignants est inférieur à celui des étudiants, leurs réponses étant seulement un complément à celles des étudiants.

Le questionnaire est un outil de recherche et de recueil de données qui sont des informations fournies par de nombreuses personnes sur leur apprentissage et/ou leur enseignement du français. Nous avons privilégié le questionnaire à questions ouvertes car ce dernier ne limite pas l'idée du questionné qui est souvent enrichissante en information. En effet, sans fournir de choix de réponse prédéfinies, le questionné répond spontanément et librement à la question posée, en utilisant son propre vocabulaire. Cela peut nous apporter de nouvelles idées que nous pouvons ajouter à ce que nous attendions à travers cette enquête.

C'est la réalité de l'usage du français à l'université algérienne que nous envisageons d'étudier à travers un contact direct soit une enquête par questionnaire avec des étudiants universitaires algériens francophones. Ce public est différent de celui, présenté ci-dessous, qui a rédigé les mémoires constituant le corpus de notre recherche.

2. Choix des ressources humaines

Notre étude porte sur le discours universitaire écrit des étudiants de magister. Les auteurs du corpus sont des étudiants suivant un cursus francophone depuis leur arrivée à l'université. Ils sont en transition entre l'université et le monde du travail (généralement les personnes ayant le diplôme de magister sont orientées vers l'enseignement universitaire). Nous supposons que ce public possède une certaine compétence langagière en français lui permettant de transmettre ses connaissances à un public d'apprenants quand il sera sur le terrain professionnel.

Nous avons choisi d'examiner tous les mémoires des sujets inscrits en deuxième cycle car non seulement il était difficile d'avoir un corpus varié en termes de spécialité au troisième cycle mais aussi le nombre de pages d'une thèse de doctorat vaut deux fois le nombre de pages d'un mémoire de magister, ce qui va jouer sur la faisabilité et la variété du corpus au cas où nous prenons, par crainte de longueur du corpus, la moitié du chiffre des textes que nous traitons maintenant.

Ainsi, notre choix de corpus est justifié par l'objectif d'éviter un public d'étudiants en phase de transition entre le lycée et l'université, certainement influencé par l'apprentissage arabophone. Nous avons donc choisi des sujets qui sont purement francophones depuis cinq ou six ans[2].

Le choix des ressources humaines n'est pas le seul choix à l'origine de cette recherche. D'autres choix concrets ont aussi été faits comme celui des logiciels *Hyperbase* et *Cordial*, présentés ci-dessous.

3. Choix des logiciels *Hyperbase* et *Cordial*

Grâce aux explications fournies et aux exemples étudiés dans le manuel *Hyperbase*, nous avons été attirée spécifiquement par ce logiciel. Il nous semblait qu'*Hyperbase* est le plus approprié à notre recherche vu les nombreuses recherches enrichies à l'aide de cet outil

[2]Cela dépend du système universitaire adopté par l'université. Les étudiants ayant le diplôme de master ont fait cinq ans d'étude, ceux en magister ont fait un an de plus.

comme celles de D. Ablali, F. Grossmann, M. Kastberg Sjöblom, S. Loiseau, D. Mayaffre, C. Poudat, A. Tutin, J-M Viprey, etc. Quant à *Cordial,* il nécessite une préparation du texte identique à celle réalisée pour l'analyse via *Hyperbase*.

4. Articulation du corpus

Le corpus est à l'origine un texte que le chercheur a choisi d'analyser entièrement ou fragmentairement. Il est aussi le terrain privilégié de l'observation des pratiques langagières. Le texte devient un corpus quand le chercheur commence son étude théorique ou empirique, sur une matérialité langagière collectée selon des critères précis.

Ce type de linguistique de corpus a aussi permis de générer de nouveaux éléments qui associent des résultats d'analyse ordinairement séparés telle que la recherche menée par F. Rastier sur des noms de sentiments ou des temps verbaux avec certaines ponctuations (Rastier F., 2008). Le même auteur affirme que « Tout texte doit être rapporté à un corpus pour être interprété » (Rastier F., 1987 : VI). C'est ce choix du texte à étudier et le début de l'analyse du chercheur qui mènent à l'appellation *corpus*.

Le corpus varie entre « corpus de travail » et « corpus de référence », et peut être lui-même un lien entre la problématique, les questions posées autour de celle-ci et la réponse anticipée. Il « peut garantir pour une part l'interprétation ultérieure. » (Rastier F., 2008)

Le corpus que nous étudions est un discours écrit, une suite de mots ayant une forme de phrases composées suite à une organisation typographique suggérée par les scripteurs et selon des marqueurs discursifs. Il exprime des situations diverses ; socio-culturelles, psychologiques, économiques, éducationnelles, etc. Il dispose d'un contexte et de différents éléments assurant sa mise en ordre et sa cohérence. C'est un texte à partir duquel on a effectué différentes analyses basées sur les théories des chercheurs prédécesseurs avant de mener à terme une étude qui va s'inscrire dans le domaine de la recherche scientifique.

L'un des premiers aspects à évoquer avant de procéder à l'analyse du corpus est la structure du genre des textes qui composent notre corpus car la dimension de son homogénéité est un critère important pour l'élaboration du corpus. F. Rastier souligne que « la représentativité » (Rastier F., 1987 : VI) et « l'homogénéité » (Ibid. : VI) sont deux critères permettant de caractériser le corpus. Ce dernier n'est pas seulement une récolte de données sur lesquelles nous réalisons une étude mais un élément qui « doit obéir à des conditions de représentativité » (Ablali D., 2009 : 3).

Ainsi, afin d'avoir une interprétation représentative et précise, il faut choisir un corpus appartenant à un genre unique, ou contraster les genres d'un même discours entre eux. Grace à l'uniformité et l'harmonie du corpus, le chercheur évite de se trouver face à de nombreuses caractéristiques génériques propres à chaque genre de texte au cas où il choisirait d'étudier un corpus provenant de plusieurs genres.

Selon F. Rastier, étant donné que le traitement automatique, utilisé pour notre étude à travers *Hyperbase*, s'applique non pas à des phrases mais à des textes, la définition de leur genre est une nécessité (Rastier F., 1987 : 71). Nous avons choisi ce corpus car il est caractérisé par un seul trait spécifique qui est son appartenance à l'écrit universitaire, à une seule pratique qui est la rédaction du mémoire d'étude, à un discours réalisé par la population estudiantine, à une culture aussi, algérienne. Aussi, les rédactions de cette masse étudiante sont considérées comme des documents produits dans un seul espace, en l'occurrence, l'université. Enfin, nous pouvons dire que notre corpus regroupe des textes constitués d'écrits universitaires qui représentent une même difficulté quant à l'usage de la langue française, qui est leur langue de cours à l'université.

En termes de quantité, nous avons choisi ce grand corpus pour avoir un résultat « représentatif ». Aussi, afin que ce traitement soit efficace et simple, il faudrait spécifier « les fonctionnements propres aux différents genres » (Ibid. : 72) car connaitre le genre du corpus facilite la recherche d'information.

S'appuyant sur ce corpus diversifié de production écrite, l'étude établit une distinction entre l'écriture des étudiants dans différentes disciplines. Afin d'éviter une étude longitudinale auprès des étudiants à l'université algérienne, cette démarche prendra sans doute énormément de temps, nous nous sommes appuyée sur leurs écrits à travers leur mémoire d'étude, un point commun de départ qui permettra d'en tirer des résultats qui confirment ou infirment notre hypothèse.

Le corpus de référence est général, il se compose de documents non liés à un domaine spécifique. Plus précisément, « Le *corpus de référence* est constitué de l'ensemble du texte avec lequel on va contraster les corpus d'étude. » (Rastier F., 1989 : XIV). La comparaison du corpus de cette recherche est réalisée par rapport à la banque textuelle *Frantext*, proposée par *Hyperbase,* parce qu'elle regroupe 350 romans et recueils de nouvelles françaises publiés de 1830 à 1970, un genre le mieux représenté.

Les sujets du corpus de référence sont très variés, une variété importante pour notre étude puisque l'uniformité des thèmes est atténuée d'autant plus que dans la partie consacrée à l'analyse thématique, nous explorons des similarités et des distinctions entre les différents discours du corpus.

La présentation du corpus de notre étude continue à travers la définition précise de son contenu.

5. Élaboration du corpus

La présente recherche mobilise un seul corpus multidisciplinaire, soit douze mémoires de magister au total. Ce corpus est destiné prioritairement aux spécialistes de ces disciplines qui participent, à travers leurs mémoires, à la constitution de ce corpus. Elle est conduite par une étude de discours universitaire écrit par des étudiants de magister, ayant soutenus leurs mémoires d'étude entre 2005 et 2013 en Algérie. Ces mémoires, pris tels quels, portent sur les spécialités scientifiques, économiques, techniques, sociales et littéraires. Après avoir éliminé les parties : dédicace, sommaire, résumé, abstract en anglais, notes bibliographiques qui ne contiennent que des bibliographies, bibliographie et annexes, chaque texte du corpus se compose d'un nombre de pages qui varie entre 56-224. Ils sont extraits d'un site Web[3] qui n'existe plus malheureusement sous le format PDF[4], mais qui sont encore en ligne. Ensuite, nous avons adopté le format *.TXT* qui nous a été imposé par les logiciels *Hyperbase* et *Cordial,* utilisés pour un traitement automatique de notre corpus.

Les raisons de cette exclusion sont diverses. Par exemple, les dédicaces ne parlent pas du sujet traité, les annexes peuvent ne pas être élaborées par l'auteur. La présence de la bibliographie influence l'aspect morphosyntaxique du texte, souligne C. Poudat (Poudat C., 2006 : 8). Mais en général, toutes ces parties du texte peuvent effectuer le chiffre du profil recherché (adjectif, adverbe, point, virgule, pronom, etc.). L'autonomie des parties exclues leur permet de mener des recherches à part entière. La même auteure affirme que le résumé fait partie des péri-textes comme les dédicaces, la préface, etc. Les annotations sont incluses dans le corps du texte, elles ne sont que des explications du scripteur. Quant aux citations, leur emplacement à l'intérieur du texte et leur fréquence abandonnée nous ont empêchés de les extraire. Nous les avons aussi conservées afin de comprendre l'intention du scripteur mais en recourant à la parole d'un autre auteur. La citation est un passage emprunté par un auteur à un autre auteur

[3] http://chamilo3.grenet.fr/dokeos/edaf/courses/TELETU/
[4] *Portable Document Format* ou Format de Document Portable.

pour former son texte, son exclusion endommage le sens du texte. Il nous a donc semblé important de mentionner ces citations.

Un dernier point à évoquer concerne les fonctionnalités du *Word*. Tous les mots accentués par le rédacteur-étudiant en utilisant l'italique (employé surtout pour les mots d'une langue étrangère), le gras, ou les soulignés n'ont pas été éliminés.

En résumé, l'étude que nous allons mener sur le corpus des descriptions lexicale, thématique et morphosyntaxique, lesquelles nous montrent de quoi nous parlent les textes du corpus, comment ils sont structurés et comment on peut les interpréter dans un cadre linguistique.

6. Délimitation du corpus

Étant donné que le critère de délimitation de notre corpus n'était pas simple, nous avons pensé, au début de notre recherche d'étudier vingt-sept textes. Il nous semblait *a priori* évident de conserver l'intégralité des discours vu leur variété disciplinaire et suivant notre curiosité pour comparer des textes provenant des disciplines voisines ou appartenant à la même sphère de recherche tels que les mathématiques, la chimie et la physique. Mais après avoir commencé l'analyse du corpus, nous nous sommes rendue compte que le corpus aurait été très volumineux. Ce qui aurait sans doute entraîné, un travail trop laborieux. Ainsi nous nous sommes inspirée par la citation de F. Rastier qui souligne que « Le *corpus d'étude* est délimité par le besoin de l'application » (Rastier F., 1989 : XV). Par voie de conséquence, nous avons décidé de ne conserver que douze mémoires de magister les plus récents. Les sujets maintenus sont présentés avec plus de détails dans le tableau ci-dessous :

Branche d'étude	Diplôme	Titre de mémoire	Soutenance	Faculté
Anthropologie	Magister	Les représentations sociales des agents de développement rural par la population locale	2012	S. humaines et sociales
Architecture	Magister	La Culture en tant que fait urbain. Lecture sur des indicateurs de développement culturel. Cas du secteur sauvegardé de Constantine	2007	S. de la terre, de géographie et de l'aménagement du territoire
Bibliothéconomie	Magister	Démarche qualité et satisfaction des usagers dans les bibliothèques universitaires	2008	S. humaines et sociales
Didactique des Langues	Magister	La bande dessinée : Support pédagogique dans l'enseignement du français au troisième palier	2009	Lettres et langues
Éd. physique et Sportive	Magister	Approche biomécanique pour une meilleure orientation technique du volleyeur attaquant lors de l'épreuve compétitive	2008	S. humaines et sociales
Gestion	Magister	Le rôle du *E-learning* dans le développement des compétences en entreprise	2006	S. Économiques, de Gestion et Commerciales
Informatique	Magister	Contribution à la conception des systèmes d'information : une approche d'aide à la conception des systèmes d'information sécurisés	2006	Institut National de formation en Informatique- INI- ALGER
Mathématiques	Magister	Le flow shop stochastique A 2-Machines	2007	Faculté des Mathématiques
Médecine vétérinaire	Magister	Contribution à l'étude des flores intestinales des poulets conventionnels sains	2006	Faculté des sciences vétérinaires
Psychologie	Magister	Le syndrome de *Burnout* chez les enseignants du supérieur	2008	S. humaines et sociales
Sciences alimentaires	Magister	Alimentation des enfants 6- 12 ans : synthèse des travaux antérieurs en Algérie et recommandations	2011	Institut de la Nutrition, de l'Alimentation et des Technologies Agro-alimentaires
Textes littéraires	Magister	Analyse intertextuelle et interculturelle De *tuez-les tous* de Salim Bachi	2008	Lettres et langues

Figure 1 : Les mémoires d'étude du corpus

7. Traitement automatique des textes

Depuis le passage à l'écrit numérique, le traitement des textes via des logiciels a de plus en plus d'incidence sur la méthodologie de la recherche dans différentes disciplines de sciences humaines. La raison de l'usage de ces outils vient de la nécessité d'analyser des corpus très vastes, ce qui nécessite une quantité considérable de travail. Ces mêmes outils sont également valables pour explorer et analyser des documents tels que des articles de revues ou de journaux, livres, chapitres de livres, abstracts, etc. et avoir différents résultats. Ce qui rend leur utilisation très attirante et pertinente.

Le logiciel assure un résultat hautement performant, satisfaisant et beaucoup plus ordonné qu'un travail manuel puisqu'il est exécuté via une entité informatique intelligente (Khelifi H., 2019). En effet, les logiciels sont connus pour leur efficacité à permettre au chercheur de retourner facilement au texte qui constitue le corpus par un simple clic et à partir de n'importe quelle fonction. Il est ainsi possible de faire appel, par exemple, dans le cas du logiciel *Hyperbase*, version 9.0 dont nous nous sommes servie dans notre recherche, à des phrases ou à des paragraphes pour vérifier l'emplacement des formes, lire aisément et comprendre leur contexte.

En effet, le retour au texte est la seule solution pour l'interprétation du contexte. Naviguer dans le corpus via le logiciel évite une recherche manuelle qui demande un temps conséquent au chercheur surtout si le corpus est très long. Le logiciel offre une flexibilité pour analyser le texte et mettre en évidence les liens existant entre son contenu et les informations recherchées. Mais cette approche par logiciel n'est pas exempte de difficultés telles que la collecte des données qui doivent être à la fois larges et diversifiées, ou les problèmes techniques (compétence à utiliser le logiciel) que peut rencontrer l'usager.

Le traitement des données via le logiciel constitue une partie importante dans le traitement du corpus mais qui reste malgré tout insuffisante, si elle n'est pas complétée par une autre phase qui est celle de l'interprétation des résultats. Cette étape est caractérisée par des formes, des chaines, des graphiques, etc. vers une autre étape de constitution des idées en corrélats sémantiques. Ce passage est toutefois facilité par le logiciel grâce au calcul qu'il opère pour définir les points de départ de l'analyse du corpus, ces mêmes points qui peuvent être omis par méconnaissance ou par oubli mais qui peuvent constituer des mots clés guidant le chercheur vers d'autres pistes d'analyse.

Grâce aux moyens de communication et d'usage collectif fournis par les nouvelles technologies, la statistique n'est plus réservée au champ scientifique ou économique, elle est aujourd'hui, en usage général dans tous les domaines.

À travers l'analyse numérique, la vision du texte et la façon de le lire changent ; nous ne lisons plus ce dernier d'une manière purement linéaire mais plutôt en produisant des liaisons transversales entre les mots fonctionnant en réseau. Selon D. Mayaffre, « le numérique complète-augmente la linéarité par des réticularités » (Mayaffre D., 2015).

Le numérique accorde à l'analyste une liberté méthodologique pour choisir comment traiter son corpus et la façon à choisir pour l'exposer au lecteur. Ce dernier favorise, dans une époque envahie par des outils issus de la nouvelle technologie, la lecture en version numérique, non seulement par facilité du transport du moyen informatique (ordinateur, tablette, etc.) qui peut porter des millions de textes, mais surtout en présentant le texte en tant que mobile dynamique qui anime le parcours de la lecture et celui du chercheur. Ce dernier se déplace tant temporairement et simultanément que le déplacement des données du texte en cas de recherche du lien entre les différentes parties du texte ou dans le cas d'une lecture hypertextuelle. Ainsi le chercheur peut effectuer des recherches sur le texte étudié en consultant d'autres textes ou des dictionnaires mis en ligne, dans une durée raisonnable.

Il est par ailleurs judicieux de souligner que l'analyse via les logiciels n'enferme pas l'analyste dans une technique imposée, et ne prétend pas se substituer à la pensée humaine, mais d'orienter cette dernière vers les différentes interprétations verticales et horizontales du texte. Bref, il s'agit d'une démarche outillée pour objectiver des observables attestés sur corpus.

Le logiciel ne fonctionne pas pour lui-même, il a sûrement une raison et un domaine pour l'appliquer. En effet, c'est la linguistique qui a fait appel à son usage, se basant sur la statistique et l'informatique dont le lien est explicité ci-après.

7.1.Linguistique, statistique et informatique

Selon E. Brunet, « la statistique linguistique - et la statistique tout court- ne peut atteindre son plein développement qu'en association avec l'informatique. » (Brunet E., 2011 : 40-41).

Avant de traiter cet important corpus, nous ignorions toute relation entre linguistique et statistique. Et si nous réfléchissons aux premiers grands corpus comme celui du T.L.F[5], qui traite une masse de trente millions de personnes, nous nous interrogerons certainement comment son traitement a pu être réalisé et a été présenté sous forme de dictionnaire écrit en absence de la statistique ? Comment son contenu a été informatisé, par la suite ? En effet, le lien entre les disciplines dites *scientifiques* et celles des sciences humaines et sociales existe depuis toujours étant donné que ce sont deux savoirs indissociables. Le même lien prédomine entre linguistique et médecine, ou entre linguistique et psychologie. De nombreux troubles de mémoire comme la dyslexie, la dysorthographie, la dyscalculie sont traités non pas par des médicaments mais à travers la rééducation des processus d'apprentissage de la langue. Ainsi, le passage du domaine scientifique au domaine linguistique (étudier des notions des mathématiques, d'informatique, etc.) effectué grâce au logiciel servi, est réalisé via l'ordinateur et les mots. Le lien entre la statistique et la linguistique a donné naissance au domaine de la lexicométrie que nous définissons ci-après.

7.2.Lexicométrie

Selon M. Tournier, la lexicometrie est aussi appelée :

> « **statistique linguistique** (Guiraud, 1959, 1960), **statistique lexicale** ou **linguistique quantitative** (Muller, 1964, 1967, 1973, 1979), **statistique textuelle** (Salem 1987, 1994), voire **analyse des données en linguistique** (Benzecri 1981), **la lexicométrie** (Tournier 1975, Lafon 1984) n'est pas une théorie mais une méthodologie d'étude du discours, qui se veut exhaustive, systématique est automatisée. » (Tournier M., 2002 : 342-343)

F. Rastier a nommé la lexicométrie : « mesure des mots » (Rastier F., 2011 : 49) et la textométrie par « mesure des textes » (Ibid. : 49).Cette pratique est un « inventaire de mots » ou « inventaire linguistique » puisque les différentes analyses proposées par cette étude se basent sur le calcul entier de tous les mots du corpus que ce soit pour une recherche lexicale, thématique, quantitative, etc.

D. Mayaffre ajoute que la lexicométrie est apparue depuis longtemps, commençant par une lexicométrie littéraire développée après la guerre avec les travaux de Guiraud en 1954, de C. Muller en 1967 et d'E. Brunet en 1981. Peu d'auteurs spécialistes en lettres consolident à l'époque leur recherche par un traitement numérique et informatisé. L'année 1969 a connu par la suite l'apparition de l'analyse automatique du discours grâce aux travaux pionniers de M.

[5] Trésor de la langue Française, un dictionnaire de la langue française des XIXème et XXème siècle, publié entre 1971 et 1994.

Pêcheux (Leimdorfer F., Salem A.). La lexicométrie politique construite à la fin des années 1960 a connu en France une certaine popularité mais qui va s'estomper au fil du temps.

De nos jours, un déclin alors même dans notre essor caractérisé par des approches technologiques avancées et des ressources matérielles en abondance (machines ou ordinateurs, textes numérisés sous divers formats) (Mayaffre D., 2005). Aujourd'hui de nombreuses versions de différents logiciels sont téléchargées gratuitement sur Internet, des logiciels aux capacités de traitement énormes pour les macros-corpus.

Selon L. Lebart et A. Salem, les premiers travaux quantitatifs sur le texte portent sur l'ensemble des unités linguistiques que l'on peut répertorier dans un même texte (phonème, lexème). Quant à la statistique lexicale, en reprenant la nomination de P. Guiraud puis de C. Muller, elle entreprend d'étudier avant tout le vocabulaire des anciens grands auteurs français du 17ème siècle (Lebart L., Salem A., 1994 : 16). Ils ajoutent que G. Herdan (1964) considère la linguistique statistique comme :

> « une branche de la linguistique structurale, avec pour principale fonction la description statistique du fonctionnement (dans des corpus de textes) des unités définies par le linguiste aux différents niveaux de l'analyse linguistique (phonologique, lexical, phrastique) » (Ibid. : 17).

Cette définition ne suffit pas pour comprendre la démarche d'une recherche via la lexicométrie**,** si elle n'est pas complétée par une notice expliquant son mode de fonctionnement.

7.3.Fonctionnement lexicométrique

Afin de réaliser sa tâche, le logiciel chargé de la pratique lexicométrique exige un texte fermé et stabilisé. En d'autres termes, tout au long de l'expérience, l'analyste veille à conserver le corpus de départ. En effet, il s'agit d'une analyse exigeante qui évite toute transformation dans un texte écrit ou oral notamment quand il s'agit d'un corpus constitué d'une transcription d'entretiens. Nous soulignons qu'il est très important que la donnée de départ (corpus) ne subisse aucune modification ou transformation par rapport au discours tel qu'il est écrit ou dit par son auteur.

À travers sa nomination, « statistique lexicale ou linguistique quantitative » (Tournier M., 2002 : 342-343) que représente la lexicométrie, C. Muller vise à mesurer la quantité des mots d'un texte, plus précisément les lexèmes. Ces derniers couvrent toutes les classes (substantifs, temps, modes d'un verbe, etc.) (Muller C., 1992 : 10). Avant de commencer le traitement, le logiciel découpe le corpus en parties puis s'attèle à décompter le nombre de chaque unité

linguistique dans le corpus, à étudier sa fréquence et son occurrence, à définir son évolution, etc.

Quant à l'installation du logiciel, sa mise en fonctionnement et l'interprétation des résultats, il suffit de suivre les étapes mentionnées dans le manuel qui l'accompagne. D. Mayaffre, qui a analysé de nombreux discours politiques, reconnait que lui-même ne tient ni à la méthode binomiale[6] ni au modèle hypergéométrique en statistique lexicale, et que ses connaissances linguistiques ne suffisent pas pour nourrir le débat épistémologique sur le lien entre les disciplines histoire et linguistique dans l'analyse du discours (Mayaffre D., 2000 : 749).

7.4.Traitement des résultats

Les résultats fournis par le logiciel orientent l'analyste, notamment s'il est un non-spécialiste. D. Mayaffre, qui analyse le discours politique, n'est, à l'origine, qu'un historien. En effet, c'est le logiciel qui, en offrant diverses pistes de recherche, suivant ses différentes fonctionnalités et selon les composantes du discours (verbe, lemme, nom propre, adjectif, adverbe, ponctuation, mots outils, etc.), orientent le chercheur vers les différentes manières d'interpréter les résultats. C'est la méthode lexicométrique qui organise le travail du chercheur en proposant des analyses distinctes. En d'autres termes, le logiciel apprête le texte au chercheur en le triant, calculant les différents profils qu'il est supposé chercher (unités positives et/ou négatives, analyse factorielle des correspondances, hautes fréquences, etc.) organisant toutes les données sous forme de tableaux, graphiques ou histogramme.

Par exemple, le logiciel *Hyperbase* fournit des résultats pour une analyse lexicale, thématique, de longueur de phrase, etc. Grâce aux éléments de départ organisés selon un ordre alphabétique et hiérarchique qu'il propose, il permet en plus des capacités citées plus haut, une étude quantitative, une comparaison au sein des différents textes du corpus ainsi qu'une comparaison intertextuelle.

La lexicométrie n'impose rien à l'analyste en ce qui concerne sa lecture des résultats, sa créativité ou son esprit critique. Enfin, cette science n'exclut pas la qualité du corpus étudié, d'ailleurs une quantité sans qualité ne qualifie pas le texte. Habituellement, l'analyse du discours se fait sur des fragments mais avec une analyse logométrique ou automatisée, aucune

[6]Une loi qui spécifie le nombre de succès obtenus lors de la répétition de plusieurs unités identiques. Cette démarche est représentée par un arbre de probabilité où à chaque génération de l'arbre deux branches apparaissent de chaque nœud, une pour l'unité réussite et une pour celle échouée (Muller C., 1992 : 42).

partie du texte n'est exclue ou omise. Aussi, la possibilité de retourner au texte de départ, de naviguer aisément entre le corpus analysé et les données conçues et de régénérer les résultats en cas d'erreur, promulgue cet outil comme un socle méthodologique automatique particulièrement pertinent et de très grand intérêt pour la recherche scientifique.

Il existe divers logiciels pour effectuer l'analyse de discours très longs notamment : *Alceste* (conçu par M. Reinert), *Lexico* (par A. Salem), *Tropes* (par P. Molette et A. Landré), *Decision Explorer* (par S. Heiden), *NVivo* (par QSR[7]), *Hyperbase* (par E. Brunet). L'objectif de ces outils méthodologiques est unique : étude lexicale, recherche thématique, analyse quantitative et/ou qualitative, etc.

L'intégration du moyen lexicométrique dans l'analyse du discours s'avère nécessaire et très utile pour les corpus de grande taille. Ce moyen fournit des résultats immédiats et complets en peu de temps, ce qui permet à l'analyste de mettre en place aussitôt les grands titres des démarches à adopter dans son analyse et son interprétation. C'est un outil heuristique vigoureux qui repère diverses pistes de recherche dès le premier bilan.

7.4.1. *Hyperbase*

Crée par E. Brunet, *Hyperbase* est un outil d'analyse statistique et graphique qui permet de créer des bases hypertextuelles avec les textes qu'on lui fournit. Grâce à ce logiciel, il est possible de réaliser une comparaison entre les textes du corpus pour engendrer des courbes, des listes de spécificités, le lien ou la déconnexion des textes, etc. Nous pourrons également définir la quantité de l'écrit (longueur moyenne de la phrase, moyenne de lettre par mot), calculer la haute fréquence des éléments (noms, pronoms, signes de ponctuation) utilisés dans tout le corpus, la distance lexicale entre les textes du corpus , la richesse du vocabulaire et l'état de son évolution (vocabulaire positif, vocabulaire négatif), la typologie du discours (explicatif, argumentatif, descriptif, etc.), les thèmes transversaux du corpus (la terminologie disciplinaire), la prise de position par les scripteurs-étudiants, la cohésion et la cohérence, repérer les signes de ponctuation forts et/ou faibles, etc. Ainsi, il permet de comparer un texte à d'autres textes ou une comparaison interne (entre ses différentes parties) selon l'objectif du chercheur (recherche sur le genre, etc.).

Grâce aux fonctions proposées par ce logiciel, l'angle de vision de l'analyste par rapport au texte change. Ce dernier n'est plus qu'une suite linéaire de phrases étudiées telles quelles selon leur position dans le texte, ou une suite linéaire de mots analysés selon leur ordre dans

[7] *Quality Systems Registrars*

la phrase (sujet – verbe – complément). Il s'agit du même ordre que celui qui valorise leur sens, et fait du mot un « objet réticulaire » (Mayaffre D., 2015), c'est-à-dire une construction textuelle qui fonctionne en réseau. Cette structure se construit à partir du vocabulaire situé d'une manière désorganisée dans le texte mais qui peut être porteur de sens, créateur de logique et de cohérence.

Hyperbase a été utilisé pour l'étude de nombreux corpus de la littérature française (le Clézio, Hugo, Sand, Rimbaud, Aragon, du Bellay…), la base Balzac, Rabelais, preuve de son efficacité et de sa pertinence. Grâce à la puissance de l'instrument scientifique (ici, *Hyperbase*), nous avons pu avoir de « *nouveaux observables* inaccessibles autrement » (Rastier F., 2011 : 13) et des objectifs notamment quand il s'agit d'un corpus de taille importante comme c'est le cas dans cette recherche. En plus des résultats fournis par *Hyperbase*, nous vous invitons à lire les fonctionnalités de *Cordial* présentés ci-dessous.

7.4.2. *Cordial*

Un analyseur, lemmatiseur et étiqueteur de langage créé par la société « Synapse Développement » qui présente plusieurs fonctions lexicales et morpho-syntaxique établies via la comparaison. D'une part, il sert à corriger des documents en intégrant des dictionnaires de références du français pour assurer une bonne qualité d'écrit. D'autre part, il analyse des données textuelles de plusieurs façons comme la recherche du nombre total de mots, de phrases, de phrases verbales, d'adverbe, de pronoms, d'adjectifs, de noms, de paragraphes, etc. *Cordial* calcule aussi la moyenne de lettre par mot, par phrase, par préposition et par paragraphe. Il fournit ainsi le pourcentage de différents types de phrases (interrogative, exclamative, etc.) compte tenu de l'ensemble des phrases du corpus. Et la proportion des ponctèmes (point, virgule, deux points, parenthèses, etc.) en comparaison à l'ensemble des ponctuations. Ainsi, il fournit le taux des articles définis et/ou indéfinis, les prépositions, etc. par rapport à la totalité des mots, ou encore il identifie les noms : communs, propres, composés, abstraits, concrets comparés à la somme des noms du corpus.

Une autre fonctionnalité de ce logiciel concerne les verbes. *Cordial* est efficace pour introduire tous les temps et les modes verbaux. Il étudie aussi le niveau du langage (élégant, familier, raciste, néologisme), les thèmes principaux et secondaires.

L'analyse via les logiciels ne remplace pas celle de l'humain. Les erreurs visibles par ce dernier ne peuvent pas être définies ou traitées correctement par le logiciel. Mais son intervention, notamment dans le cas des corpus longs, dans l'organisation et l'apprêt des résultats facilite la mission du chercheur et dans un intervalle de temps raisonnable.

8. Difficultés rencontrées lors de cette recherche

Entreprendre une étude de documents produits en dehors du pays dans lequel nous réalisons une recherche scientifique est une démarche caractérisée par des obstacles auxquels nous sommes confrontée. L'une des premières difficultés est la constitution du corpus. En raison de l'éloignement géographique entre la France et l'Algérie, le recueil des mémoires de magister en version imprimée, soutenus dans différentes spécialités était difficile même en nous déplaçant sur le terrain choisi pour cette étude. Grâce à une recherche sur Internet de mémoires d'étude de magister soutenus en Algérie, nous avons abandonné les textes imprimés dont nous avons commencé l'analyse et décidé de suivre des démarches réservées au corpus numérique.

8.1.Analyse manuelle

Avant de procéder à une analyse automatique du corpus, nous avons recouru en premier lieu à une étude manuelle. Afin d'extraire les éléments dont nous avons besoin pour analyser les écrits universitaires en question, nous avons suivi la démarche suivante :

- Lecture des mémoires un par un afin de repérer les éléments visés par cette recherche ;
- Extraire des séquences contenant de différents signes typographiques ponctèmes : point, virgule, point d'interrogation, parenthèse, etc. pour étudier la ponctuation dans un mémoire d'étude ;
- Repérer les pronoms personnels *je, nous, on* pour une étude de modalité du scripteur.

Ensuite nous avons commencé notre analyse en entamant la ponctuation. Ces opérations de repérage des éléments à traiter dans cette recherche et le début de l'analyse ont nécessité énormément de travail et de temps estimé à un an. Parallèlement à l'étude manuelle, nous avons pensé à étudier ce corpus de grande ampleur par un outil d'analyse automatique que nous présentons dans le point suivant.

8.2.Analyse automatique

N'ayant aucune expérience dans ce domaine, l'installation et la lecture des résultats offerts par le logiciel *Hyperbase*, nous ont pris également énormément de temps mais cette fois-ci le résultat obtenu est encourageant pour favoriser plutôt cette analyse que celle effectuée manuellement dont nous doutons qu'elle fournisse des résultats quantitatifs corrects, ce qui représente un aspect crucial dans une recherche basée sur un corpus très volumineux. L'installation *d'Hyperbase* et *Cordial* est résumée ci-dessous.

8.3.Installation et lecture des résultats *d'Hyperbase* et de *Cordial*

En réalité, l'installation des deux outils est commode si on lit le manuel accompagnant le logiciel, téléchargeable aussi sur Internet. La mise en place de ce moyen de recherche nécessite du temps et exige la présence de l'installateur devant l'écran de l'ordinateur pour répondre aux questions qui permettent au logiciel de poursuivre son installation. La moindre erreur dans la préparation du corpus interrompt la démarche de la mise en place du programme sur le disque dur de l'ordinateur. Par exemple, pour installer *Hyperbase*, il faut supprimer tous les symboles de dollar qui se trouvent dans le corpus car lui-même fonctionne avec ce signe pour séparer les pages du/des texte(s) composant le corpus. C'est le même cas du signe métalinguistique l'esperluette (&) qui doit être éliminé du corpus car *Hyperbase* l'emploie avant et après le titre sans le blanc pour séparer les textes appartenant au même corpus. Ces deux spécificités sont données à titre d'exemple pour montrer comment nous avons préparé notre corpus.

En ce qui concerne l'outil *Cordial*, nous n'avons rencontré aucune difficulté vu que le corpus était déjà préparé pour être traité avec *Hyperbase*.

8.4.Modification du corpus

Un des aspects que nous allons maintenant évoquer est la modification de notre corpus de départ. En effet, le corpus de départ se composait de 27 mémoires de magister, nous avons voulu le diversifier au maximum pour exposer des situations culminantes d'écrit à traiter en français en Algérie. La déduction dans le corpus était un peu difficile vu l'emplacement des textes choisis pour être supprimés. Il faut savoir que tous les textes composant le corpus se trouvent dans un fichier au format *.TXT*, un format désagréable pour le repérage des mots recherchés.

D'une statistique basée sur un calcul des données du corpus par le logiciel à une autre statistique fondée sur une collecte des réponses d'étudiants à travers une enquête par questionnaire, présentées ci-dessous.

8.5.Questionnaires destinés aux étudiants et enseignants universitaires en Algérie

Afin de dévoiler les connaissances sur le français à l'université algérienne, nous avons pensé au départ à interroger des étudiants et des enseignants à travers l'outil questionnaire. Le nombre des réponses était malheureusement insuffisant pour établir un jugement sur ce public, et réserver une partie d'étude à part à cet aspect. Nous n'avons reçu que cinq réponses d'enseignants de l'université d'Annaba et dix-sept réponses d'étudiants de l'université de

Constantine. Il était difficile d'interviewer les étudiants en exigeant une réponse en langue étrangère. La distance géographique entre nous en tant qu'enquêteuse et les questionnés était aussi un élément décourageant pour finaliser cette étape de notre recherche.

Un autre obstacle au déroulement de cette enquête est dû à l'absence de l'administration de l'université algérienne pour m'assurer une intervention organisée et réussie. La démarche par questionnaire était plus fructueuse qu'une enquête de face à face d'autant plus qu'elle a été assurée cette fois-ci officiellement par deux universités d'accueil, à savoir l'université de Batna 2 et l'université Larbi Ben M'hidi à Oum El Bouaghi.

Après avoir présenté les ressources concrètes et abstraites ayant participé au développement de cette étude, prolongeons ce chapitre de méthodologie, comme toute recherche de thèse, par une présentation de l'arrière-plan de l'utilisation du français en Algérie à travers la politique linguistique de ce pays.

Chapitre 2 Situation sociolinguistique en Algérie

Assurer un enseignement solide et structuré en profondeur pour garantir une génération intellectuelle et savante exige de l'État algérien à fournir plus d'efforts au niveau de la formation universitaire, et cela au niveau des langues étrangères comme le français. Cette question est liée en amont et en aval à la politique linguistique du pays qui pour des raisons spécifiques que nous citerons plus bas, ont influencé le système scolaire. C'est pourquoi notre intérêt est de nous focaliser, d'abord, sur la naissance de l'arabisation en Algérie, étape déterminante pour comprendre l'état actuel du français.

1. Statut du français en Algérie

La politique linguistique de la plupart des pays du monde se prononce en faveur du plurilinguisme comme ouverture aux autres langues étrangères. Une exigence qui répond aux besoins immédiats de toute société. Or, cela n'est pas le cas des institutions algériennes. En effet, la politique linguistique choisie est caractérisée par l'adoption du système d'arabisation, né au lendemain de l'indépendance du pays, en 1962. Elle a été mise en place par une volonté politique, à l'instar des pays du Maghreb après leur indépendance autour des années soixante. Cela a pour effet de rendre à l'arabe littéral sa légitimité originelle, son statut officiel et son nationalisme. À ce titre, la langue française bien ancrée en Algérie durant toute la période coloniale depuis le XIXème siècle, se voit remplacée par la langue arabe. Et cela dans toutes les structures publiques (administration, média) et notamment dans le secteur de l'enseignement. Exception faite pour les secteurs médical et informatique qui jouissent encore de cette langue. L'arabisation a été favorisée par les différents gouvernements qui se sont succédé pour une raison non seulement politique mais aussi culturelle, religieuse et économique.

Sur un autre abord, politique cette fois-ci, nous signalons que ce système d'arabisation est doté d'un désir de mettre fin à la langue du colonisateur. La politique d'arabisation veut à tout prix imposer aux algériens une lecture unilatérale. Elle explique, à tort, que la langue française est l'égale du colonialisme et du néocolonialisme. De revers, l'arabe est, par excellence, le nationalisme, la révolution industrielle et le développement. Au niveau interne, cette politique interdit aux langues minoritaires existantes de prétendre à un statut officiel, malgré un nombre important de la population s'y exprimant.

Contrairement à ce qui se fait en Algérie, ailleurs, dans d'autres pays la coexistence de plusieurs langues est autorisée. Le Canada par exemple permet au français et à l'anglais de cohabiter, pourtant la majorité de ses habitants utilisent plutôt l'anglais. Le choix de l'arabe littéraire, par l'État algérien éviterait toute contestation avec les minorités berbères sur le choix de la langue officielle du pays, un problème qui se serait posé si la langue officielle ou maternelle choisie par l'Etat était l'arabe dialectal. L'État algérien a, probablement, aussi imposé cette loi pour éviter toute division dans l'unité nationale assurée par l'unilinguisme.

Culturellement, la mise en place de l'arabisation, est admise grâce au mouvement des *Ulémas*, fondé en 1931 par *El Cheikh Ibn Badis*. D'où le choix de la langue arabe littéraire. Son objectif est non seulement de retrouver son statut et sa culture arabo-musulmane, mais également de réintégrer la communauté religieuse et culturelle des pays du Maghreb et de l'Orient. Cela coïncide religieusement avec l'arabe comme langue de l'Islam, et du Coran. Être arabe et musulman oblige à savoir lire le Coran révélé en langue arabe.

Le système d'arabisation a créé un malaise et des mécontents parmi le peuple algérien. Les francophones et les bilingues s'en trouvent perdus. D'autres soucis voient le jour ; ils concernent surtout l'arabe littéral avec ses difficultés liées à ses fonctionnements internes et intrinsèques. Nous citons parmi ces difficultés la diglossie, la vocalisation (*I'rab*), et la flexion désinentielle.

Cette politique non concertée a abouti vers un conflit entre le pouvoir et le peuple parlant un arabe dialectal et/ou berbère, caractérisé par un grand illettrisme. Ce peuple s'est senti trahi dans sa langue naturelle, celle de tous les jours. Différentes catégories sont apparues chez la population algérienne : d'une part, les partisans de l'arabisation (arabe littéral) ou les arabophones qui s'orientant vers l'Islam pour confirmer leur personnalité et leur culture arabo-musulmane ; d'autre part, les partisans de la langue française ou du bilinguisme qui trouvent leur légitimité dans la technologie s'orientant vers le monde occidental. Ce dernier groupe est soutenu par les algériens-utilisateurs de l'arabe dialectal qui n'ont jamais été scolarisés ou ceux qui ont été scolarisés pendant la période de l'occupation française. Ils sont très attachés à la langue qu'ils comprennent, même si elle n'est pas la leur. Ils se sentent étrangers et exclus de cette société ayant adopté l'arabe classique comme l'unique.

Aujourd'hui, nous remarquons que les jeunes algériens inventent des entités lexicales hybrides arabo-françaises. En effet, cette façon de faire justifie leur volonté à adopter la langue française, à accepter sa coexistence avec la langue arabe et enfin réconcilier les deux

peuples algérien et français après tant de remous causés par la colonisation et la guerre de libération. Malgré les aspirations de ces jeunes qui désirent que la langue française continue à exister en Algérie, leurs difficultés scolaires dans cette langue semblent poser une évidente question. Afin de comprendre certaines de ces difficultés, nous expliquerons dans ce qui suit le système des langues utilisées en Algérie.

2. Esquisse sur les langues utilisées en Algérie

Les langues et/ou les dialectes utilisés(e)s en Algérie sont l'arabe dialectal, le berbère, l'arabe littéraire et le français. L'arabe dialectal nommé aussi arabe algérien, le *darija* (langue courante), *et al-ammiya*, est la langue véhiculaire utilisée pour la communication orale par les Algériens dans la rue, à l'intérieur des foyers et actuellement dans les médias et les discours officiels. Il emprunte un nombre considérable de mots à la langue française dont la prononciation phonétique est pervertie (exemple : *tabla* = la table, *vista* = veste, *servita* = serviette…), un phénomène appelé *le français adapté*. Malheureusement, le parler algérien est mal vu et méprisé par les minorités savantes.

Selon Y. Mignot-Lefebvre, en reprenant les dires de Kateb Yacine, « *la véritable langue du peuple est l'arabe parlé (...) le peuple crée sa langue à lui qui est très riche. C'est cet arabe-là qui vaincra quand on l'aura laissé s'exprimer* » (Mignot-Lefebvre Y., 1974 : 690). Donc, parmi les langues et les dialectes cités ci-dessus, le dialecte arabe est par excellence la langue la plus utilisée pas la population arabe, notamment quand ses locuteurs sont appelés dans leurs discussions à expliquer, à persuader et enfin à exprimer ses des situations émotionnelle et sentimentale.

En revanche, le berbère appartient aux langues chamito-sémitiques (afro-asiatique) qui s'étendent du Nord de l'Afrique, de l'île de Malt, du Proche-Orient jusqu'aux frontières de l'Iran. En Algérie, le berbère est parlé par les autochtones regroupant plusieurs variétés à savoir : *le kabyle, le chaoui, le mouzabit, le tergui. Le kabyle* est considéré comme la deuxième langue véhiculaire en Algérie mais son statut de langue officiel et nationale tarde à être reconnu comme tel.

L'arabe littéraire connu également par l'appellation arabe classique, littéral, standard et *el-fusha*, quant à lui, est étendue dans le monde arabe que nous connaissons aujourd'hui depuis le VIIème siècle, grâce à l'expansion de l'islam et la puissance militaire arabe. Il est celui que le pouvoir algérien a imposé comme langue officielle et nationale exclusive depuis l'indépendance en 1962. Elle est la langue de l'école, des médias, du prestige et de

l'éloquence sachant qu'elle n'est ni communiquée dans la vie quotidienne ni considérée comme langue maternelle du peuple. Elle est réservée à l'élite savante de lettrés et de professeurs qui l'utilisent pour conserver des positions de pouvoir. Ainsi la classe des arabisants est celle des individus qui ont fait des études universitaires en langue arabe, et qui la préfèrent à d'autres vu son rapport avec la religion d'Islam. M. Kherou en reprenant les paroles de Tahar Haddada, un écrivain tunisien, cite : « *nous aimons la langue arabe d'un amour tel que nous la considérons comme une partie de notre religion*» (Kherou M.).

Le français ayant été la langue officielle de l'Algérie colonisée durant la période de 1830 jusqu'à 1962 perd son statut après l'indépendance. En effet, après cette date charnière, elle est devenue une langue seconde, occupant une position unique en Algérie. Elle transmet les savoirs, véhicule le domaine de la recherche scientifique et technologique et organise les différentes structures administratives. Ainsi, la langue française participe à la communication dialectale jusqu'à nos jours. Parallèlement, la langue anglaise, devenue une nécessité et une tendance, rivalise avec la français, du fait de son statut international supporté par des raisons économique, scientifique et commerciales.

Le contact entre les langues autochtones (arabe dialectal et berbère) avec le français a favorisé et a conduit à la naissance des systèmes du bilinguisme et du plurilinguisme. Une réalité, somme toute, non reconnue par l'État algérien. Un bilinguisme se constituant de la dualité arabe dialectal-français, nommé le bilinguisme des pauvres, et un bilinguisme qui se compose de deux grandes langues : arabe classique-français, connu comme le bilinguisme des élites.

En Algérie, « *le bilinguisme, ce n'est pas seulement deux langues, c'est aussi deux communautés, deux cultures qui entrent en contact et dont chacune possède un statut particulier*» (Mignot-Lefebvre Y., 1974 : 675). Conséquemment, le bilinguisme en Algérie, a créé deux groupes parmi le peuple algériens. Chaque groupe possède sa propre langue d'usage, son appartenance sociale et sa pratique culturelle nonobstant l'existence de liens de parenté entre ces deux communautés.

Quant au plurilinguisme, nous le considérons comme une complexité linguistique composée de plusieurs langues et dialectes, à savoir, l'arabe dialectal, l'arabe littéral, le berbère, le français, et l'anglais (une langue introduite au début du cursus moyen, à l'âge de 11-12 ans). Une complexité que nous pouvons schématiser comme suit :

- Le plurilinguisme en Algérie = **Lm (arabe dialectal) + L2 (arabe standard) + L3 (français) + L4 (anglais)**
- Le plurilinguisme en Algérie = **Lm (berbère) + L2 (arabe dialectal) + L3 (arabe standard) + L4 (français) + L5 (anglais)**

Dans cette perspective, A. Moatassim décrit le plurilinguisme existant dans les sociétés maghrébines comme *sauvage* (Moatassim A., 1992 : 619), parce qu'il est inégal et déstructuré.

Malgré l'arabisation, le bilinguisme et la francophonie se prolongent encore et complexifient de plus en plus la situation en rendant l'apprentissage de la langue française difficile. La présence de deux langues (l'arabe littéral et le français) académiques ayant deux origines différentes et deux registres tout à fait opposés et étrangers à l'enfant. Se retrouvant dans le même territoire créé une sorte de dualité qui recouvre les dichotomies suivantes : *Orient vs Occident*, *Islam vs laïcité*, et *tradition vs modernité*. Ce dualisme est peine à être admis et enfin appliqué dans une même nation. L'enfant algérien est habitué à l'arabe dialectal ou le berbère et non pas à l'arabe classique ou le français. Selon Dahbi, cité par B. Pothier :

> L'enfant arabophone et amazighophone qui arrive à l'école […] amène avec lui une connaissance riche de lui-même, de son corps, de son milieu social (relation familiale, de voisinage […] du monde qui l'entoure et d'une certaine logique du monde […]. Remettre tout cela à zéro, écraser et annuler toutes cette richesse existentielle dès le premier jour de l'école, empêcher l'enfant de s'exprimer et de comprendre le monde de l'école à travers son monde à lui est un manquement aux principes élémentaires de la pédagogie et aux droits sacrés de la personne » (Pothier B., 2009 : 47).

Dahbi rejette l'idée de confronter l'apprenant à un nouveau registre de langue. A l'école et dans un contexte différent du sien, il découvre une situation nouvelle avec d'autres personnes autour de lui, une langue qu'il doit parler et écrire malgré qu'elle soit différente de celle utilisée dans sa vie quotidienne. Cet enfant est devant une situation considérée comme étant une agression aux principes de la pédagogie et aux droits de l'homme.

Cette situation est complexe tant elle est à la fois agressive, et bénéfique. C'est pourquoi nous partageons l'avis de l'auteur Dahbi qui met en garde contre l'isolement prématurée de l'enfant (âgé de six ans) de son monde familial pour aller vers un monde d'apprentissage. Toutefois, ce passage nécessite notamment l'utilisation de sa langue maternelle. Cependant, le constat est tellement amer car il est généralement déconseillé dans l'apprentissage d'une langue de

recourir à la langue maternelle. L'exemple de l'utilisation de la langue maternelle ou un autre dialecte dans l'apprentissage d'une langue étrangère tout comme l'arabe standard est le cas de l'école algérienne. Dans ce qui suit, il sera toujours question des langues étrangères en Algérie mais aussi une invitation à découvrir les étapes du déroulement de l'enseignement dans ces différents cycles.

3. Phases de l'enseignement en Algérie

L'enseignement en Algérie est totalement pris en charge par l'Etat qui finance tout ce qui est nécessaire pour l'apprentissage et l'éducation de ses enfants.

Le cycle primaire, en Algérie, commence à l'âge de six ans jusqu'à onze ans. Ce qui fait cinq ans d'éducation et d'apprentissage de différentes matières : lecture, écriture, histoire, géographie, mathématique, science naturelle, éducation sociale, éducation islamique, physique, grammaire, expression orale, récitation, dessin et sport. L'enseignement de ces matières se déroule en langue arabe. Le français comme première langue étrangère intervient en troisième année du primaire dont l'objectif est d'apprendre les quatre compétences langagières (lire, écrire, parler et écouter). Le nombre d'heures consacrées à l'enseignement du français est de quatre heures par semaine. Au terme de la cinquième année, un examen national est organisé pour passer au cycle suivant.

Le collège comprend quatre ans de formation. Les sujets continuent à recevoir les mêmes matières en arabe tant qu'en français mais, bien évidemment, à un niveau plus avancé et bien détaillé. Pendant la deuxième année du collège, une deuxième langue étrangère, en l'occurrence, l'anglais, est introduite. Cette langue est conduite jusqu'à la fin du cycle secondaire. Afin d'accéder au Lycée, un deuxième test est organisé. Les deux langues étrangères sont enseignées à hauteur de quatre heures par semaine chacune.

Au lycée, les apprenants qui sont fraichement acceptés sont orientés vers plusieurs branches : scientifiques, littéraires et techniques. Pendant trois ans de cours, les sujets n'apprennent pas les mêmes unités d'enseignement. Ainsi, le nombre d'heures réservées à chaque matière est différent d'une branche à l'autre. C'est-à-dire, les lycéens orientés dans une branche scientifique ont plus d'heures de cours dans les mathématiques ou la physique que dans les langues étrangères ou dans la philosophie. À la fin de ce cycle, la réussite dans l'examen du baccalauréat est obligatoire pour prétendre aux études universitaires. La dernière

phase d'apprentissage est celle de l'université. Durant cette étape, les bacheliers suivent, selon la moyenne obtenue au baccalauréat, les spécialités qui conviennent à leurs choix.

À l'université, pratiquement, tous les enseignements dispensés sont faits en langue française. C'est à partir de ce cycle que le problème se pose. Il s'agit d'un enseignement purement en français pour des étudiants, qui, après avoir suivi un cursus scolaire (de la 1ère année du cycle primaire jusqu'à la dernière année secondaire) en arabe, se trouvent face à un enseignement et/ou un apprentissage en langue française. Ce sont, par exemple, les filières de la médecine, de biologie, de psychologie, de sociologie, de comptabilité, de gestion, d'informatique, de mathématiques, de physique, de chimie, de technologie et de tant d'autres matières qui sont enseignés en français. Les quelques disciplines enseignées en arabe sont, en général, le droit, les sciences islamiques et lettres arabes. Les différentes langues étrangères sont évidemment exclues de cette classification.

L'introduction du système d'arabisation a sonné à un certain degré comme un blocage. Une situation où l'on a enregistré la mise à l'écart d'un nombre important d'enseignants et chercheurs scientifiques francophones étrangers qui sont venus pour former les étudiants algériens. La langue arabe incomprise et non maitrisée n'est pas pour les aider. Au contraire, elle est devenue un véritable dilemme tant elle est véritable blocage à la pratique de leur fonction et à la recherche scientifique.

Comme toutes les langues existantes, le français a ses irrégularités grammaticales qui découragent parfois les volontés des apprenants en contribuant à leur échec. Les liaisons grammaticales, la complexité graphique de certains mots (pharmacie/farmacie), le redoublement de certaines consonnes (charrette/chariot) ou les exceptions du pluriel (choux, bijoux) en sont des exemples édifiants de cet échec qui entraînent des phénomènes de dysorthographie et de dyslexie. Ces derniers aspects engendrent des angoisses et des troubles chez l'apprenant et l'exposent à des faiblesses en langue étrangère.

La présentation des phases de l'enseignement en Algérie a pour objet de fournir au lecteur une vue générale de la situation linguistique dans ce pays avant d'introduire et de mettre en exergue le contexte de l'enseignement universitaire que nous développons dans le point suivant.

3.1. Conditions de l'enseignement supérieur en Algérie

La politique linguistique de l'arabisation telle qu'elle a été appliquée en Algérie est caractérisée dans son exécution par de nombreuses hésitations. Une situation de doute observée par la population ainsi que le gouvernement après accumulation de problèmes et des échecs scolaires. L'arabisation de l'enseignement paraît comme le problème le plus complexe que l'Algérie ait connu et continue à avoir jusqu'à présent puisqu'il a engendré d'autres qui touchent également les dispositifs pédagogiques du pays.

Après l'indépendance, les enseignants universitaires contrôlent le nombre restreint des étudiants en prenant en charge leur formation, et en veillant à leur transmettre toutes les connaissances pratiques qui profitent à leur carrière. Ce besoin et ce souci de bien former les étudiants universitaires ont pour objet de pourvoir et remplir les différents postes vacants de travail laissés par les colons en 1962. Les diplômés qualifiés ont, donc, une grande opportunité de décrocher un emploi qui convient à leur spécialité une fois les études supérieures achevées.

Pendant les années quatre-vingt, l'enseignement supérieur, en Algérie, a considérablement évolué. Cette transformation positive est liée à plusieurs éléments tels que la naissance du système de la démocratisation de l'enseignement à tous les niveaux, la gratuité de l'enseignement, la croissance démographique, le développement économique du pays et le besoin des élites intellectuelles pour gérer les différents domaines économique, social, culturel, etc. du pays. Afin de créer une société civilisée après le départ du colonisateur, l'université algérienne accorde à toutes les classes sociales de suivre des études supérieures et d'obtenir un travail aussitôt après l'obtention du diplôme. Cet accord rentre dans le cadre du renforcement de l'identité nationale.

Depuis la fin des années quatre-vingt jusqu'à nos jours, l'enseignement supérieur algérien a connu une crise suite à l'introduction du système d'arabisation que nous avons évoqué plus haut. Après cette date charnière, et avec l'évolution économique du pays, l'effectif des étudiants à l'université grandit. Les responsabilités des enseignants grandissent ; ils se plaignent de l'absence du rôle administratif à l'université. Ils reprochent à l'administration de ne pas prendre en charge et travailler au service de l'enseignement-apprentissage. Un manque du matériel didactique, une insuffisance dans des équipements d'ameublement communs et du matériel pour chauffer (tables, chaises, chauffages, etc.), le surcroît du chiffre des étudiants

dans les classes de cours et d'autres insuffisances encore viennent freiner la pratique de l'enseignement.

En effet, le nombre des étudiants varie d'une branche universitaire à l'autre. Par exemple, dans une classe de première année de licence de français, le cours des travaux dirigés comprend au moins trente étudiants en comparaison à celui des mathématiques ou de chimie qui enregistre entre dix à quinze étudiants au maximum. Ce qui permet au professeur d'intervenir auprès de chaque étudiant présentant une difficulté de compréhension de la leçon. Par ailleurs, un nombre d'étudiants réduit et logique en classe leur permet d'appliquer les connaissances théoriques précédemment acquises, et cela en présence de leur professeur. Cette répartition inégale que nous jugeons aléatoire entre les spécialités défavorise l'encadrement scientifique.

Cette situation a créé une opposition entre les responsables administratifs et les enseignants. Une rivalité loin de soucier de l'intérêt de l'étudiant. Se trouvant face à trente étudiants pour présenter un cours d'une heure ou une heure et demie, l'enseignant n'accorde pas suffisamment de temps pour répondre et expliquer plus à chaque étudiant. Dans ces conditions peu enclines à l'apprentissage, l'étudiant sèche ses cours et déserte la classe, loin d'acquérir les savoirs nécessaires à sa réussite, et les connaissances prescrites dans le programme du ministère de l'enseignement supérieur. Ces défaillances au sein de l'université sont les premières raisons pour l'apparition de différents phénomènes tel que la démotivation, la grève des étudiants, l'absentéisme, le redoublement scolaire, l'abandon des études, etc. Malgré tous ces phénomènes alarmants, l'enseignement supérieur continue dans la difficulté à accueillir automatiquement tous les ans, des étudiants. Dans le chapitre qui suit, nous nous intéresserons à l'intérêt que présentent les études supérieures.

3.2. Intérêt de l'enseignement supérieur

Le déploiement de l'enseignement supérieur est un facteur parmi d'autres qui contribue à la croissance économique, sociale et culturelle du pays. C'est pour cette raison que nous devons lui accorder toute l'importance et tout l'égard qui lui sont dus. C'est grâce à cette institution que les personnes diplômées peuvent facilement décrocher un emploi ou amorcer une carrière. Mais aussi créer de nouvelles inventions, gérer des projets et des administrations, transmettre des acquis à la génération suivante, etc.

Chaque année, des milliers d'étudiants quittent l'université avec des diplômes toutes spécialités confondues, s'orientant chacun vers le terrain professionnel qui convient à son domaine d'étude. Une fois au travail, cet ex-étudiant arrive en pleine énergie, apporte toutes les nouvelles formes et les techniques d'organisation du travail. Il veut pratiquer toutes les théories acquises durant ses études pour montrer ses compétences qui lui permettent de devenir titulaire de ce poste d'emploi puis un expert de sa profession. Et d'une manière générale, c'est en travaillant mieux que le pays se développe à tous les niveaux.

3.3. Formations universitaires en Algérie

L'université offre un éventail de formations réunies au sein des départements qui sont à leurs tours organisés en facultés. L'université a intégré le system LMD graduellement entre 2005 et 2007 (au niveau de quelques universités et dans certaines filières) vu la rencontre des problèmes qui concernent la fermeture et/ou l'ouverture de certaines filières de licence, et aussi l'absence d'un encadrement matériel et logistique adéquat au nouveau système. Ce dernier était une sorte d'ouverture de l'université algérienne sur le monde en réunissant le système pédagogique algérien avec celui du monde extérieur. Sont dispensés les enseignements suivants :

- Des enseignements généraux du premier cycle ; la licence académique, la licence professionnelle ;
- Des enseignements du deuxième cycle : le master de recherche, le master professionnel ;
- Des enseignements du troisième cycle : le doctorat ;
- Une formation continue.

Dans les pages qui suivent notre intérêt va répondre à la façon dont ces formations se déroulent.

3.4. Fonctionnement des formations et du diplôme algérien

En principe, l'université est la première à prévenir les structures publiques et privés du nombre des étudiants qui vont obtenir leurs diplômes en fin d'année afin d'anticiper sur le nombre de postes à pourvoir. C'est ce que nous appelons la relation université-marché du travail. Cette relation est malheureusement mal organisée, d'où un grand nombre de diplômés se trouvent en situation de demandeurs d'emploi et parfois pour plusieurs années. L'enseignement universitaire en Algérie est subventionné par l'Etat à hauteur de 98% des dépenses des étudiants.

Cette aide est accordée à tous les titulaires du baccalauréat comme droit à l'enseignement supérieur et au travail, mesure étendue par la suite à toute la population algérienne. Le diplôme attribué, celui de licence, de master ou de doctorat, par l'université algérienne ou par un établissement privé est reconnu au niveau national et international. La dualité enseignement et/ou apprentissage ne peut s'accomplir qu'en présence du matériel pédagogique suffisant et adapté à chaque public de la communauté universitaire et ses besoins. Quel est donc ce matériel dont disposent les étudiants Algériens ?

4. Matériel pédagogique

Afin de créer l'échange et le challenge universitaires, l'Etat algérien a mis à la disposition de toutes les universités des outils informatiques pour améliorer et faciliter la communication avec l'autre. Les TIC (technologies de l'information et de la communication) ont envahi le monde avec leurs nouveaux moyens de communication qui permettent un traitement très rapide de l'information. Cela créé chez les étudiants plus de motivations contrairement ce qui se fait pendant les cours coutumiers. Or, en Algérie ces outils sont insuffisants, ce qui empêche l'accès de l'étudiant et de l'enseignant à la technologie informationnelle comme moyen d'apprentissage et d'enseignement.

4.1. Ressources documentaires

Malgré les facilitations dans l'obtention des informations, grâce au développement technologique des moyens de communication, le livre ou les différentes ressources documentaires, caractérisés par leur fiabilité, restent nécessaires pour l'apprentissage et la recherche scientifique.

Nous ne pouvons pas évaluer les ressources documentaires d'une bibliothèque universitaire car les techniques de ce type d'évaluation dépendent de la nature de l'université elle même. D'où un ensemble de questions réparties comme suivent :

- Cette université est-elle polyvalente ou spécialisée dans un domaine d'enseignement spécifique ?
- Quelles sont les disciplines enseignées, et notamment quel est son ancienneté et la proportion des activités de recherche effectuées?

Une jeune université qui existe que depuis quelques années ne peut pas être évaluée de la même manière qu'une autre plus ancienne et rodé dans la recherche. Aussi, une université dont les recherches sont quasiment absentes n'a pas besoin de ressources documentaires qu'une université prestigieuse où la recherche occupe par excellence plusieurs domaines.

À croire B. Ghiat, en Algérie, les bibliothèques universitaires sont défaillantes. Cela est dû, selon lui, à plusieurs raisons que sont le manque des ouvrages (qualité et nombre), l'absence de revues scientifiques, l'insuffisance dans le nombre de places disponibles pour les lecteurs, le manque des personnels bibliothécaires qualifiés, manque et rareté en données documentaires des journaux, l'inexistence de prêt entre bibliothèques, la carence du service informatique (ordinateurs, Internet) à la bibliothèque et enfin l'absence d'un service de référence en ligne du fond documentaire disponible vu que l'indexation est basée sur des outils imprimés et donc la consultation est manuelle (Ghiat B., 2008).

Aussi, l'organisation du prêt laisse à désirer car le lecteur ne consulte pas le livre recherché mais seulement des fichiers contenant des notes sur ce livre qui se trouve derrière les comptoirs de la bibliothèque. Déjà pour ce faire, il doit remplir une fiche pour l'avoir sans parler de l'absence d'orientation. Tout cela n'incite pas l'étudiant et même les enseignants à fréquenter la bibliothèque. A signaler également qu'à l'extérieur de l'université, les ressources documentaires dont l'étudiant aurait besoin ne sont pas disponibles.

5. Situation des enseignants à l'université

L'enseignement supérieur algérien suit le mode public de régulation comme suit : le recteur de l'université, les doyens de facultés et les chefs de départements sont nommés. Ces nominations sont déclarées par décret.

Les enseignants sont de différents grades. L'on signale les professeurs, les maîtres de conférences, les chargés de cours et les maitres assistants. L'enseignement est considéré parmi les professions les plus stressantes vu qu'il s'exerce face à un public hétérogène qui se constitué dans la différence de sexes, d'âge et l'éducation, etc. Les enseignants universitaires algériens subissent un sentiment d'anxiété et de stress tout au long de l'année. Ceci est lié aux conditions inévitables de travail telles que le salaire jugé insuffisant et dérisoire, relation difficile entre enseignant et étudiants ne se conformant point aux règles morales et enfin quelques relations tendues entre collègues et le personnel administratif comme celles avec les responsables hiérarchiques qui imposent à l'enseignant des plannings qui ne les arrangent pas. En tout point, nous rajoutons la soumission au programme et au temps imposés par le ministère de l'enseignement supérieur.

Ces facteurs qui créent chez l'enseignant des troubles physiques et psychologiques, en sont autant de conditions qui alourdissent l'exercice de son métier. Des conditions, somme toute,

qui influencent indirectement l'étudiant, considéré dans cette équation comme le seul à subir toutes les difficultés qui persistent à l'université.

6. Formation continue des enseignants

Afin d'assurer sa mission fondamentale, l'enseignant a le droit de suivre des formations qui permettent le renouvellement des pratiques d'enseignement. Ce renouvellement des connaissances renforce les performances et consolide les compétences professionnelles. Une nouvelle formation mène forcément à de nouvelles idées favorisant l'apprentissage. Ainsi, la formation continue est un moyen qui permet d'acquérir de nouvelles aptitudes de communication et de diffusion des savoirs pour les introduire aux étudiants. Grace au contact avec d'autres personnes venant pour se former, les enseignants peuvent enseigner aux étudiants de nouvelles méthodes d'apprentissage qui profitent à la recherche scientifique. L'enseignant peut intégrer d'autres méthodes utilisées par des homologues-enseignants dans le monde entier. Il peut aussi enseigner dans une autre université, participer à des colloques, des congrès et des séminaires, etc. Dans ce cadre d'échanges, les enseignants algériens et ceux appartenant à d'autres universités peuvent discuter des projets de recherche et des thèmes d'intérêt commun.

L'université accorde des bourses à critère sociaux à tous les étudiants dont les parents ont de faibles revenus. Elle accorde aussi des bourses en Algérie et à l'étranger pour des étudiants en master et surtout pour des doctorants dans toutes les spécialités afin de motiver leur intérêt à l'égard de la recherche scientifique et améliorer l'échange international des idées.

7. Motivation, démotivation des étudiants

Les étudiants universitaires forment deux groupes. Le premier comprend la masse intéressée par l'apprentissage et la recherche des informations, le deuxième couvre les étudiants inactifs face à l'apprentissage et qui ne s'intéressent pas à leur étude. Parmi les raisons de cette démobilisation est l'effectif surabondant des étudiants en décalage avec les moyens et les services fournis par l'université. Certains d'entre eux n'ont pas de logement universitaire, ne peuvent pas accéder au restaurant scolaire ou utiliser le transport-étudiant tant le nombre est élevé. Ils, malheureusement, ils se démènent et perdent leur temps à résoudre ce genre de problèmes, censés être pris en charge par l'université.

Conclusion

L'Algérie a connu une évolution à tous les niveaux économique, social et culturel mais malgré cela, l'université continue à subir un échec de ses étudiants. En effet, l'université

Algérienne a connu un développement important dans les aspects quantitatifs, mais l'aspect qualitatif est loin d'être dans les normes. Cet échec constitue une sorte de dilemme dont les causes sont nombreuses et les résolutions ne sont pas toujours satisfaisantes. Cette institution doit non seulement fournir tout le matériel didactique nécessaire pour l'enseignement et/ou l'apprentissage mais aussi mettre en place une stratégie saine pour l'organisation des objectifs de l'enseignement en fonction des changements actuels.

À cet effet, nous avons essayé de comprendre les conditions de l'apprentissage et/ou de l'enseignement des étudiants algériens de près en effectuant une enquête par la distribution de questionnaires auprès des étudiants et des enseignants dans deux universités différentes. Les résultats de cette enquête seront explicités et analysés dans le dernier chapitre. À présent, notre intérêt est celui de définir les concepts opératoires et les théories mobilisées dans notre recherche.

Chapitre 3 Théories et notions

L'une des premières entrées possibles dans l'analyse du sens d'un texte est l'interprétation. Celle-ci renvoie à des notions différentes selon les domaines et les questions traitées et la dimension abordée qui du mot au du texte. Selon F. Rastier :

> L'interprétation […] se réduit pour nous à une assignation réglée du sens, sans qu'il soit besoin d'évoquer un herméneute, ou un lecteur modèle (cf. Eco, 1979) pour convoquer les divers types de normes dont la rencontre transforme la phrase ou le texte en énoncé pourvu de signification. (Rastier F., 1987 : 220).

1. Esquisse sur la sémantique interprétative

Il existe plusieurs domaines d'interprétation au rang desquels on peut citer la linguistique, la sémiologie, etc. En linguistique, la notion d'*interprétation* procède, aux dires de F. Rastier, de la linguistique générative. Cette notion se fonde sur une mise en corrélation avec le sens de la phrase. Pour F. Rastier, l'intention est de construire une théorie qui porte sur la forme. Celui-ci considère l'*interprétation* comme une notion réservée à la représentation syntaxique puisque « *la structure syntaxique est le point de départ de l'interprétation sémantique »* (Ibid. : 214). Aussi la sémantique générative fait-elle appel aux objets sémantiques pour des interprétations syntaxiques, autrement dit, il s'agit d'une sorte d'inversement des règles de la sémantique interprétative. Logiquement, l'interprétation est une traduction des langages à la fois sémantique, syntaxique et phonologique. L'interprétation est « *la fonction qui fait correspondre à une constante une variable individuelle.* » (Ibid. : 215). Celle-ci s'accommode aux valeurs de la vérité mais aussi celles de la référence (Ibid. : 215).

Dans la discipline de la sémiologie, la notion d'interprétation semble, selon F. Rastier, ne pas pouvoir produire une théorie de l'interprétation pour son caractère (celui de la sémiotique) déductif, génératif et formel (Ibid. : 217). Les possibilités d'interprétation sont multiples. L'on signale « *les parcours interprétatifs qui permettent de (re)construire le sens textuel(…) déterminés par le type du texte.* » (Rastier F., 1989 : 35). Ainsi dans cette étude, nous ferons recours à l'interprétation à travers l'analyse sémantique du lexique, des thèmes, de la modalité de l'auteur ainsi que des phénomènes de ponctuation. À ce sujet, F. Rastier propose trois démarches majeures d'interprétation d'un texte :

- L'élargissement du corpus soit à d'autres parties du texte, soit à l'ensemble de l'œuvre du même auteur. Une œuvre ordonnée et à considérer comme « *la plus grande unité linguistique possible* » (Rastier F., 1987 : 252). L'extension du corpus de la présente recherche jusqu'à douze textes est possible en constituant une unité linguistique possible, si l'on reprend l'expression de F. Rastier, malgré que ces textes sont rédigés par douze auteurs-étudiants différents.
- La recherche des codes existants dans la langue utilisée par celui qui cherche à interpréter. Le texte doit être connu par la pertinence de son appartenance à un système linguistique et à toutes les variétés de langue relevant d'un groupe social ou d'un sociolecte.

- L'appel à un environnement pragmatique et aux connaissances de l'auteur sur sa société ainsi que ses représentations encyclopédiques. Cet aspect est traité dans le dernier chapitre réservé à la discussion sur l'emploi du français dans la société algérienne, environnement des scripteurs du corpus.

Selon F. Rastier, « *la théorie des stratégies interprétatives ne relève pas pour autant de la sémantique, et bien plutôt d'une théorie des idéologies, considérées notamment comme systèmes de production et de transformation du sens textuel.* » (Ibid. : 263). La sémantique peut par contre montrer comment une stratégie peut engendrer une interprétation. En se fondant sur la logique, il faut distinguer les deux conceptions syntaxique et sémantique de l'interprétation. Pour la première, un mot est interprété selon sa situation syntaxique. Pour la deuxième, l'interprétation est basée sur la relation entre les mots. Une troisième conception rhétorique ou herméneutique, cette fois-ci, est fondée non pas sur la logique mais sur la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et les sciences sociales. Ainsi, une sémantique interprétative doit, à en croire F. Rastier, répondre à deux questions :
- Que veut dire lire un texte ?
- Comment décrit-on les liaisons entre textes dont l'un présente des indications pour la lecture de l'autre ?

La sémantique interprétative n'est pas une théorie autonome mais elle est fondée sur les autres composantes linguistiques (syntaxe, phonologie, morphologie). Elle est appliquée sur des corpus anciens et modernes, de divers domaines (scientifique, philosophique, etc.) ayant un format numérique ou imprimé. C'est le cas du corpus de la présente étude qui se compose de divers discours universitaires de disciplines diverses comme les sciences humaines, les sciences naturelles et les sciences dures.

Selon F. Rastier, historiquement, la sémantique interprétative s'appuie sur la synthèse des travaux antérieurs de la sémantique structuraliste en Europe des auteurs comme L. Hjelmslev, E. Coseriu, E. Benveniste, K. Heger, K. Baldinger, H. Geckeler, B. Pottier, et A.-J. Greimas (Rastier F.,1989 : XI).

Avant d'interpréter un texte, F. Rastier cite quelques principes sémantiques consacrés au sens : Le texte n'est pas défini selon les représentations mentales ou selon la référence mais analysé en « *traits sémantiques* [ou] *sèmes* » (Ibid. : XIV), connus comme des moments stabilisés dans des parcours d'interprétation. Le sens découle plutôt du texte et non des mots isolés. En ce qui concerne le sens, nous nous référons aux particularités du corpus (voir chapitre 5) et à l'environnement du terme *travail* (voir chapitre 6) de cette recherche où les items traités apparaissent dans des endroits différents du corpus qui ont pu créer un lien entre eux en devenant par conséquent leur contexte.

F. Rastier rajoute que le sens d'un signe s'inscrit dans son contexte, identifiable dans le texte. Concernant notre étude, la recherche des mots à travers les études lexicale et thématique n'a toujours pas pris en compte le contexte. Ainsi, F. Rastier précise que les mots ne représentent pas les unités textuelles élémentaires mais des « *passages* » (Ibid. : XIV). Ils désignent « *un extrait dans une expression, et un fragment pour un contenu*.» (Ibid. : XIV). C'est à partir de cette idée qu'il nous semble pertinent de ne pas isoler à chaque fois une phrase complète pour l'étudier, mais de conserver le fragment proposé par le logiciel qui devient son *contexte.*

1.1.Les composantes de la sémantique interprétative

La sémantique interprétative en tant que théorie embrasse un abord plus large. Nous citerons la thématique, la dialectique, la dialogique et la tactique.

1.1.1. La thématique

La thématique est l'une des composantes mises en place par F. Rastier. Elle rend compte, pour reprendre ses mots, des contenus investis et de leurs structures paradigmatiques. (Rastier F., 1989 : 54). À travers cette recherche, l'objectif est de proposer une thématique fondée sur l'identification de récurrences de morphèmes ayant un statut d'interprétant afin de signaler « *l'existence d'un réseau associatif* » (Ibid. : 59).

Sur un autre axe, « les récurrences lexicales ou simplement morphémiques peuvent constituer des interprétants de grande valeur» (Ibid. : 55). Ceci confirme notre choix de l'item *travail*.

Les composantes de la sémantique interprétative entretiennent ensemble des liens et c'est le cas de *la thématique* et *la dialectique* que nous pouvons présenter comme suit.

1.1.2. La dialectique

La dialectique est une composante qui rend compte de la succession des écarts (intervalles temporels) dans le temps d'un texte et qui illustre particulièrement les faits de présentation (Rastier F., 1989 : 66). Nous pouvons, à cet effet, nous interroger sur la manière dont la tâche est réalisée. La construction des graphes thématisés au palier mésosémantique jouent le rôle d'un préalable. En effet, les nœuds de ces graphes indiquent des actants, des procès et leurs liens. Ils montrent des relations casuelles qui assurent l'articulation entre eux (Ibid. : 66). Dans les nœuds, il y a des sémèmes ou des molécules sémiques.

La dialectique rejoigne et rencontre la dimension thématique que l'on observe au niveau mésosémantique, d'où les traits de l'actant qui sont évidemment liés à ses « *valences casuelles* » (Ibid. : 66). Elle justifie des relations entre graphes à travers trois associations : reconnaitre leurs enchainements, leurs homologations, et les interpréter comme des suites d'opérations sur des classes de contenus (Ibid. : 66). Les graphes thématisés sont des unités bâties sans accointance avec l'ordre linéaire du texte. Ainsi, le graphe du mot *travail* est obtenu à partir de nombreux morphèmes qui composent des nœuds se trouvant sur des paliers différents (chapitre 6). Cette composante explicative de la démarche de la formation des thèmes s'intéresse également à la modalité de l'auteur d'où la dialogique.

1.1.3. La dialogique

Elle regroupe selon F. Rastier, une composante de la sémantique interprétative qui rend compte de la modalité de l'auteur. Ces modalités sont diverses : ontique, aléthique, épistémique, déontique, boulestique, évaluatives et sémiotiques (Rastier F., 1989 : 82) Selon lui, une modalité est définie par un univers et un monde qui renvoient en permanence à un acteur. Un univers est une composition de graphes sémantiques, c'est-à-dire un ensemble d'unités textuelles qui dépend d'un acteur. On le distingue du monde qui est un ensemble de graphes modalisés dans un même univers.

Plus loin dans la partie réservée à l'étude de la modalité de l'auteur, nous nous sommes focalisé d'abord sur les trois pronoms *je, nous* et *on* qui représentent des acteurs et par la suite à d'autres énonciateurs à travers les citations. C'est aussi le cas des articles scientifiques qui « *multiplient les énonciateurs délégués par le biais de citations ou d'allusions* » (Rastier F., 1996 : 26). La quatrième et dernière composante, présentée plus bas, gère un aspect différent

des autres composantes qui est celui de l'organisation des mots portant sur le sens et son emploi dans le corpus.

1.1.4. La tactique

La tactique est une « composante qui règle la disposition linéaire des unités sémantiques à tous les paliers » (Rastier F., 1994). Ce que nous cherchons à savoir sur le terme *travail*, dans la partie analytique, est sa quantité et ses différents usages par le scripteur-étudiant dans le corpus. Puisque le corpus est riche, il sera consacré plus de temps au marquage manuel des apparitions de ce mot. Dans cette perspective, une simple recherche automatique est nécessaire. Cela nous a permis d'obtenir le chiffre de 826 occurrences de cet item au sein du corpus sans chercher plus de précision sur son emplacement dans le corpus entier.

Afin d'identifier la récurrence de l'item du *travail*, nous avons élaboré une recherche de ses occurrences pour obtenir les probabilités de ses apparitions comme dans le graphique du mot *travail* (chapitre 6). Ces probabilités nous permettent non seulement de définir de manière plus au moins claire les phrases initiales, médianes et finales contenant ce terme en absence d'une énumération qui montre l'emploi du mot *travail* dans le corpus entier, mais aussi guider le lecteur. Afin d'expliciter cette partie de recherche, nous précisons que nous abordons désormais la tactique du contenu. La théorie de la sémantique est l'un des aspects évoqués dans cette recherche tout comme le contexte du texte qui sera exposé dans la partie qui suit :

2. Le contexte du texte

Au niveau de la sémantique, Rastier F. précise que le sens de chaque unité lexicale est décidé par son contexte. Il rajoute que

> Le texte isolé n'a pas plus d'existence que le mot ou la phrase isolée : pour être produit et compris, il doit être rapporté à un genre et un discours, puisque tout texte relève d'un genre qui le rattache à un discours et par là un type de pratique sociale. (Rastier F., 1987 : II-III).

Mais, il faut aussi connaitre le genre de ce discours ou de la discipline en question. Selon F. Rinck et F. Sitri, connaitre le genre de la discipline facilite à l'étudiant la démarche de préparer et de produire son texte, ce sont les « genres disciplinaires » (Rinck F., Sitri F., 2012) qui établissent le lien entre l'écrit et le savoir de la discipline.

S. Plane souligne que l'étude du texte se fait en deux étapes principales : une étude globale et une approche détaillée. La première phase porte sur la signification générale et littéraire du texte, autrement dit sur un sens préliminaire. La deuxième est consacrée à l'étude grammaticale et syntaxique du corps du texte qui permet ou non d'établir la cohérence textuelle. La mise en application du contexte dans cette recherche est évoquée à travers plusieurs éléments : valeurs sémantiques du mot *travail* et la fonction de concordance où le mot recherché est présenté dans ses différents contextes.

L'exploitation de cette fonctionnalité consiste à repérer dans le premier cas toutes les expressions intégrant le mot *travail.* Toutefois le mot isolé et seul ne se suffit pas à lui-même. Afin de l'interpréter, il faut faire appel à ses occurrences dans tout le corpus pour restituer les valeurs sémantiques dans lesquelles il s'inscrit. Dans le deuxième cas, le retour au texte et au contexte est nécessaire. Cela est plus que fondamentale pour examiner les catégories des séquences utilisées par les différents scripteurs du corpus par rapport au genre de leur écrit.

Après avoir défini le contexte, le scripteur peut procéder à la segmentation du texte dans le but d'analyser des segments ou des mots dans leur contexte.

3. La segmentation du texte

Le texte écrit subit des découpages qui permettent de classer ses différents rangs linguistiques en énoncés, phrases et mots. C'est à partir de ces rangs que l'on peut comprendre et définir le type du texte. Ces démarches exigent bien évidemment l'intervention de la grammaire et de la syntaxe pour construire du sens mais il faut d'abord repérer les unités qui peuvent se connecter pour former un tout textuel.

Le scripteur construit son texte à partir d'une structuration immédiate et spontanée de la langue, à partir des éléments et des pensées qu'ils se représentent mentalement. Il met en œuvre sa capacité cognitive à appréhender les types de séquences textuelles (explicative, argumentative, informative, etc.). Il doit ensuite suivre son intuition pour mettre en ordre les unités du discours qui aident à établir le lien entre ses idées. Ces processus d'union des bouts textuels sont nommés par J.-M. Adam *les liages* (Adam J.-M., 2005 : 86).

La segmentation est une étape importante selon le schéma de J.-M. Adam (Adam J-M., 2008 : 36). Elle permet non seulement d'organiser typographiquement le texte mais aussi de définir les éléments de liage pour recomposer le texte et l'interpréter. Selon J.-M. Adam :

> Dans le prolongement de Benveniste, Barthes posait la question de la segmentation du discours en unités comme une nécessité : Le système du discours indique la reproduction en quelque sorte homographique du système de la phrase, avec pour coordonnées : d'une part la substitution, la segmentation et les relations distributionnelles entre segments d'un même niveau, et d'autre part, l'intégration des unités de chaque niveau dans une unité de niveau supérieur, qui lui donne sens. (Barthes.2002d, p. 616) » (Adam J-M., 2014 : 302).

4. L'écrit scientifique

Le genre de l'écrit scientifique est défini selon de nombreux critères. Concernant cette recherche, nous précisons deux points. Le premier point indique que nous nous focalisons seulement sur l'aspect *contenu* pour réaliser notre comparaison de l'ensemble des textes du corpus les uns par rapport aux autres. En d'autres termes, nous excluons de cette recherche l'aspect *forme* du mémoire d'étude connu à travers la structure IMRaD[8]. Cette structure est généralement réservée aux « *discours de connaissances* » ou au « *discours des sciences et non discours scientifique* » (Petit M., 1997). Pour la structure introduction-développement-conclusion, elle est connue dans les sciences humaines et sociales.

D'un point de vue personnel, la forme d'un écrit n'est pas pour distinguer des écritures universitaires. En effet, cette recherche de thèse appartient aux sciences humaines mais la démarche analytique suivie est connue beaucoup plus chez les chercheurs *scientifiques*, étant donné que nous nous sommes servie de son matériel et avons à discuter de ses résultats, fournis en gros par le logiciel *Hyperbase*.

Le deuxième point précise que nous ne nous interrogeons pas sur « *l'unicité du texte scientifique* » (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 12). En outre, nous n'opposons pas les domaines des sciences dures à leur homologues des sciences humaines et sociales pour savoir s'ils dépendent tous du texte scientifique, mais plutôt pour savoir s'il existe des particularités au niveau de ces mêmes genres générés par le fait d'appartenir à des disciplines diverses qui mettant en places des sous-genres. La question de l'unité du texte scientifique est claire pour nous à partir du moment où ces sous-corpus dépendent du mémoire d'étude, traitant dans la sphère universitaire, chacun une question de recherche. De plus, nous n'avons pas pris en compte certains aspects qui caractérisent le texte scientifique comme les schémas, les figures, les citations, etc. car notre objectif n'est pas de résoudre la question de l'appartenance des

[8] Un acronyme anglais pour *Introduction, Methode, Results And Discussion.*

mémoires étudiés à l'écrit scientifique qui dispose déjà d'un classement connu. En général, voici quelques caractéristiques de l'écrit scientifique.

4.1.Caractéristique de l'écrit scientifique

Le discours scientifique est perçu comme un style puissant de la pensée et de la production de sciences disciplinaires. Il s'agit d'une production qui a pour objectif de construire et diffuser le savoir dans le cadre de la recherche (Rinck F., 2010). Dans le domaine de la science, une focalisation particulière est mise « sur la communication scientifique, sur l'écriture, sur les textes ou sur la notion d' « « inscription » (Latour, 1989) » (Ibid.). Ce discours contient un nombre important d'informations scientifiques (exposition du problème, explication du phénomène, résultat de l'épreuve, etc.). De l'analyse du discours à la discipline linguistique, s'ajoute le discours qui divulgue la nomination « de discours scientifique, d'écrits de recherche, de discours spécialisés ou de langue de spécialité » (Ibid.). Dans le contexte anglo-saxon, « *academic discours* » (Ibid.) cela désigne le discours scientifique qui ne porte que sur les sciences dures.

Dans ce type de discours, le texte met en évidence une nouvelle information, suivie de l'image stylistique qui joue un rôle significatif sur le plan rédactionnel. Selon Jacobi, « *le discours scientifique donne à la fois lire et voir* » (Thyrion F., 2011 : 59), il fournit non seulement des signes linguistiques, mais aussi des illustrations qui peuvent servir de preuve, en réservant un aspect *logique*. Cet aspect caractérise le texte scientifique, d'une manière générale. Afin d'accomplir ce type de rédaction, l'écrivain ne doit pas forcément être un chercheur en sciences (humaines, sociales, dures) mais un acteur qui écrit pour entreprendre la construction d'un savoir ou d'une connaissance. La répétition de cette tâche le conduit vers la maîtrise de cet écrit scientifique et par la suite vers l'expérience et vers l'altérité. Dès lors, l'écrit scientifique construit non seulement un contenu scientifique rédigé par l'étudiant pour valider sa formation mais surtout un savoir particulier qui produit l'altérité, la posture et l'identité en engageant son auteur dans l'univers professionnel.

Les chercheurs scientifiques utilisent généralement un discours spécialisé, or ce discours n'est pas toujours accessible aux lecteurs qui ne disposent pas forcément de la même connaissance qu'un spécialiste du domaine qui utilise parfois des termes purement scientifiques. Ils ont dû en effet faire appel à ce que F. Thyrion et F. Rinck nomment « la vulgarisation » (Thyrion F., 2011 : 59) qui permet d'expliquer l'intention de l'auteur et rendre son écrit lisible et compréhensible par le lecteur. La vulgarisation porte, d'une manière rapide, sur le lexique, sur la syntaxe, etc., en conservant l'ordre du texte mais sans avoir à fournir des preuves de ses

dires. Elle adopte une position médiatique afin de transmettre les idées dites compliquées du chercheur à son public sans prendre de position dans le cas où il rapporte les recherches d'autrui. De ce fait, il existe une corrélation positive entre le discours scientifique et le discours de type socio- culturel.

Dans ses études de distinction entre les différents sous-systèmes sociaux, le sociologue allemand N. Luhmann (1995), cité par M. Monte, souligne que l'écrit académique, produit dans le cadre universitaire et dans le monde de la recherche, découle du « *système social de l'enseignement* avec ses règles particulières de discours didactique, et du *système de la science* avec ses règles particulières pour produire du discours *scientifique*. » (Monte M., Philippe G., 2014 : 288)

Il en résulte que le texte académique universitaire ou le texte scientifique doit faire appel au discours didactique qui permet à l'auteur du discours scientifique d'expliquer et transmettre ses idées ou plutôt les vulgariser. A. Tutin et F. Grossmann soulignent que :

> Les écrits scientifiques relèvent sans nul doute d'un sociolecte, issu d'une communauté de discours partageant des objectifs communs (cf. Swales, 1990), des buts rhétoriques comparables et un sous-langage spécifique, caractérisé par les traits textuels, pragmatiques, syntaxiques et lexicaux remarquables (cf. Kocourek, 1991) » (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 28).

Il y a donc une co-présence du discours didactique et du discours scientifique quand il s'agit de l'écrit scientifique. De même, F. Thyrion suppose qu'il est nécessaire d'apprendre les constructions langagières réservées au savoir scientifique afin de construire un contenu à vocation universitaires.

Ces définitions ne prétendent pas à un discours « fermé » (Rinck F., 2010), qui ne peut être adressé qu'à ceux qui souhaitent le communiquer. Le fait de publier un travail de recherche est une carte d'invitation à le consulter. Aussi la nomination *academic discourse* dépasse-t-elle le discours scientifique pour renvoyer à une production estudiantine qui est forcément didactique (Ibid.).

Notre approche s'intéresse donc aux caractéristiques linguistiques du discours scientifique à travers des disciplines universitaires diverses. Le discours scientifique comme genre peut prétendre à de nombreuses formes que sont les comptes rendus de lecture, le dictionnaire réservé à une discipline spécifique, l'exposé scientifique, la conférence, le séminaire, etc. sans

oublier l'article de recherche, le genre le plus étudié, d'après l'expression de Bazerman, citée par F. Rinck (Rinck F., 2010). Il peut prendre la forme d'un mémoire d'étude à considérer comme un discours s'inscrivant dans un contexte bien défini, celui des étudiants et des universitaires en fin d'étude, prétendant aux différents diplômes. Dans ce sillage, F. Rinck souligne que nous sommes devant ce que l'on appelle le statut du texte : thèse (Bunton, 1999), rapport de soutenance (Dardy, Ducard&Maingueneau, 2002 ; Maingueneau, 2002)) qui sert de « droit d'entrée » (Bourdieu, 2001) à la communauté scientifique (Ibid.). On parle du genre scientifique mais aussi du discours universitaire.

4.2.Le discours universitaire

Discours universitaire est une expression générale qui recouvre tous les discours nécessaires pour chaque discipline. Ainsi les travaux oraux et écrits organisés par les enseignants au profit des étudiants, sous forme de séminaires de recherche, de colloques, d'articles scientifiques, de livres, de copies d'examens, de projets de recherche, etc., ont pour finalité à caractériser davantage la communication universitaire par une variété discursive très importante sur le plan linguistique.

Plusieurs nominations de discours universitaire ont montré qu'ils font partie de l'écrit scientifique. F. Rastier, souligne que le monde anglo-saxon considère les discours théoriques comme des discours académiques et que la notion de discours académique renvoie particulièrement aux établissements universitaires (Rastier F., 2011 : 163). C'est ce que pense A. Tutin en considérant que la langue utilisée dans le genre de l'écrit scientifique est une langue appelée par Pecman « *Langue scientifique générale* » (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 27). Cette idée traverse presque toutes les disciplines ayant chacune ses spécificités. A. Tutin fait ainsi référence à Biber qui parle de « University Language » (Ibid. : 27). L'on comprend que le fait d'attribuer ces nominations aux discours universitaires le met en exergue et accentue sa forte présence parmi les divers discours constituant le genre scientifique.

En première année universitaire, la découverte des jeunes apprentis d'une discipline est limitée, mais avec le temps, ces derniers sont conscients de l'opportunité d'inscrire leurs énoncés dans des situations de communication précises à l'aide des déictiques (pronom personnels, indices spatio-temporels) et des thèmes choisis en fonction du type du discours exigé et les circonstances de la communication.

Lors de leur passage à l'université, les étudiants sont confrontés à une utilisation du langage qui s'éloigne de l'usage courant de la linguistique. Ils se doivent de s'adapter rapidement au

discours universitaire qui est un vecteur de connaissance et un élément représentant le système de communication universitaire. Il est possible que l'apprentissage de l'écrit se passe simultanément et en corrélativement avec l'apprentissage des savoirs disciplinaires. Le lien existant entre les différents savoirs grandit constamment de telle sorte à améliorer l'assimilation rapide des étudiants aux travaux universitaires, et cela en s'inscrivant dans un élan de décloisonnement disciplinaire. L'exemple de la *linguistique* et de la *géologie* est édifiant. En effet, un étudiant en géologie doit obligatoirement faire appel à la langue et son fonctionnement pour rédiger une dissertation. Celle-ci met à l'épreuve sa compréhension de cours et teste, par la même occasion, sa capacité de réflexion et d'argumentation pour répondre à la problématique annoncée. L'écrit universitaire est supporté par de nombreuses caractéristiques, c'est ce à quoi nous nous attellerons dans ce qui va suivre.

4.2.1. Représentation du discours universitaire

La production écrite à l'université a pour objectif de développer chez l'étudiant une compétence scripturale avec des spécificités universitaires. Ainsi, elle fait de l'étudiant un producteur de savoir général et disciplinaire, et par la même occasion, cela le conduit vers la maîtrise de la rédaction. Il faut rappeler à toutes fins utiles que l'étudiant acquiert cette compétence par l'intermédiaire de la prise de notes, du résumé et de la rédaction des fiches de lectures, etc. Ces différentes activités orientent celui-ci, d'une part, vers l'altérité de l'écriture et, d'autre part, vers l'appropriation d'un ou de plusieurs genres d'écriture. Étant donné que chaque genre possède ses propres caractéristiques, la recherche sur l'écrit universitaire suscite une étude des représentations des genres écrits des étudiants, d'où la nécessité de définir les caractéristiques d'écriture de chaque auteur de mémoire qui constituent par la même notre corpus, et ce avant de procéder à une étude contrastive entre les diverses disciplines.

4.1. Caractéristiques de la production du discours universitaire

La construction d'un discours universitaire est, pour beaucoup, une tâche ardue. C'est pourquoi certains rédacteurs tendent à recevoir plus qu'à produire, à s'approprier le travail d'autres écrivains, à négliger leur imagination et leur créativité dans l'élaboration de leur activité rédactionnelle. À l'université, l'interdisciplinarité et les programmes diversifiés (art, musique, histoire, culture générale, langue étrangère, TICE, etc.) offrent l'opportunité de pratiquer les quatre compétences langagières. Cette opportunité est orientée vers une double

finalité : la transformation de l'apprenant en acteur social et membre de sa communauté, et le développement de son épistémè et sa connaissance propre.

La rédaction d'un commentaire sur un phénomène, le résumé d'une lecture, le rapport de stage, la critique d'un point de vue, l'analyse de l'article d'un journal et la rédaction d'un mémoire d'étude sont les différentes activités rédactionnelles qui permettent de développer la compétence rédactionnelle. Qui plus est, c'est à partir de la rédaction que l'on remarque et décèle les signes scientifiques qui attestent d'un niveau ou d'un palier supérieur. Pour F. Thyrion ce sont des « écrits dans lesquelles les notions ne sont pas des étiquettes fonctionnelles, mais des outils qui ont une portée heuristique et épistémologique » (Thyrion F., 2011 : 175). C'est pour cette raison qu'un module supplémentaire réservé à la pratique du français à l'université est nécessaire afin d'amener les étudiants à percevoir, penser et produire des écritures qui servent à la construction du savoir. L'ensemble de ces données nous obligent à nous interroger sur les connaissances et les stratégies retenues et à retenir en vue de prétendre à un universitaire de qualité.

4.2.3. Écrire à l'université

La « mise en texte », pour reprendre les termes de (Garcia-Debonc C., 1990 : 23), qui émane du modèle de Hayes et Flower, est nécessaire dans divers types d'écrits (fictionnel et fonctionnel) et dans différentes catégories de textes (narratif, descriptif argumentatif, explicatif et dialogique). Des typologies que l'on peut rencontrer dans un écrit universitaire, et à tous les niveaux d'étude vu qu'elles désignent les démarches à suivre pour produire un texte.

Afin de rédiger son texte, l'apprenant est tenu de trouver le style approprié au genre du texte. Pour cela, il doit prendre en compte des contraintes que C. Garcia-Debanc appelle « externes » (type de mots choisis, orthographe) et des contraintes « internes » (cohérence textuelle, macro-syntaxe). Il précise que certains scripteurs passent à l'écriture après avoir organisé leurs idées selon un plan de travail spécifique en collectant par exemple, les notions, les opinions traitant le thème en question pour éviter de perdre le temps au moment de la rédaction. Ils repèrent des mots de liaison adéquats au contexte de l'écrit pour établir garantir une cohérence au texte.

Ainsi, le sujet est censé connaître les enjeux de la tâche à accomplir avant de commencer sa rédaction. Cela confirme son contrôle et son intériorité sur cette connaissance. Cet aspect est nommé « contrôle cognitif », pour reprendre l'expression de (Garcia-Debanc C., 1990 : 22).

L'étude de texte s'effectue en deux étapes principales, une étude globale et une approche détaillée. La première phase porte sur la signification générale et littéraire du texte, le sens préliminaire ou une sorte d'introduction du texte. La deuxième est consacrée à l'étude lexicale, syntaxique et thématique du corps du texte, une approche que nous avons adoptée dans le cadre de notre recherche. Cette brève présentation qui concerne l'expression écrite et ses pratiques a pour objectif de montrer, dans le point suivant, le déroulement de la rédaction du mémoire d'étude.

4.3. Le mémoire d'étude

Un mémoire est le fruit d'une expérience de recherche à travers une formation d'au moins un an. Il est le symbole de « *la formation à la recherche et par la recherche* » (Rinck F., 2011 : 79). Si le contenu est différent d'un mémoire à un autre, il n'en demeure pas moins que sa forme est généralement identique. Elle peut prendre la structure IMRAD ou IMRaD ou la forme standard, c'est-à-dire *introduction-développement-conclusion* qui peut être répartie en une seule ou en deux parties théorique et pratique/ analytique.

En partant du principe qu'il existe plusieurs types d'écrits, F.Rinck et L. Cadet en distinguent deux : les écrits de didactiques, liés à la pratique de l'enseignement (articles, ouvrage, programmes de cours, support des leçons, planning des cours, bulletins scolaires, etc.) ; les écrits d'étudiants qui dépendent des institutions académiques (notes de cours, dissertation, portfolio, rapport de stage, mémoire de fin d'étude, etc.)(F.Rinck et L. Cadet 2014 : 3).

Le mémoire, en règle générale, et celui du magister, ont une forme académique qui doit correspondre aux principes de la rigueur scientifique. Il est organisé sous forme d'une introduction, de parties, de chapitres et éventuellement de sous-chapitres et une conclusion. Du reste, son élaboration requiert la prise en compte des règles grammaticales et orthographiques. En d'autres termes, le mémoire doit respecter les normes de la langue écrite afin de le présenter en fin d'étude et obtenir un diplôme universitaire.

L'écrit d'un mémoire d'étude diffère des autres écritures puisqu'il dépend du genre académique, qui dépend à son tour du genre scientifique comme nous l'avons vu précédemment dans la rubrique des définitions de l'écrit scientifique et du discours universitaire. Il présente une question de recherche à travers laquelle il doit contenir des données de départ, terrain d'expérience s'il y a lieu, des justifications des méthodes, des outils et des théories utilisées. Dans cette recherche et pour mener à bien l'étude, il doit

également mentionner les difficultés rencontrées, les démarches suivies, les réflexions et les propositions de nouvelles approches, etc.

Par conséquence, cet écrit spécifique est l'empreinte d'une seule et unique personne. On note donc la mise en place d'un compte rendu de recherche s'appuyant sur un corpus de données qui existent auparavant tels que les livres et les documents d'archives. Ces documents sont collectés par l'étudiant ou le chercheur d'une manière générale, à travers une enquête par questionnaire ou entretien, par une réunion des éléments statistiques, etc. en allant directement sur le terrain.

Afin de réaliser son étude, l'étudiant-chercheur se sert d'un ensemble de sources diversifiées : livres, articles, cours antérieurs, contenus des séminaires ou des colloques, etc. ayant un rapport avec son sujet, avant de pouvoir procéder correctement à l'analyse. Selon F. Rinck, « *l'écriture dans toutes ses dimensions varie suivant les disciplines et est liée à leurs logiques propres.* » (Rinck F., 2011 : 79). L'un des champs qui décrivent les pratiques et le genre de l'écrit universitaire est celui des littéracies universitaires. F. Rinck et L. Cadet soulignent que « *les écrits demandés et produits en contexte académique intéressent plus particulièrement le champ des « littéracies universitaires »* » (Rinck F., Cadet L., 2014 : 3). L'on signale que ces deux auteures ont effectué un travail de comparaison entre l'écrit de recherche, scientifique donc et l'écrit chez le jeune enfant.

Une notion importante que les scripteurs doivent prendre en compte lors de la rédaction est la culture. En effet, « *l'expérience de recherche à laquelle ils sont confrontés dans un cadre de formation demande selon les auteurs une réflexion sur le passage d'un univers culturel à un autre, sur la validité de la recherche en formation et sur les instruments de formation.* » (Rinck F., 2011 : 79).

4.3.1. Impact de la formation du magister sur le mémoire d'étude

À travers cette partie de notre analyse, il est opportun de rappeler qu'il ne s'agit aucunement de nous pencher sur les parties théoriques et pratiques des étudiants encore moins leurs manières d'intégrer des théories de recherche et leur « posture réflexive » (Ibid.), pour reprendre l'expression de F. Rinck, etc. En Algérie, l'une des raisons d'échec de l'étudiant est la spécificité du système de communication à l'université. La question de la maîtrise de la langue française est très sensible connaissant l'échec enregistré au niveau de l'enseignement supérieur francophone algérien. Avant de s'engager dans la rédaction de mémoire, l'université est supposée offrir des formations pour guider le jeune chercheur.

Cependant, très peu d'universités s'investissent dans la formation sur le français comme langue de scolarité. De plus, le nombre d'heures s'avère insuffisant pour une formation éligible dans cette langue. Même en ayant des connaissances en français, cela peut ne pas suffire à fortiori pour la compréhension des écrits scientifiques, et encore moins se produire à l'écrit dans ce genre universitaire. Maîtriser une écriture scientifique nécessite une compétence dans toutes les connaissances que nous avons développées plus haut.

En effet, le mémoire proposé en master s'oriente vers un mémoire à finalité de recherche. La formation reçue durant les deux ans de cette étude a un impact sur la rédaction du mémoire, rédigé à la fin de cette formation. L'étudiant est appelé à s'auto-formé individuellement en dehors de l'intervention de l'enseignant. Une intervention somme toute minime qui nous renseigne sur l'une des réalités de l'enseignement supérieur. En matière d'écrit universitaire, les compétences liées à la rédaction marquent un écart important entre les modules de l'éducation lycéenne et l'entrée dans un cursus universitaire. Chacun prend des initiatives afin de développer des compétences linguistiques et stylistiques nécessaires aux attentes requises dans la formation.

Les auteurs des discours constituant le corpus de la présente étude se ressemblent à travers une caractéristique commune qui est la formation à la recherche scientifique à l'université. Tout au long de leur étude de magister, ces étudiants-chercheurs assistent à des séminaires et à des formations, notamment en première année, sur divers thématiques concernant leur spécialité. Une attitude à laquelle nous signalons qu'en plus d'un cours de français pour les étudiants non francophones et/ou en anglais pour les francophones, ces deux formations en langue portent généralement sur la terminologie. C'est dire qu'au final aucune évaluation sur la compétence de ces étudiants en magister à rédiger un texte scientifique n'est effectuée. On déplore donc un manque considérable de séminaires, de type FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) ou FOU (Français sur Objectifs Universitaires) dans de la formation même des enseignants. LeFOS et leFOU n'existent qu'en tant que thèmes de recherche.

En principe dès le passage à l'université, les étudiants doivent s'adapter au discours universitaire qui représente le système conversationnel de l'institution d'accueil. La proposition d'exercices de performance en écrit sur la langue utilisée pour l'apprentissage disciplinaire est source d'amélioration du niveau de l'étudiant. Dans ce qui va suivre, nous donnons des exemples des recherches effectuées en présence des logiciels dans le domaine des sciences du langage. Des études à partir desquelles nous avons enrichi notre lecture et procédé aux choix des citations ayant pour but d'enrichir cette présente recherche.

5. Travaux antérieurs assistés par logiciel sur le genre, le thème, le lexique et la morphosyntaxe

Les recherches effectuées par l'analyse automatique sont nombreuses. Celles-ci font recours à la mise en opposition du corpus qui existe depuis l'apparition de l'approche lexicométrique avec les travaux des concepteurs même des logiciels d'analyse de la structure lexicale, morphosyntaxique et thématique comme dans les exemples suivants :

- E. Brunet, à l'origine de l'initiation du logiciel *Hyperbase* avait réalisé dans le cadre d'une recherche sur le genre une comparaison des textes des grands auteurs : Balzac, Proust, Molière, Flaubert, Corneille, Zola, etc. mais a aussi comparé des écrits provenant de deux genres différents d'écrits d'un seul auteur comme les poèmes ou récit littéraire d'une versification particulière : ceux de Victor Hugo étant rédigé principalement en vers et en prose (Brunet E., 2011).
- A. Salem et F. Leimdorfer ont analysé 6000 titres de thèses soutenues dans des universités françaises et des entretiens transcrits avec des patrons et patronnes des restaurants populaires à Abidjan dont l'objectif est d'étudier les spécificités lexicales du corpus. Cette recherche a été réalisée à l'aide du logiciel *Lexico* (Salem A., Leimdorfer F., 1995), créé par A. Salem.
- S. Loiseau (2006) a intégré le *Corpus Reader* parmi d'autres logiciels dans ses travaux de recherche. Il a travaillé avec ce dispositif de codage pour articuler plusieurs niveaux de description (syntaxique, morphologique, morphosyntaxique). Afin de développer sa méthodologie de thèse, C. Poudat (2006) a utilisé plusieurs logiciels (*Hyperbase*, *Cordial* (lemmatiseur), *Brill* (étiqueteur), *Tagger TnT* et *Tagger MBT* (étiqueteurs), *TreeTagger* pour décrire les variations morphosyntaxiques des genres textuels.
- Le projet Scientext (2014) conduit principalement par les équipes pluridisciplinaires suivantes : IDILEM[9], LiCoRN[10], LLS[11] compare des écrits scientifiques (thèses, écrit d'étudiants, articles, actes de colloques) dont l'objectif est une étude linguistique du positionnement de l'auteur à travers les marques syntaxiques et énonciatives liées à la causalité à l'aide du logiciel Syntex développé par Didier Bourigault. Parmi les auteurs dont nous avons déjà leurs travaux nous énumérons A. Tutin, F. Grossmann, F. Rinck, etc.
- D. Ablali (2010) a établi une recherche sur la linguistique des genres. Afin de l'accomplir, il a analysé 700 articles appartenant à sept discours (Ablali D., 2010) des sciences humaines (linguistique, littérature, philosophie, sociologie, anthropologie, histoire et

[9] Laboratoire de Linguistique et de Didactique des Langues Étrangères et Maternelles de Grenoble
[10] Linguistique de corpus de Lorient.
[11] Langage, Littérature, Société de Chambéry.

géographie) à l'aide du logiciel *Hyperbase* et du lemmatiseur *Cordial*. Son objectif est d'établir une recherche sur la linguistique des genres.

- D. Mayaffre (2012) a analysé le discours politique français contemporain de l'ex-président de la république française N. Sarkozy en recourant au logiciel *Hyperbase* pour une étude de thématique, et tant d'autres recherches encore.
- M. kastberg Sjöblom (2004) a effectué une étude stylistique et typologique de textes du J.M.G. Le Clézio à travers le lemmatiseur *Cordial*.

Les études linguistiques doivent prendre en compte les approches du logiciel qui sont très nombreuses, celles que nous avons évoquées figurent parmi les contenus consultés dans le cadre de cette recherche. Mais la liste des auteurs est encore longue et les recherches sont de plus en plus fructueuses. Une des raisons pour lesquelles des JADT (journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles) réunissent des chercheurs travaillant sur l'analyse automatique et statistique du texte tous les deux ans depuis 1990 a pour but de discuter des recherches qui portent sur les textes de tous les domaines et la façon dont est utilisée le logiciel (préparation du texte, installation du logiciel, possibilités de la lecture des résultats, comparaison entre des logiciels existant, etc.). Si l'utilisation des logiciels est une démarche à prendre en compte dans le cas de cette étude, elle peut tout aussi impliquer des notions.

6. Les principales notions utilisées dans cette étude

Dans le cas de cette recherche de thèse, des notions utiles à l'analyse sont privilégiées en raison de leurs fonctions et de leur aspect pragmatique. Ces notions sont le concept, le thème, les co-occurrences, le fond et la forme, la molécule sémique et la modalité de l'auteur.

6.1. Le concept

Un concept peut être défini selon ses multiples liens avec des éléments d'ordre morphosyntaxique et sémantique. Selon F. Rastier « *un concept peut être associé à des éléments de formes expressives : position, catégories, morphosyntaxiques, ponctuation, etc*. » (Rastier F., 2011 : 175). Il rajoute dans ce sens : « *pour la sémantique textuelle, le concept est une molécule sémique* » (Ibid. : 174).

Le thème, que nous avons choisi pour développer la présente étude, est construit autour du mot *travail*. Nous avons privilégié ce mot car nous le considérant comme mot-pôle pour trois raisons. Premièrement, notre curiosité en tant que jeune chercheure est dictée par l'utilité de découvrir les 826 usages de ce mot dans un mémoire de fin détude. Ce vocable *Travail* figure

parmi les mots les plus représentatifs grâce à ses récurrences importantes dans la liste des hautes fréquences. Deuxièmement, le statut du mot-pôle est réservé aux lemmes et non pas aux verbes, aux adjectives ou aux adverbes. En effet, les lemmes sont les plus performants (Brunet E., 2011 : 44). Troisièmement, puisque le travail est une occupation primordiale chez des étudiants après leurs études universitaires, l'emploi de ce mot peut être l'une des preuves pour montrer, notamment à l'employeur qui peut consulter le mémoire, l'intérêt de faire des études et/ou de rédiger un mémoire avant d'aller sur le terrain de l'emploi.

Le thème *travail* est à l'origine un concept. Ce choix de l'unité textuelle *travail* est une décision motivée puisque ce terme est « *hautement contextualisé* [et] *relevant de la méso-sémantique* » (Rastier F., 2011 :174-175), et également « *relevant de la méso-sémantique* » (Ibid. : 174-175). Suivant ses nombreux contextes (voir les valeurs de *travail* dans le chapitre *étude thématique*)*, travail* n'appartient plus au palier de la micro-sémantique mais il devient un membre d'un palier plus élevé qui est celui de la méso-sémantique. À partir de cette classification, le concept *travail* est confirmé comme thème dans tous les discours, sauf celui du mathématicien où *travail* apparait comme unité lexicale unique. À ce sujet F. Rastier précise que l'idée de « concept » est un « thème ». Lui et d'autres auteurs, considèrent (Valette, 2003, Loiseau, 2003, Poudat, 2006), les « concepts » comme des « thèmes » dans les discours théoriques, tant scientifiques que philosophiques (Rastier F., 2011 : 175). Notre corpus se compose du même type de discours académiques en sciences exactes et en sciences humaines. En somme, qu'est-ce que le thème ?

6.2. Le thème

La notion de *thème* est en usage commun dans tous les cycles d'enseignement de la langue française dès le primaire jusqu'à l'université. Elle est utilisée dans plusieurs domaines, notamment en informatique, en astrologie, au cinéma, en psychologie, etc. En linguistique, *thème,* le premier élément de l'information sur une phrase donnée, est connu par son opposition à *rhème* qui le complète en informations. Cette dualité est nommée *topic* versus *focus* dans le domaine de l'intelligence artificielle, ou *sujet* versus *thème* dans les critiques littéraires ou encore *fond* versus *focus* dans *Gestalt-theorie*[12]. F. Rastier souligne : « en général, un thème est un lexème utilisé comme dénomination générique. » (Rastier F., 1989 : 54).

[12] Connue aussi par la théorie de la forme, une théorie fondée par l'école allemande (M. Wertheimer, K. Koffka et W. Köhler) sur les caractéristiques du mot.Disponible sur :http://www.revue-texto.net/Inedits/Gerard/Gerard_Ch1.pdf , consulté le 20/02/2017

Le thème n'est pas obligatoirement exprimé par un mot ou par une expression précise dans le texte mais il est une abstraction essentielle et intellectuelle que l'auteur veut mettre en exergue. Il est possible que le thème construit ne corresponde à aucun mot précis du texte. Ce thème peut aussi avoir des modèles (génériques, spécifique) selon le vocabulaire qui le représente. Selon F. Rastier, les thèmes ne sont pas des signes comme c'est le cas généralement des lexèmes. Grace à ses récurrences, un thème appartient au palier macrosémantique. Mais en tant que unité, il dépend de la mésosémantique (Rastier F., 2001 : 202). Le thème et le lexème dépendent chacun de deux niveaux d'analyse différents, le premier relève de la morphologie et de la microsémantique, le deuxième, lui, dépend du niveau mésosémantique (Ibid. : 191).

En réalité « *le thème est une construction, non une donnée* » (Rastier F., 2001 : 191), c'est à l'usager ou à l'analyste concerné par l'interprétation textuelle de faire appel au lexique présent dans le texte. L'acteur en question doit également vérifier la condition « herméneutique » (Rastier F., 2001 : 191) pour le construire. « *Les thèmes, en tant que forme sémantique sont liés à l'histoire culturelle, dont ils sont une expression privilégiée* » (Rastier F., 1995). Cela ne garantit pas la présence d'un privilège au palier politique ou dans d'autres domaines. Le thème peut être récurrent dans toutes sortes de texte comme c'est le cas du corpus que nous étudions dans la présente recherche. Le corpus a pour composition des discours traitant du sport, de la médecine vétérinaire, de la psychologie et de l'anthropologie, etc.

F. Rastier souligne qu'en sémantique, le thème est défini selon « *des réseaux de récurrences sémantique.* » (Rastier F., 1995) Il précise que ce type de recherche thématique relève de la linguistique du texte dont dépend notre étude. D'un point de vue sémantique, nous définissons le « thème » comme une « *structure stable de traits sémantiques (ou sèmes), récurrente dans un corpus, et susceptible de lexicalisations diverses.* » (Rastier F., 1995)

Le thème *travail* est considéré comme étant l'un des thèmes du corpus. Suite à ses différentes fréquences, l'on est contraint et c'est l'une des raisons principales à le choisir comme thème central. Il est à signalé aussi que ses divers usages nous renseignent sur des réalités combien complexes que celles développées par ses traits sémantiques et sa structure, circonstanciellement, plus ou moins stable.

Défini donc par un sème récurrent, le thème *travail* est générique. Cette récurrence détermine une isotopie générique mais nous signalons aucune présence d'un faisceau d'isotopies

génériques vu que nous nous sommes basée sur une analyse automatique incapable de repérer des isotopies d'elle-même. En outre, il n'est pas non plus un thème domanial parce que « *les thèmes domaniaux sont portés par les membres d'un même domaine sémantique* » (Rastier F., 1996 : 23).

L'une des idées que nous entendons élucider, à travers cette étude, est la différence thématique entre les disciplines dites *scientifiques* et les disciplines des sciences humaines et sociales. F. Rastier souligne que « *les concepts fonctionnent comme des thèmes dans les discours théoriques, qu'ils soient scientifiques ou philosophiques (cf Valette, 2003, Loiseau, 2003, Poudat, 2006)* » (Rastier F., 2011 : 175). Cependant, les thèmes théoriques se diffèrent des thèmes littéraires en termes de spécificités (Ibid. : 175-176). Cet auteur entend par thèmes théoriques les spécialités dites *scientifiques*, et par thèmes littéraires les filières des sciences humaines et sociales. Il fournit par l'exemple de la littérature, un écrit qui se caractérise par les dénominations et les descriptions que sont deux aspects figés dans un écrit théorique (Ibid. :176).

À vrais dire, ni la dénomination ni la description ne sont absentes dans les douze discours du corpus, aussi bien en sciences humaines qu'en sciences exactes. Toutefois, en mathématiques, les nombres, les figures géométriques, les espaces, etc. occupent l'essentiel du discours et dépassent en quantité le seul texte de ce mémoire. La description, quant à elle, est l'un des processus et procédé indispensables pour exposer, représenter et décrire pour et dans un discours scientifique comme celui du mémoire d'étude. Nous verrons comment du sens général du *thème,* se précise une appartenance au même cercle thématique qui est le *thème générique*.

6.2.1. Le thème générique

Pour F. Rastier, un « *thème générique* » est défini par **«** *un sème ou une structure de sèmes génériques récurrents.*» (Rastier F., 1994). De cette récurrence naît une isotopie ou un faisceau d'isotopies génériques, c'est-à-dire une association de sèmes génériques co-réccurrents. L'exemple *infra*, construit autour du mot « gestion » est un exemple du phénomène du thème générique. Nous avons par ailleurs utilisé cet exemple dans la section sur l'analyse des co-occurrences et des corrélats sémantiques.

Considérons par exemple les substantifs suivants, classés en binômes : « **connaissances** gestion », « **compétences** gestion », « gestion **qualité** ». Ces substantifs constituent le thème générique, *le règlement de la gestion* comme des sèmes par apposition. Le lecteur lie le

premier et le deuxième mot en leur accordant une signification. Par conséquent, les binômes forment un groupement de sèmes ou un faisceau d'isotopies génériques, selon l'expression de F. Rastier.

6.3. Les co-occurrences

Selon A. Tutin, les collocations lexicales sont des expressions récurrentes, essentiellement binaires, dont les mots entretiennent une relation syntaxique. Il cite, à cet effet, les exemples de « faire une hypothèse, réfuter une hypothèse, hypothèse valide » (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 31). Ces trois collocations sont codées sur l'entrée *hypothèse*. C'est ainsi le cas des collocations que nous avons tirés du tableau des co-occurrences : « **information** système », « **information** sécurité », « **information** risques », « **information** type », « **information** savoir », « **information** ressources », « **information** recherche », « **information** mise » où le mot *information* joue le rôle d'un fournisseur de renseignement en ce qui concerne l'ensemble des dyades le contenant.

Nous les appelons « termes binômes » de façon à ce que ces termes puissent être des verbes, des adjectifs, des adverbes, des substantifs et des déterminants, etc., ils prennent donc, successivement, les structures V-N, Det-N, etc. La description des thèmes à partir des co-occurrences composées de lexèmes, ou bien même de signes de ponctuation représente ses objectifs. « Les cooccurrences ne sont que des signifiants –certains disent aussi *formes*, ou *chaînes de caractères*– associés statistiquement par la méthode de l'écart réduit ou celle de l'écart hypergéométrique.» (Ibid. : 211).

Nous avons présenté, ici, des dualités à base de substantifs car nous étudions les « thèmes » en prenant en compte le sens général du mot. La notion du « sens général » est exprimée d'une manière plus avantageuse en présence des substantifs. Nous avons ainsi évité les cooccurrences « immédiates » (Ibid. : 211) qui ne consolident pas l'étude thématique. En effet, ces dernières conduisent parfois à confondre dans quelques expressions, le sens propre et le sens figuré de certains jusqu'à fausser même la recherche. Les deux exemples « *avoir à cœur* » et « *savoir par cœur* » sont considérés par F. Rastier comme deux expressions qui fausseront une recherche sur les parties du corps (Ibid. : 211). Ainsi les co-occurrents les plus pertinents se trouvent dans « *le contexte indépendant des figements phraséologiques* » (Ibid. : 212).

Les cooccurrences sont des synonymes, des combinaisons semi-figées tandis que les corrélations sont des éléments qui soulignent l'intensité de la relation entre les co-occurrents.

« *Les unités de corrélation sont des lexies* » (Ibid. : 212), c'est-à-dire, des mots ou des locutions. Selon F. Rastier, un thème peut être décrit en deux étapes (Rastier F.., 2011 : 175):

- En recrutant ses cooccurrences (lexèmes, grammèmes, ponctèmes) ;
- En qualifiant certaines cooccurrences comme des corrélats sémantiques, « *dès lors que leur contenu partage au moins un sème commun avec celui du mot qui supporte l'interrogation initiale* » (Ibid. : 175).

Concernant notre recherche thématique, nous avons choisi les lexies *gestion*, *information, connaissance, étude* et *analyse.* Ce choix est intentionnel, ces vocables sont non seulement connus comme des termes de la recherche et de la scientificité mais aussi ils apparaissent dans plusieurs constitutions binaires. Nous précisons que nous n'avons choisi que les dualités où ces lexies sont des vedettes ou des mots que nous considérons comme éléments principaux pour l'interprétation de la dyade lexicale en question, soit comme des corrélats.

Les co-occurrences vont au-delà des liaisons syntaxiques et des relations distributionnelles qui oblige le scripteur à respecter un certain ordre dans la phrase afin de pouvoir la contextualiser en absence d'informations sur le contexte gauche et droit ou ce que nous appelons les éléments cataphoriques et anaphoriques. Dans le cas des co-occurrences statistiques, le mot choisi comme axe de la situation de communication a généralement deux contextes indépendants gauche et droit comme dans l'exemple du mot *gestion* qui apparait à la fois à droite et à gauche. Selon Williams G., Million C., le réseau collocationnel se compose de deux étapes, l'une est celle de l'extraction des collocats à partir d'un « mot-forme » (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 65) et l'autre est la phase où les premiers collocats donnent chacun accès à d'autres collocats.

Nous proposons une troisième étape, celle du tri et de la séparation des dyades où « gestion » est le mot « représentant » de la droite ou de la gauche. En considérant les exemples qui montrent tous les binômes ou les sèmes qui contiennent le terme « gestion », nous signalons « **gestion** risques », « connaissances **gestion** », « compétences **gestion** », « **gestion** processus », « **gestion** projet », « **gestion** qualité », « **gestion** ressources », « **gestion** sécurité », « **gestion** système », « **gestion** place », « entreprise **gestion** », « **gestion** information » et « **gestion** permet ».

Nous n'avons conservé que les couples présentant *gestion* comme *mot vedette* si l'on reprend l'expression de F. Rastier. Ces dyades forment un « réseau collocationnel » (Ibid. : 49) qui se constitue « des collocats d'un nœud donné ainsi que des collocats de chaque collocats du

nœud. » (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 49) comme dans l'exemple du mot-axe *gestion* que nous avons explicité dans le schéma exposé dans le chapitre *étude thématique*.

F. Rastier rajoute que c'est dans l'empan du paragraphe que l'on trouve l'information des cooccurrents qui correspondent au thème recherché (Rastier F., 2001 : 212). D. Mayaffre précise que si l'empan existant entre deux co-occurrents dans une fenêtre du contexte est réduit, la co-occurrence serait « signifiante » (Mayaffre D., 2015). On peut déduire donc que quand il est question du sens, le contexte du texte est mis en exergue dans son mini ou large contexte. Dans le premier cas il fournit des informations courtes, précises et strictes. Dans l'autre cas, les données et les renseignements sont vastes mais le sens est surtout plus large.

En outre, les collocations sont des usages de la langue pour deux objectifs que sont la fréquence et les expressions idiomatiques. La fréquence est un facteur déterminant pour choisir les termes à partir desquels nous avons développé la recherche thématique tandis que pour la formation des combinaisons idiomatiques, les collocations sont fructueuses (voir le chapitre 6). Enfin, « *le repérage de corrélations entre contenu et expression permet par exemple l'identification rapide des genres.* » (Rastier F., 2011 : 44).
Selon D. Mayaffre :

> laco-occurrence porte en elle un potentiel important pour la sémantique de corpus, la science et l'interprétation du texte : c'est en passant de l'occurrence à la co-occurrence que la lexicométrie accède à la lexicologie et que l'ADT entre dans la sémantique interprétative. (Mayaffre D., 2008 : 93).

D'autres concepts opératoires mobilisés précédemment pour cette recherche, l'on rappelle celui de *fond* et celui de *forme* qui trouveront ci-dessous des précisions et des explications

6.4. Le fond et la forme

Selon F. Rastier, le statut du thème théorique[13] s'effectue à travers une étude des corrélats sémantiques des lexicalisations privilégiées, en extrayant que les items qui participent à l'évolution des « *formes* sémantiques » (Rastier F., 2011 : 176) tout au long du texte contenant des éléments faisant partie du « *fond* sémantique général. » (Ibid. : 176). F. Rastier souligne que « *les thèmes sont des formes qui se profilent sur des fonds dont les isotopies génériques sont un exemple* » (Ibid. : 176). En d'autres termes, les formes sont des unités capables de produire d'autres items en s'appuyant sur des fonds générant eux-mêmes

[13] Par théorique, F. Rastier entend bien le contexte académique que ce soit des sciences dures et naturelles ou les sciences humaines et sociales.

une continuité de thèmes. Les unités de forme ont un nombre plus élevé de co-occurrents et des corrélats (Ibid. : 176). Elles sont « épisodiques » (Ibid. : 176). Dès lors, ces unités entraînent la distribution régulière d'unités de fond. C'est le cas de la forme *travail* qui apparait d'une manière irrégulière dans les discours traités, un point que nous avons vérifié à l'aide du logiciel *Hyperbase.*

Dans le texte *médecine vétérinaire* (voir le chapitre 6), les quatre usages du terme *travail* désignent le travail de la recherche scientifique ou tout simplement le mémoire d'étude. Ils se positionnent tous dans la partie introduction du mémoire, leur distribution est donc inégale par rapport aux autres parties.

D'après F. Rastier, F. Rinck souligne, après une étude contrastive des textes littéraires que certains mots qui appartiennent à la linguistique se retrouvent dans n'importe quelle science humaine. Ces items sont « *analyse, analyser, approche, catégorisation, concept, conceptuel, discussion, données, étude, étudier, exemple, hypothèse, interprétation, notion, objectif, observation, observer, problématique, problème, recherche, système.* » (RastierF., 2011 : 176).

C'est en effet, ce que nous avons constaté dans notre recherche. Ce type de mots est non seulement réservé aux sciences humaines mais aussi aux sciences naturelles et dures. Les termes spécifiques du corpus entier confirment ce que nous venons de dire. Voici quelques termes communs à tous les discours formant le corpus de cette étude : *formation, processus, enseignement, information, objectifs, activités, variable, utilisation, caractéristiques, connaissance, risque, apport, culture, attentes, niveau, technique, signification, système, définition, données, etc.*

Le dernier concept à évoquer dans la perspective qui est la notre est celui de la *molécule sémique*. Ce concept combien nécessaire à l'analyse et à la compréhension du présent travail, trouvera son étendue et ses explications dans le chapitre qui suit.

6.5. La molécule sémique

Selon F. Rastier, la molécule sémique est un « *groupement structuré de traits sémantiques, susceptible de différentes lexicalisations synthétiques ou analytiques, dans un même texte, une même langue, deux langues, deux systèmes sémiotiques. » (Ouattara A. 2003)* » (Rastier F., 2001). Compte tenu de l'automaticité voulue par la méthodologie de notre étude, nous nous retrouvons obligées à réunir et à rassembler tous les textes en question

sous un seul corpus d'une même langue comme le recommande F. Rastier. Cette manière de procéder répond dans le fond comme dans la forme au souci majeur consistant à repérer les molécules sémiques.

La molécule sémique peut intervenir dans plusieurs démarches interprétatives comme celle qui peut donner accès à un thème. À travers notre recherche, nous avons fait appel à cette notion seulement pour montrer les relations (les lexicalisations) extraites à partir des particularités de chaque discours du corpus. Notre description des concepts évoqués à travers cette étude de la recherche des trais sémantiques intègre aussi la molécule sémique qui mène vers une recherche des apparitions du scripteur de chaque sous-corpus.

7. La modalité de l'auteur

Dialogisme et polyphonie, ces dernières années, enregistrent un important impact dans les sciences du langage tant en France que sur les autres continents. Ces résultats sont obtenus suite aux travaux de recherche effectués et ayant pour but d'éclaircir et d'approfondir les enjeux dialogiques et polyphoniques du sens des énoncés. Pour preuve, nous citerons les œuvres de L. Perrin, Bres J. et al en 2005, intitulé *Dialogisme, polyphonie : approches linguistiques.* Les deux numéros sont apparus dans la revue *Langue française* réservée respectivement au dialogisme (n°163) et polyphonie (n°164), ainsi que le (n° 31), intitulée *La question polyphonique ou dialogique en sciences du langage* (Perrin L., 2010 : 3).

H. Nølke définit la modalité comme « les formes et expressions linguistiques qui expriment l'attitude (au sens large) du locuteur par rapport à ce qu'il énonce » (Nølke H., 2010 : 32) La modalité fait partie du point de vue de l'auteur. Elle est présente dans les connecteurs, les structures syntaxiques, les pronoms personnels et les fragments de texte. Cette dernière forme la focalisation de l'auteur.

Toute écriture met en exergue le positionnement de son auteur. C'est l'un des objets de l'analyse linguistique qui s'intéresse aux énoncés marqués par le locuteur que ce soit ceux construits à partir de son discours ou ceux parvenant du discours d'autrui. Grâce à ce positionnement, l'énoncé est pris en charge de manière à ce que le locuteur expose sa subjectivité vis-à-vis d'un thème donné. La prise en charge de l'énonciation désigne « *l'activité de jugement du locuteur lorsqu'il affecte une proposition* » (Colas-Blaise M., Kara M., Perrin, L., Petitjean, A., 2010 : 284). Cette prise en charge peut être indirecte, et c'est le cas du discours scientifique qui se rattache à un discours caractérisé par « *un effacement*

énonciatif : discours désembrayé et objectivant » (Rinck F., 2010). En effet, cet effacement énonciatif n'empêche pas la prise en charge de l'énonciation. Son implication est démontrée par le pronom impersonnel « il » à travers des expressions de type « il est clair », « il est évident, etc. ».

La prise en charge de l'énonciation « *ne suppose pas que le locuteur soit le créateur de la proposition.* » (Ibid. : 284) quand cet émetteur se positionne dans l'univers d'autres acteurs. Telle est la problématique soulevée par A. Rabatel qui considère que l'énonciateur n'est pas toujours l'auteur du point de vue qui peut être médiateur. Mais comment différencier les idées du narrateur de celles du personnage ? À ce sujet, A. Rabatel précise qu': « *il n'est pas facile de distinguer nettement ce qui relève du PDV du personnage ou de celui du narrateur.* »[14] (Rabatel A., 1998 : 172). Cet auteur rajoute que « *les pdv constituent en quelque sorte le noyau du sens de l'énoncé et les instructions indiquent toujours la présence d'au moins un pdv dans un énoncé.* » (Nølke H., 2010 : 26).

Nølke marque une différence formelle entre le point de vue et la modalité. La modalité fait partie du point de vue de l'auteur. En d'autres termes, la modalité est l'un des éléments (comme les connecteurs, les structures syntaxiques, le fragment de texte) constituant le point de vue : « *le PDV est un parasynonyme de la notion de focalisation (narrative) héritée de Genette.* » (Rabatel A., 1998 : 7). En linguistique, le concept *focalisation*, renvoie à « *certains phénomènes d'emphase ou la mise en focus de l'information nouvelle* » (Rabatel A., 1998 : 7). Pour ce dernier, « *selon Genette, le PDV relève de la « gestion de l'information narrative » : Elle signifie que les informations arrivent au lecteur directement, par le biais du narrateur, ou médiatement, par celui du personnage.* » (Rabatel A., 1998 : 13).

Le point de vue est donc important pour la construction des interprétations du texte. Mais « *il ne suffit pas qu'on réunisse un sujet percevant, un procès de perception et un objet perçu pour qu'on se trouve automatiquement face à un PDV* » (Ibid. : 189). « *L'approche énonciative est particulièrement active et notamment autour des manifestations pronominales de l'auteur (ou self-mention) et de la part prise par le je ou le nous, le on, l'impersonnel* » (Rinck F., 2010). C'est la raison pour laquelle nous avons choisi les pronoms *je, nous, on*, parmi les marques ou les indices du point de vue. Selon F. Rinck : « *le comptage des marques est central, il sert la comparaison entre les disciplines et les cultures.* » (Rinck F., 2010).

[14]Une appellation utilisée chez les anglo-saxon, reprise par A. Rabatel.

L'intérêt pour les pronoms personnels est tout à fait significatif dans un discours scientifique lorsqu'il s'agit de prouver, à travers les marques personnelles, que ce discours n'est pas totalement objectif. La présence des pronoms personnels ne permet pas toujours de fournir toutes les informations sur le locuteur.

La récurrence du pronom *je* ou *nous* ou *on* dans un même texte montre qu'il s'agit d'une sorte de « dialogue cristallisé » (Nølke H., 2010 : 23), ou du « *code la lecture polyphonique* » (Ibid. : 23). Cet auteur met en évidence une polyphonie linguistique et non littéraire. Il considère cette polyphonie linguistique comme « *un fait d'interprétation* » (Ibid. : 18). En d'autres termes, elle fait partie du sens. Le choix de ces trois pronoms sera justifié dans le point qui suit.

8. Descripteurs du genre du mémoire d'étude choisis

Afin de décrire le genre du mémoire d'étude, nous avons adopté les descripteurs suivants :

8.1. Les pronoms *je, nous, on*

La recherche de F. Rinck, comme d'autres, affirme que, dans un écrit scientifique, les trois pronoms *je*, *nous* et *on* sont rares. Jeune chercheure, nous pensons donc opportun d'examiner, ici, l'usage des pronoms personnels et/ou impersonnels dans les mémoires de rédacteurs allophones. Selon F. Rinck, l'écrit scientifique est objectif pour la position du locuteur, son avis où sa subjectivité est effacée. Cet effacement, quand il ne ressort pas d'un style trop emphatique, apporte alors à l'écrit son originalité et sa particularité. Ceux-ci permettent une écriture à la fois spécifique, destinée au public scientifique, et générale, destinée au grand public. Il évite les critiques et les positions polémiques.

Nous avons choisi d'analyser uniquement les pronoms sujets cités plus haut et non pas le reste des pronoms personnels, impersonnels, définis, indéfinis, possessifs, etc. parce que *je*, *nous*, et *on* sont représentatifs dans une étude sur l'apparition du scripteur dans le corpus. Selon C. Poudat, le choix d'étudier les pronoms personnels est dû à « leur plus grande interprétabilité » (Poudat C., 2006) ; ce sont « *les marqueurs les plus observés du discours scientifique* » (Poudat C., 2006). La présente idée, vue plus haut, rejoint celle de F. Rinck qui a analysé ce même type d'éléments dans sa recherche sur le discours scientifique. Un autre descripteur du genre autre que les pronoms est introduit ci-dessous à travers le phénomène de la ponctuation.

8.2. La ponctuation

Cette dernière est une marque de planification du sens. Elle est l'une des données qui guident le sens de la phrase. Elle est un instrument de traitement des relations entre les mots, les phrases, etc. La ponctuation inscrit un lien, à la fois, avec la forme et le sens du texte. Ce phénomène influence les différentes unités du texte, renforce et sépare le lien entre les évènements, jouant un rôle spécifique sur sa cohérence. En l'absence de ponctuation, les conséquences sont diverses. Nous citons la focalisation du lecteur change et le sens est modifié.

La ponctuation est peu travaillée par les linguistes. Selon le corpus, certains scripteurs se désintéressent de son importance et de ses conventions. On observe ce désintérêt parmi les étudiants algériens, à l'exception des étudiants de lettres et langues. Les étudiants négligents donc l'aspect structure et la fragmentation de la phrase. Cette négligence découle soit de la méconnaissance des règles d'usage de l'écrit, soit de la sous-estimation du rôle de la ponctuation. Les étudiants-scripteurs, non spécialistes des lettres et langues sous-estiment, généralement, le système de l'organisation typographique de leurs textes vu leur appartenance aux spécialités scientifiques, techniques et sociales. Nous supposons que les scripteurs-étudiants placent les signes de ponctuation selon leurs représentations des unités de l'écrit (règles de grammaire étudiées précédemment sans aucune précision de norme suivie). Il est ainsi possible que les scripteurs-étudiants placent les signes de ponctuation selon des pauses qu'ils prennent lors de leur production écrite.

Cependant, avant de ponctuer la phrase, le scripteur doit penser à la relation (faible ou forte) entre les énoncés successifs qui déterminent le type de signe de ponctuation idoine. Il est appelé également à hiérarchiser le sens au sein d'une même phrase. Drillon dit :« *aujourd'hui trois protagonistes sont engagés dans la bataille : l'écrivain, qui, le plus souvent se réclame d'une ponctuation « respiratoire » ; le grammairien, qui voit dans la ponctuation une simple partie de la syntaxe ; le typographe (devenu « claviste »), qui rectifie les erreurs les plus grossières (quand il sait encore le faire)* » (Drillon J., 1991 : 62).

La ponctuation change la relation entre les constituants de la phrase. Elle montre, d'une part, que sous certaines conditions, le remplacement d'un signe par un autre est possible sans avoir modifié le sens de l'énoncé, parce que les différentes formes de ponctuation possibles modifient la priorisation du sens des différentes unités de la phrase. D'autre part, l'organisation proposée par le scripteur n'est pas toujours compréhensible. Elle peut entrainer

l’ambiguïté du sens de la phrase. Aussi la compréhension erronée est-elle causée par un emplacement incorrect ou trop faible de signes de ponctuation entre les mots, les énoncés occasionnant la faiblesse de la compréhension même.

La ponctuation s’attache à saisir l’impact de l’organisation typographique sur la compréhension du texte. En effet, l’absence de certains signes de ponctuation modifie la lecture et surtout la compréhension du texte. Une écriture assistée par une ponctuation erronée, selon certaines normes, rend le sens de la phrase ambigu. A ces concepts mentionnés ci-dessus, nous nous focaliserons dans le chapitre qui suit d’autres concepts réservés à l’écriture du point de vue général ainsi qu’à celle requise pour un écrit scientifique.

Chapitre 4 Didactique de la production écrite

Le développement d'une compétence langagière ne s'explique pas uniquement par la qualité de la formation de l'étudiant mais également par son entourage sociétal. En appartenant à une société plurilingue comme celle de l'Algérie, les sujets ont des difficultés qui se distinguent de celles d'autres populations plurilingues ou francophones.

En réalité, la langue française, en Algérie, n'est pas seulement classée en tant que langue seconde ou langue étrangère. C'est une langue qui n'est pas utilisée que dans le cadre scolaire ou au sein de certaines administrations. Les étudiants utilisent quotidiennement cette langue. D'ailleurs, ils empruntent régulièrement un nombre considérable de mots français dont la prononciation phonétique est transformée. Il nous paraît donc essentiel de poursuivre notre étude sur l'usage d'un français standard, officiel et impersonnel exigé pour écrire à l'université et non pas celui utilisé par les jeunes en dehors des institutions scolaires. Ainsi, plusieurs étudiants issus de l'université pensent que le fait de suivre une formation scientifique leur permet de commettre des erreurs. Selon eux, ce qui est pris en compte est bel et bien le contenu de leur écriture et non pas la forme ou l'usage correct de la langue servie pour rédiger.

En effet, le fait de savoir écrire est lié au fait de savoir lire et au pouvoir de comprendre, La capacité à savoir écrire signifie aussi avoir l'habilité d'interpréter ou de donner une signification à tout écrit. Une écriture syntaxiquement ou grammaticalement incorrecte, amène le lecteur à imaginer plusieurs significations au texte lu, et à ne pas visualiser l'intention du scripteur. Dans ce cas-là, le lecteur doit faire un appel au contexte afin de pouvoir comprendre ce qui a été écrit, mais cette démarche n'est pas toujours connue par les différents lecteurs. C'est pour cette raison que nous avons aussi porté une intention particulière non seulement à l'écrit du scripteur mais aussi aux composantes cognitives et sociales mises en œuvre lors de la production de texte en langue étrangère.

Nos interrogations sur l'écrit sont diverses et nombreuses, ce qui explique que nous enrichissions ce chapitre par une présentation simple et concise de l'écriture en général. La précision du français s'apprécie dans le contexte algérien à travers d'autres chapitres de cette thèse. Le présent chapitre est divisé en deux parties. D'abord, nous nous intéressons au statut

de l'écriture avant l'apparition de la linguistique textuelle, à la représentation de l'écrit, aux recherches psycholinguistiques et aux processus rédactionnels. Ensuite, nous abordons l'avènement de la linguistique textuelle en sciences du langage, puis les objets « texte » et « discours » dont la segmentation permet de générer des séquences : descriptives, explicatives et argumentatives. Ces trois types de séquences représentent le genre de notre corpus d'étude. Une typologie qui n'est pas traité à travers cette recherche.

1. Statut de l'écriture avant la naissance de la linguistique textuelle

Dans le passé, il n'était pas possible d'écrire tant que l'on n'avait pas lu et mémorisé suffisamment de texte et/ou de poèmes. Écrire, se limiter essentiellement à apprendre par cœur, répéter, imiter, combiner, etc. Il s'agissait d'un processus s'appuyant sur le souvenir et sur la mémoire. D'ailleurs, les exercices étaient selon la grammaire traditionnelle des exercices à trous, des exercices comportant des choix de réponse tels que « vrai » ou « faux », ou « bonne » et « mauvaise » réponse (Portillo Serrano V., 2010). Dans ses modalités de réponse, l'élève devait obligatoirement se souvenir du mot utilisé par l'enseignant pour réaliser sa tâche. L'élève ne pouvait pas se servir de son imagination pour inventer ou créer son texte. Cet enseignement traditionnel de l'écrit n'était pas fondé sur des règles qui attribuent à la langue une fonction utile mais suivait simplement l'écriture des grands écrivains pionniers également considérés comme des maîtres de la littérature française à toute époque et dont les plus célèbres sont : Châteaubriand, Voltaire, Zola, Rousseau, etc. En procédant ainsi, on s'intéressait au résultat final de l'écriture, au détriment de la démarche suivie pour l'obtenir.

Selon V. Portillo Serrano, dans les années 60, E. Benveniste a mené sa recherche sur la théorie de l'énonciation, sur le discours, et A. J. Greimas a conduit la sienne en sémiotique, sur le texte. Ces recherches ont été vulgarisées dans les années 1980-1990 sous l'essor des travaux de M. Charolles et B. Combettes sur l'objet « texte ».

Ces auteurs s'intéressent à l'aspect fondamental de la cohérence du texte. Ils mettent en corrélation la connectivité entre les énoncés et le contexte de communication. La grammaire textuelle est produite suite à un prolongement de la grammaire générative, où la théorie de la phrase est étendue au texte, autrement dit, il faut concevoir la production textuelle sur le modèle de la production de la phrase, en rendant compte de phénomènes multiples tels que le fonctionnement des temps verbaux, des repères énonciatifs, des organisateurs textuels et des relations anaphoriques, tout cela étant relié à la cohésion et à la cohérence du texte et du discours. Par exemple, la grammaire textuelle propose à l'auteur d'écrire et d'utiliser des

connecteurs (logiques, temporels) qui permettent de voir les articulations (segmentation, liage) entre les phrases afin d'organiser le texte, en prenant en compte ses composantes syntaxique, sémantique et pragmatique.

En Allemagne, des linguistes allemands (Heidolph (1966), Hartung (1967), Thümel (1970), Isenberg (1970), Bellert (1970) et Lang (1972)) avaient pour objet d'étude le texte en tant que concept abstrait dans le domaine de la grammaire (Ibid., 2010). Ces grammaires ne mettent pas au centre de leurs intérêts ni le genre ni le discours. Les grammairiens du texte travaillent avec l'hypothèse que la production textuelle peut être conçue selon le modèle de la production de la phrase (Ibid. : 2010). En d'autres termes, suivant le modèle de la grammaire générative phrastique de Chomsky, ils définissent des règles qui permettent de générer des structures profondes et des structures de surface (linéarisations linguistiques). Cependant, en France, c'est le linguiste D. Slakta qui a introduit la grammaire de texte en reprenant les idées du linguiste néerlandais A. Vin Dijk dont J.-M. Adam s'est inspiré pour mettre en place sa théorie des séquences.

Ces recherches se sont également développées au niveau de la production écrite mais cette fois plus précisément dans des écrits de types argumentatif, narratif, informatif, descriptif ou dialogal. Cette segmentation dans les types de texte a permis aux rédacteurs de mieux cerner leurs idées et leurs objectifs d'écriture et aussi de dépasser certaines difficultés d'écriture.

D'autres études ont été conduites vers des progressions au niveau de l'art de création des textes. Ces recherches ont permis aux scripteurs de développer leurs compétences, de s'auto-évaluer, de se corriger selon les normes de la grammaire. Ainsi, grâce à cette nouvelle perspective, les rédacteurs écrivent le contenu de leurs textes eux-mêmes en se basant sur la situation de communication sans aucune dépendance sur l'explication ou l'écriture de l'autre.

En conclusion, toutes ces recherches développent non seulement la compétence linguistique du sujet mais également la compétence textuelle. La première est nécessaire pour l'acte d'écrire et la seconde permet au scripteur de mettre en place les outils didactiques nécessaires dans la construction de son écrit afin de rendre son texte lisible, cohérent et compréhensible.

L'écrit a beaucoup évolué depuis sa naissance en Mésopotamie (écriture sumérienne) vers 3300 avant J.-C. jusqu'à nos jours dans tous les domaines. Cette activité a montré depuis une multitude de définitions différentes que nous vous proposons ci-dessous.

2. Représentation de l'écrit

Selon S. Plane le terme *écriture* a une grande variation thématique et un sens très large qui l'autorisent à s'installer au sommet des projets didactiques de l'écrit et des ateliers communicationnels. L'écrit est l'acte graphique qui permet de structurer un plan de travail, d'entreprendre le descriptif d'une observation, de favoriser l'expression et la conservation d'une idée, et enfin de donner la définition d'un savoir dans l'optique de le communiquer au public ou pour le conserver pour lui-même comme le journal intime, évaluer des connaissances, etc.

Écrire est le produit des connaissances théoriques et abstraites permettant de construire des concepts à partir desquels on peut générer divers thèmes. L'écriture est une démarche parmi d'autres qui participe à l'émancipation culturelle d'autrui dans la mesure où le scripteur donne des représentations vraisemblables d'une société donnée et des pratiques de ses membres. À l'aide de cette démarche, les membres de différentes communautés culturelles établissent un contact permanent et direct, et créent pour chacun un espace de conservation du patrimoine culturel.

L'écrit est un intermédiaire à travers lequel le scripteur peut exprimer une idée, défendre un avis ou créer un texte. Grâce à cet acte, le scripteur peut, par exemple, prendre des notes, faire des exercices, des résumés, et des fiches de lecture. Il peut aussi, via l'écriture, bâtir un savoir pour le communiquer au public ou bien pour le conserver pour soi. Il fait appel à la sensibilité, à l'imagination, et à la participation active du lecteur dans l'interprétation.

Écrire c'est aussi susciter l'interaction avec les individus, à qui on s'adresse et avec qui la discussion est plausible pour s'objectiver soi-même. Ce sont quelques lignes qui définissent la notion de l'écrit, alors qu'en revanche cette définition peut remodelée par un nombre infini de lignes. L'écriture remplit de nombreuses fonctionnalités qui nécessitent du scripteur des démarches, des connaissances et des stratégies d'avant la production du texte.

S. Plane souligne que la représentation classique d'un écrit consistait simplement à écrire à partir d'une composition des mots, telle que l'image de l'enfant qui réunit des legos pour construire son jouet. Or la conception actuelle de l'écrit est plutôt une action dont la direction est double : « le langage agit sur le scripteur et ce dernier agit sur le langage. » (Plane S., 2002 : 11). Le scripteur doit suivre les règles de l'écriture, de la grammaire, par exemple, en respectant l'ordre des mots dans une phrase, la ponctuation, le temps utilisé ou la concordance des temps, etc.

Grâce à ses inspirations, ses lectures diversifiées, ses techniques et ses stratégies d'écriture, le scripteur peut faire des mots un art distingué des autres activités de la vie. Ainsi, nous avons deux types d'écriture ; une écriture privée et personnelle et une écriture scolaire (Plane S., 2002 : 11). La première est écrite par autrui pour son propre intérêt ou même pour une publication autobiographique. La deuxième est limitée par le temps, l'espace et par le lecteur. C'est un type d'écriture imposé dans un cadre purement scolaire et dont les étapes proviennent de consignes de la mise à disposition d'une rédaction qui a lieu en classe ou en dehors de cette dernière.

La lecture d'un écrit scolaire est mobilisée en classe, à la maison ou même dans les forums, mais dans les deux explications le principe de la tâche de l'écriture est le même. Mais comment se déroule la pratique de l'écriture ? C'est ce que nous essayons d'expliciter dans le point suivant.

3. Recherches psycholinguistiques et processus rédactionnels

Depuis les années quatre-vingt, des chercheurs en didactique de production écrite ont évoqué la nécessité de se référer aux recherches psycholinguistiques dans le processus de l'écriture. Des didacticiens et psycholinguistes ont montré des intérêts communs et une complémentarité des deux champs afin de susciter des questions sur la méthodologie suivie pour gérer cette compétence langagière.

M. Charolles a parmi ses recherches discuté les travaux menés par des psychologues anglo-saxons sur le processus de la rédaction en 1980 (M. Fayol, C. Garcia Debanc). M. Fayol lui-même, a publié en 1980 un article (Fayol M., 1984) pour informer les enseignants de l'intérêt d'une approche cognitive de l'écriture afin d'améliorer le savoir psychologique et la pratique pédagogique. Il avoue que les recherches des psychologues dans le domaine rédactionnel sont limitées et descriptives d'où la nécessité d'une coopération entre les didacticiens et les psychologues du langage. M. Charolles a fait une synthèse des résultats des recherches linguistiques, didactiques et psychologiques en ce qui concerne le processus rédactionnel. Il propose un fonctionnement rédactionnel contraint tel que : l'usage des reformulations paraphrastiques dans le texte scientifique ou la rédaction d'un texte argumentatif à partir de propositions ayant une certaine orientation argumentative. Il a ainsi insisté sur la spécificité dans l'écriture.

Selon M. Fayol, C. Garcia Debanc, D.-G. Brassart a aussi écrit un long article (Brassart D.-G., 1989) sur le processus de la révision dans les modèles psycholinguistiques de la rédaction écrite. Dans son article, il contredit l'idée admise par les didacticiens que la « rature serait un signe de compétence textuelle supérieure » (Fayol M., Garcia Debanc C., 2002 : 38). Ceci a conduit la communauté des didacticiens à réserver une valeur importante à l'opération de révision proposée dans ces modèles.

Ainsi de nombreux travaux (théoriques et empiriques) des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix ont commencé à aborder de différentes questions liées au processus rédactionnel en s'appuyant sur les modèles psycholinguistiques de l'expression écrite. Parmi ces recherches, nous citons brièvement les modèles de la production verbale écrite de D. Alamargot & L. Chanquoy en 2001 ; M. Fayol en 1997, 2002 ; A. Piolat en 1999 qui se complètent, en général. Malgré l'insuffisance de ces différents modèles, l'émission de plusieurs hypothèses qui se situent dans trois champs de recherche ont été fructueuses : « le fonctionnement du scripteur adulte, la comparaison entre experts et novices, la didactique de la composition écrite.» (Fayol M., Garcia Debanc C., 2002 : 39).

Le premier de ses modèles est celui de J. R. Hayes et L. Flowers en 1980, sur les enjeux de la production, le contenu du texte, la planification, la mise en texte et la révision. La fonction de ce modèle psychologique concernant l'activité de l'élève a pour objet de poser la question sur la complexité de la tâche de l'élève et les difficultés que ce dernier peut rencontrer. L'intérêt de ce modèle est de déplacer l'attention d'autres chercheurs (Scardamalia et Bereiter, 1987) de l'analyse linguistique des écrits produits à la prise en compte des stratégies du processus rédactionnel.

Les recherches de J. R. Hayes et L. Flower ont attiré l'attention des enseignants sur l'observation de ce qui se produit pendant l'activité de l'écriture. Elles se sont également servis des échanges oraux en cours d'écriture de textes qui peuvent être une sorte de traces de négociation entre les rédacteurs et les processus rédactionnels mis en œuvre. L'enseignant est censé fournir une image planificatrice et les instructions nécessaires à son développement.
En se référant à ce modèle, l'enseignant pouvait réguler les activités proposées en classe pour l'apprentissage de l'écriture. Selon M. Fayol et C. Garcia Debanc, ce modèle a été critiqué vu que la phase de mise en texte, qu'il propose, reste floue par rapport à d'autres modèles tels que celui de Levelt qui s'inscrit dans un cadre psycholinguistique s'appliquant davantage à la situation orale aussi bien en production écrite (M. Fayol, C. Garcia Debanc, 2002 : 40). Le modèle de J. R. Hayes et L. Flower a amené d'autres chercheurs (M. Scardamalia et C.

Bereiter, 1986) à se poser la question de stratégies de production qu'il n'exposait pas d'une manière directe. (Ibid. : 40). M. Scardamalia et C. Bereiter ont contrarié deux styles de compositions : la stratégie d'énonciation des connaissances, et la stratégie de la transformation des connaissances évoquées plus haut (Ibid. : 40). D'autres travaux sur la production écrite (modèle de Van Galen, 1991) sont moins connus, car ils n'étudient que la dernière étape de la production écrite ; la réalisation graphique du message (la détermination de l'orthographe, le contrôle de la taille des lettres, l'ajustement musculaire, etc.). Ce modèle se pose la question sur le temps réel de l'organisation des différentes constituantes engagées pour assurer à la production son caractère continu et harmonieux**.**

Mais le statut des modèles est jugé ambigu en didactique à cause d'une tendance parmi les didacticiens, qui remet en cause la distinction entre l'heuristique et le prescriptif dans ces modèles, concernant leur utilisation normée et leur imitation. Cela est dû à la polysémie du terme didactique qui renvoie à la création des méthodes et des outils d'enseignement comportant une dimension prescriptive et non à une analyse épistémologique des moyens d'enseignement ou des méthodes de production (M. Fayol C., Garcia Debanc, 2002 : 43).

D'autres recherches se sont focalisées sur le lien entre le texte et la situation communicationnelle et particulièrement sur le sujet « scripteur ». Concernant la compréhension écrite, ces recherches estiment que la prise en compte des connaissances préalables du sujet est nécessaire lors du traitement des informations. Quant à la rédaction, un scripteur compétent est celui qui gère plusieurs éléments en même temps ; produire le texte dans son propre contexte, le planifier, le mettre en ordre, le réviser, etc. Ainsi selon ces recherches, la didactique de la production et de la compréhension écrite s'élargit de la façon que les chercheurs menant des travaux en psychologie cognitive puissent définir la charge cognitive engendrée par la lecture et la production de texte (Olive T., Piolat A., 2003). Nous poursuivons la discussion sur le processus de l'écriture à travers d'autres recherches qui ont été menées dans le domaine de la didactique.

4. Recherches didactiques sur l'activité scripturale

En France, un colloque international intitulé *l'écriture et son apprentissage. Questions pour la didactique, apports de la didactique* a été organisé en 2002. Il avait pour objectif de fournir une représentation historique de la réflexion menée dans la revue *Pratiques* sur l'écriture, (« sa théorisation, son enseignement, et son apprentissage »). L'introduction de l'acte de ce colloque a été le meilleur exemple pour extraire les idées ci-dessous sur les diverses recherches effectuées sur l'activité scripturale.

Selon S. Plane, à travers l'éditorial n°5 de la revue *Pratiques* (1975), les auteurs dénoncent les déficiences de l'enseignement classique de l'écriture. Une critique réapparue dans les numéros 20, 26, 29 de la même revue. Les mêmes numéros, en addition au n° 36 et plus tard un article de C. Masseron dans le n° 66 (1990) proposent, donc, de mettre en œuvre des démarches et des activités traitant l'acquisition et le développement de la compétence rédactionnelle des élèves. Aussi, l'article de J.F. Halté n° 61 (1989) sur le savoir-écrire et le savoir-faire. Ainsi des articles concernant le processus de l'écriture n° 49 (1986), écritures longues n° 36 (1982), ateliers d'écriture n° 61 (1989) et n° 89 (1996), écrits méthodiques n° 79 (1993), la réécriture n° 105-106 (2000), les rapports à l'écriture et aux images du scripteur dans son texte n° 113-114 (2002), S. Plane n°115-116 (2002) dont nous nous sommes inspirée pour rédiger les quelques paragraphes qui suivent sur l'activité de l'écriture. Car toutes ces recherches ont eu lieu dans le but de comprendre les difficultés du scripteur à partir de l'instant où il se met à rédiger ses dires jusqu'à la phase de la lecture et la révision de son texte. Parler de la tâche scripturale nécessite de préciser d'autres questions telles que les étapes qui interviennent pour écrire un texte que nous présentons ci-après.

5. Les différentes étapes intervenant dans la rédaction d'un texte

La phase nommée « mise en texte » (Garcia-Debanc, C., 1990 : 23) du modèle de Hayes et Flower, dans « L'élève et la production d'écrits » (Ibid. : 23), est une partie nécessaire dans n'importe quel écrit (fictionnel, fonctionnel) et n'importe quel type de texte (informatif, narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, poétique, etc.) vu qu'elle désigne les démarches à suivre pour produire un texte. Le processus de production lui-même est décomposé en trois sous processus : la planification conceptuelle (récupération, organisation et cadrage finalisé de connaissances), la mise en texte (rédaction) et la révision (retour sur le texte pour la relecture et mise au point). De la description des phases de préparation du scripteur lui-même et de ses premières pensées concernant le contenu à rédiger vers l'action de se lancer dans la production écrite.

5.1.Démarches de la production du texte écrit

Afin d'accomplir son texte, le scripteur commence par créer une suite de mots, de phrases et de paragraphes qui sont syntaxiquement et orthographiquement appropriés au genre écrit. Pour cela, l'écrivain doit prendre en compte des contraintes que Garcia-Debanc a soulignées plus haut. En d'autres termes, le rédacteur doit maîtriser la construction discursive qui permet d'articuler le tout dans un type textuel spécifié. Par exemple, les scripteurs procèdent à l'écriture après avoir organisé leurs idées selon un plan de travail spécifique en collectant des

notions et des opinions traitant le thème en question pour éviter de perdre du temps au moment de la rédaction. Ils peuvent ainsi procéder autrement avant de se lancer dans l'écriture, en recueillant leurs dires (orale et écrite), en se questionnant sur le problème posé, puis, en recherchant d'autres informations supplémentaires (livres, mémoires précédents, articles sur Internet, etc.).

Dans l'étape suivante, ils essayent de résoudre le problème en exprimant leurs différents points de vue, se justifiant à l'aide des illustrations, de leurs conceptions et de leurs expériences envers le sujet en question, en prenant en charges ou pas leurs points de vue.

Les scripteurs ont, enfin, qu'à repérer des mots de liaison adéquats au contexte réservé à cet écrit pour établir une cohérence de leur texte. Une pratique régulière de différentes situations de production de textes, la recherche et la résolution des problèmes rencontrés lors de la mise en texte permet de construire la compétence de communication. (C. Garcia-Debanc, 1990 : 58).

Un autre point que le sujet est censé connaître avant de démarrer son écriture est les enjeux de la tâche à accomplir. Cela confirme son contrôle et sa conscience sur cette connaissance. Cet aspect est nommé, selon C. Garcia-Debanc : « contrôle cognitif » (Ibid. : 58). L'exemple de cette auteure est la rédaction d'une dissertation. Écrire une dissertation est : mettre à l'épreuve ce que le scripteur a compris en cours. Sa rédaction sera un test de sa capacité de réflexion et sa capacité à argumenter pour répondre à la problématique posée.

Il faut savoir que le statut des documents proposés aux élèves pour réaliser une dissertation est variable selon la discipline. Par exemple, écrire en philosophie c'est utiliser les documents comme « faire valoir », un texte avec lequel on dialogue, etc. En économie et en science sociale, écrire c'est interroger puis analyser. Le scripteur doit manifester des connaissances apprises dans le cours, de rassembler tous les éléments qui permettent, de près et de loin de construire le discours choisi pour mettre en valeur. Nous récapitulons les différents points concernant les connaissances à mobiliser lors de la production écrite à travers l'élément suivant.

5.2.Stratégies de l'écriture

Ce sont les informations et les connaissances participant aux opérations d'expression et de compréhension écrite auxquelles le scripteur doit appeler avant de produire son texte :

- Des connaissances référentielles et conceptuelles : ce sont des connaissances du domaine auquel renvoie le contenu du texte, relatives au thème ou à l'idée générale de l'écriture (Marin B., Legros D., 2008 : 95 ; Garçia-Debanc, C., Fayol, M., 2002 : 40) ;

- Des connaissances pragmatiques et situationnelles : les motivations de l'écrit à réaliser permettant au scripteur d'avoir une idée sur les caractéristiques de ses destinataires avant de rédiger son texte. Cela a pour objectif d'adapter son texte selon les intentions du lecteur et selon la situation de communication (Marin B., Legros D., 2008 : 95 ; Garçia-Debanc, C., Fayol, M., 2002 : 40) ;
- Des connaissances linguistiques (connaissances lexicales, orthographiques, etc.) (Marin B., Legros D., 2008 : 95).

La tâche d'écriture met donc en œuvre des procédés qui permettent « d'activer le contenu du texte à produire, d'adopter la forme linguistique la plus adaptée au but de l'écriture et au destinataire. Parmi ces processus interviennent aussi la relecture et la correction du texte.» (Ibid. : 95).

Parmi les stratégies qui ont été réalisées pour l'objet-texte, on distingue deux stratégies explicatives de la production écrite. Selon B. Marin et D. Legros, durant plusieurs années de recherches, Bereiter et Scardamalia (1987) ont effectué une étude sur deux catégories de scripteurs : ces deux catégories prennent en compte le critère de l'âge. La première âgée de 9-16, et la deuxième concerne des adultes (Marin B., Legros D., 2008). Suite à cette étude, les deux auteurs ont proposé deux modèles cognitifs qui correspondent à deux stratégies d'emploi des connaissances par les scripteurs novices et experts. Ces stratégies permettent de décrire l'évolution des compétences langagières du scripteur et le processus de composition utilisé en langue pour les deux types de scripteur. Elles expliquent les différentes façons dont les scripteurs procèdent dans leurs travaux de rédaction.
La première stratégie, nommée : « *knowledge telling strategy*» (stratégie des connaissances rapportées) (Bereiter et Scardamalia, 104-105, 1987), consiste à formuler les informations retrouvées en mémoire. La deuxième stratégie est la « *knowledge transforming strategy* » (stratégie des connaissances transformées) (Bereiter et Scardamalia, 1987 : 104-105) qui prend en compte les contraintes provenant à la fois des connaissances conceptuelles et de l'organisation rhétorique pour élaborer le texte. Le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) a participé considérablement à la compréhension de l'activité rédactionnelle.

Le processus rédactionnel diffère d'un scripteur à l'autre, selon les données de chaque situation de production écrite et selon l'expérience, mais pour les jeunes scripteurs débutants, des modules d'apprentissage sont possibles pour une progression plus rapide.

L'apprentissage de l'écriture est l'une des tâches les plus dures, qui exige au rédacteur de penser d'abord aux objectifs et aux méthodologies de travail solide. Ensuite, il peut passer à l'étude des dimensions graphiques ou scripturales et au traitement de l'articulation entre différents aspects linguistiques (grammaire, syntaxe, orthographe, etc.) pour générer la finalité du corps du texte.

Si écrire est une source de construction des textes avec les mots de soi et ceux des autres, une des difficultés centrales est liée aux différentes sources des expressions avec lesquelles ils communiquent. Car les écrivains-apprenants font qu'interpréter souvent de façon machinale sans savoir l'auteur d'origine du texte. Ils sont donc censés justifier leur écrit, montrer et expliciter leur dialogisme (Donahue C., 2002 : 62), une notion que nous avons mieux définie dans le chapitre 3 de cette recherche. S. Plane souligne l'idée que l'apprentissage de l'écriture peut résulter d'une tension entre ce que prescrit « le déjà là » (Plane S., 2002 : 11) et l'action qu'exerce *ce déjà là* sur le sujet scripteur.

L'apprentissage de l'écriture est donc une négociation entre la formation scolaire du scripteur et sa façon de bâtir son texte. Elle rajoute une question concernant la « bi-polarité » (Plane S., 2002 : 12) des fonctions socioculturelles de l'écriture dont l'apprentissage vise à la fois la construction personnelle du sujet écrivant et son entrée dans une communauté discursive. Comment s'opère cette entrée ? Sa réponse à cette question est que dans certaines communications, le scripteur se sert de ce que lui est offert soit en entrant dans une « sphère culturelle » (Plane S., 2002 : 12) en s'instruisant à maîtriser de nouveaux genres soit, il établit à l'intérieur de cette sphère une zone propre à lui et devenant un écrivain.

C. Donahue, de son côté, considère aussi l'écrit scolaire comme un acte de négociation mais cette fois-ci entre l'école et « les mouvements textuels des scripteurs individuels » (Donahue C., 2002 : 61), c'est-à-dire, entre l'institution scolaire et ce que le scripteur peut écrire selon les exigences de la situation discursive, en soulignant évidemment sa position au cours de sa rédaction. Elle souligne que selon M. Bakhtine, les énoncés sont des reprises de ce qu'a été dit par les autres et qui sont transférés vers la réception de ce qu'un locuteur est en train de dire. Ce processus est connu par la notion du dialogisme. C. Donahue compare cette opération à l'apprentissage de l'écrit qui est une sorte de « reprises-modification » (Ibid. : 62) en fonction de la situation de communication. Le texte du scripteur négocie donc entre des actes basés sur l'imitation et le néologisme en respectant le cadre du genre de discours auquel il appartient, autrement dit, le genre du discours d'apprentissage académique qui est connu par la stabilité de ses énoncés imposée par la norme de l'établissement scolaire.

C. Donahue rajoute que l'étudiant-écrivain est « un Sujet pluri appartenant » (Donahue C., 2002 : 162). Cette pluri-appartenance joue dans les négociations faites dans la sphère de contact scolaire-académique par le choix des « personnes grammaticales utilisées » (Ibid. : 162). Elle souligne que le développement d'une compétence langagière n'est pas lié qu'à la bonne ou mauvaise formation de l'étudiant mais aussi à son entourage.

Si nous prenons l'exemple des auteurs de notre corpus, nous pouvons dire que leur appartenance à une société plurilingue comme celle de l'Algérie ne peut pas intervenir dans les négociations qui se déroulent dans l'espace scolaire. En effet, les sujets ont des difficultés distinctes par rapport à d'autres populations plurilingues ou francophones. Par exemple, le français, en Algérie, n'est pas seulement classé en tant que langue seconde ou étrangère, utilisée qu'à l'école ou dans certaines administrations mais il est en usage quotidien dans la vie des sujets, un usage incorrect (appelé le français adapté), fusionné avec le dialecte algérien. C'est pour cette raison qu'il nous paraît essentiel de poursuivre notre étude sur l'usage du français non pas celui utilisé en dehors des institutions scolaires mais plutôt un français standard exigé pour écrire à l'université.

Autres recherches sur la didactique de l'écrit regroupent plusieurs approches : didactique, pédagogique, cognitive, sociologique, ces recherches couvrent :

- Le statut hétéroclite du scripteur : Au lycée, l'élève a deux styles d'écriture : un style connu comme un ensemble de propriétés hétérogènes qui caractérisent le genre écrit, et un style étendu comme l'association des traits « idiosyncrasiques » (Plane S., 2002 : 9) qui définissent leur auteur.
- Les catégories que peut avoir l'écriture **:** privée, publique et scolaire.
- L'identité du scripteur : est-il un écrivain, étudiant, psychologue, etc., écrit-il en langue maternelle, en langue étrangère ? (Halté J.-F., 2002 : 15).
- L'environnement du scripteur : possède-t-il des données sociologiques, psychologiques, etc. ?

On écrit pour nous-mêmes ou pour le public, celui-ci nous exige de prendre des mesures lors de notre rédaction pour lui faciliter sa tâche de lecture. C'est l'idée que nous discuterons ci-dessous.

5.3.Processus de l'écriture et situation du lecteur

L'auteur du texte doit prendre en compte les attitudes, les connaissances, les croyances de son lecteur. Il doit aussi prendre en compte l'âge et le statut de son destinataire. Écrire c'est interagir avec les autres, à qui on s'adresse et on dialogue en discutant avec soi-même.

Le lecteur en tant que pôle actif, établit un lien très robuste entre lui et le texte ; en mettant en œuvre tous ses styles et ses méthodes de lecture, il procédera à construire le sens du texte lu. Par exemple, si le lecteur ne comprend pas un mot dans une phrase, il recourt au contexte qui fournit des indications claires sur l'orientation de la phrase et/ou du texte. De son côté, le récepteur doit être capable d'analyser le contexte pour en tirer des indices éclairants. Dans le cadre universitaire, il doit prendre en compte le contexte dans lequel s'effectue la lecture étant donné que chaque discipline est caractérisée par une spécificité du discours et par une pratique disciplinaire différente.

Par exemple, la pratique de la lecture est généralement recommandée pour les étudiants inscrits en sciences humaines et littéraires qui ont besoin de s'inspirer des écrits antérieurs, d'enrichir leurs pensées et renforcer leur raison en utilisant des citations d'autres auteurs ayant écrit sur le même sujet.

Quant aux étudiants suivants un cursus scientifique ou technique, le besoin de la lecture est moins préconisé. Ils ont surtout besoin de mettre leurs hypothèses en pratique pour aller à la synthèse et discuter l'antithèse, ils sont limités par l'usage des règles. Un texte sain facilitera la tâche du lecteur. Des difficultés immanentes, lors de la lecture des textes en question, proviennent des erreurs du producteur du texte. Ces dernières ne sont pas des erreurs d'orthographe ou de grammaire induites par inadvertance lorsqu'il écrit sur le clavier de l'ordinateur, mais ce sont des actions d'échec commises par le sujet, lors de sa mise en texte.

J. Giasson, selon F. Thyrion, confirme que les compétences de la lecture renvoient aux « structures cognitives du lecteur » (Thyrion F., 2011 : 142) c'est-à-dire, ses aptitudes et ses connaissances dont nous avons discuté plus haut (connaissances sur la langue ou connaissances sémantiques, et les connaissances pragmatiques) ainsi qu'aux processus de sa mise en œuvre lors de la tâche de lecture. Les connaissances : phonologiques et syntaxiques se développent tôt chez l'enfant, dès le plus jeune âge dans le contexte de la vie courante sauf quand il s'agit d'une langue seconde ou étrangère.

Le mot texte construit tout un réseau de lexique riche autour de lui tels que : écriture, production écrite/orale, scripteur, lecture, auteur, public, etc., ce qui nécessite une définition plus large depuis le fondement de la linguistique textuelle et selon des théories de différents auteurs, c'est ce que nous introduisons dans l'élément suivant.

6. Fondement de la linguistique textuelle

La linguistique textuelle est née à peu près à la même époque que la grammaire textuelle. Cette discipline est présentée, depuis les années soixante-dix, par J.-M. Adam. Ce dernier est le représentant notoire de la linguistique textuelle dans le domaine francophone. Ses écrits servent de premières références bibliographiques pour les auteurs qui se proposent de mener des recherches linguistiques au niveau du texte que ce soit dans l'enseignement du français comme langue maternelle ou étrangère. Une caractéristique très utile, dans les œuvres de J.-M. Adam, est la richesse attestée par des analyses détaillées des textes concrets qui posent des problèmes, et auxquels des solutions sont fournies. La contribution de ce linguiste au développement de la linguistique textuelle en tant que science autonome est principale. Selon D. Ablali :

> « La bibliographie des travaux de J.-M. Adam depuis près de trente ans prouve, à l'évidence, son intérêt permanent pour la question du texte. Ses travaux, qui font autorité en la matière, sont au fondement de la linguistique textuelle. En effet, comme en témoignent ses publications des années soixante-dix (1), Adam fait partie des linguistes qui ont permis que la linguistique s'émancipe du cadre phrastique dans lequel elle a longtemps été cantonnée » (Ablali D., 2013 : 216).

Cette discipline se positionne à côté de la linguistique de la langue en prenant aussi en charge la cohésion et la cohérence du texte, mais en ne se présentant pas comme une théorie de la phrase étendue au texte comme il est le cas avec la grammaire textuelle, autrement dit, les deux domaines se divergent au niveau de leurs principes épistémologiques.

La linguistique textuelle se présente, selon J.-M. Adam, en tant que « théorie de la production co(n)textuelle de sens, qu'il est nécessaire de fonder sur l'analyse des textes concrets » (Adam J.-M., 2008 : 10-11). Une démarche qu'il appelle « analyse textuelle des discours » (Ibid. : 11). J.-M. Adam s'est appuyé dans ses recherches pour établir la linguistique textuelle sur l'œuvre du grand linguiste genevois F. De Saussure qui ne cantonnait pas ses théories à la langue seule, mais en cherchant à comprendre les mécanismes conditionnant l'entrée de la langue en discours. Selon J.-M. Adam :

> « le discours consiste, fût-ce rudimentairement, et pas des voies que nous ignorons, à affirmer un lien entre deux des concepts qui se présentent revêtus de la forme linguistique, pendant que la langue ne fait préalablement que réaliser de concepts isolés, qui attendent d'être mis en rapport entre eux pour qu'il y ait signification de pensée. » (Adam J.-M., 2008 : 16).

J-M Adam s'est inspiré par la suite des travaux d'E. Benveniste, de M. Bakhtine en particulier, et aussi ceux d'E. Coserius qui parait avoir été parmi les premiers à utiliser l'expression *linguistique textuelle* autours des années 1950 qui a causé de séparer entre *grammaire transphrastique* et *linguistique textuelle.* J-M Adam s'est dégagé de l'empreinte de la grammaire textuelle, il déclare :

> « Les approches qu'on peut ranger dans ce qu'on appelle la grammaire de texte se caractérisent par la recherche d'une sorte de continuité entre les niveaux et méthodes de la linguistique classique et le niveau du texte. […]. Le cadre conceptuel de ces indispensables et importantes recherches reste dominé par la morpho-syntaxe et par une conception très locale de la sémantique et de la pragmatique. » (Adam J.-M., 1990 : 12)

J.-M. Adam met dans un premier lieu l'hypothèse que le texte est fondamentalement hétérogène. Cette hétérogénéité peut rendre complexe le texte en faisant de lui un objet de la recherche. Dans un deuxième lieu, et depuis la parution de son œuvre « linguistique textuelle : des genres de discours aux textes » en 1999, sa position concernant l'objet texte est dorénavant déterminée ; le texte est une structure constituée de séquences. Le texte a, donc, une double orientation ; d'une part, un concept abstrait considéré comme une extension de la linguistique classique, qui relève de la grammaire transphrastique. D'autre part, un objet concret, empirique qui résulte de tout acte d'énonciation et qui relève de la linguistique textuelle, en plus à d'autres faits textuels (structure interne, texture, etc.) ainsi que des faits discursifs.

Ensuite, J.-M. Adam prend le contre-pied des approches pragmatiques de Moeschler et Reboul. Selon ces derniers : « le discours (ou les types de discours) ne sont rien d'autres que de suite d'énoncés » (Adam J.-M., 2008 : 35). Ils considèrent que le texte n'a pas « d'existence théorique, mais que le discours, réduit aux unités qui le composent » (Ibid. : 35), Moeschler et Reboul recommandent une analyse des énoncés pris isolément. Cette approche de pragmatique du discours a été jugée comme *non linguistique* et incapable de traiter les textes dans leur continuité. J.-M. Adam dévoile que les unités d'analyse textuelle sont différentes de celle de la grammaire de la langue.

Par exemple, le cas des propositions relatives ou des progressions thématiques montre le développement de la proposition vers le texte sans qu'il y ait un lien avec la quantité des

mots. Le passage d'une composition de mots à l'autre est plutôt d'ordre qualitatif. Bien que le terme « pragmatique » soit écarté des expressions de J.-M. Adam en 1999, la « dimension pragmatique-configurationnelle » apparait dans son ouvrage « éléments de linguistique textuelle » en 2005.

Dans son ouvrage de « Linguistique textuelle », J.-M. Adam a commencé à définir :

- L'unité textuelle de base, appelée *proposition-énoncé,* est déterminée par trois dimensions complémentaires : référentielles, énonciatives et argumentative.
- Les types de liages, qui combinent des unités textuelles de niveau simples à des unités de niveau graduellement complexe comme les périodes, les séquences, et le texte.

La combinaison entre des micro-propositions et macro-propositions est assurée par des opérations de liage (liage de signifié, du signifiant, connexions, et séquences d'actes de discours) pour former des unités textuelles de niveau supérieur nommés par J.-M. Adam des *périodes et séquences*.

Les périodes sont plus petites et plus légèrement typées que les séquences. Le terme classique *période* est conservé par J.-M. Adam parce qu'il caractérise une macro-unité textuelles définie des points de vue sémantique, formel et rythmique.

Quant aux séquences, elles sont fortement typées. Une séquence[15] de type narrative, descriptive, argumentative, explicative et dialogale est plus opérationnelle au niveau typologique que la notion de genre.

Selon J.-M. Adam, l'unité ayant un niveau de complexité plus éminent est le texte. Ce dernier est déterminé par un plan de texte et d'une structure séquentielle. Quant au sens, l'unité-texte, se présente sous forme d'une macrostructure connue par *thème* et d'un macro-acte de discours déterminant la visée illocutoire et argumentative du texte.

Selon J.-M. Adam, M.A.K. Halliday et R. Hasan considèrent que les *macrostructures* définissent la nature de chaque texte. Il souligne que T. A. Van Dijk parle de *superstructure* en réservant la notion *macrostructure* au thème ou au *topic* global d'un énoncé, et que les *superstructures* ressemblent à un schéma. J.-M. Adam considère aussi que les *superstructures* ne déterminent pas un contenu global mais plutôt une forme globale d'un discours. Il les définit comme « des schémas prototypiques » (Adam J.-M., 1999 : 14) à condition qu'il y ait

[15] J.-M. Adam a également présenté la notion de *séquence* dans ses écrits antérieurs, dans : les Textes : types et prototypes (1999) et dans : Linguistique textuelle (2008).

une distinction entre « dimension textuelle et dimension séquentielle » (Adam J.-M., 1999 : 14). Dans son ouvrage « Les textes : type et prototype, 1999 », J.-M. Adam rajoute que toutes les connaissances pragmatiques, connaissances du « monde représenté » (Ibid. : 14) interviennent dans les opérations de compréhension et de production du texte.

Un des objectifs de la linguistique textuelle est « de rendre compte à l'hétérogénéité de toute composition textuelle » (Adam J.-M., 2008 : 20) et de dépasser les frontières de la linguistique pour distinguer autres domaines. J.-M. Adam l'a nommé comme une « translinguistique » (Ibid. : 19) d'Émile Benveniste qui dépasse les frontières de la linguistique pour distinguer les domaines de la sémiotique et de la sémantique. Avant d'introduire la dualité *texte/ discours* et la raison de sa présence dans cette recherche, nous vous continuons à discuter sur le texte sous différents angles et selon le point de vue de quelques auteurs.

6.1.Les recherches sur l'objet *texte*

Le texte est l'un des objets de la linguistique. Hjelmslev est le premier linguiste à s'intéresser au concept de texte. Cela est confirmé dans la théorie du langage exposée dans les *Prolégomènes* (1943) :

Selon Hjelmslev, cite R. Kyheng :

> « « La théorie du langage s'intéresse à des **textes**, et son but est d'indiquer un procédé permettant la reconnaissance d'un **texte** donné au moyen d'une description non contradictoire et exhaustive de ce **texte**. Mais elle doit aussi montrer comment on peut, de la même manière, reconnaître tout autre **texte** de la même nature supposée en nous fournissant les instruments utilisables pour de tels **textes**. » (Hjelmslev 1971, p. 26-27, [1])» (Kyheng R., 2005).

Au regard de cette citation, Hjelmslev met le texte à la tête des objets principaux de la théorie du langage. Son objectif serait d'élaborer des mécanismes permettant d'identifier le texte et les différents processus de son étude. Mais selon S. Badir, le concept *texte* est ambiguë dans les *Prolégomènes* vu qu'il désigne *«* tantôt de la manifestation linguistique tantôt de la réalisation linguistique ». (Badir S., 1998). Il ajoute que Hjelmslev lui-même désigne comme *texte*, les données servies dans le cadre d'une analyse linguistique : […] ces données [de l'expérience] sont, pour le linguiste, le *texte* dans sa totalité absolue et non analysée (1971 : 21).

Si nous partons de la définition du *texte* par L. Hjelmslev et S. Badir, nous pouvons dire que le texte est une « donnée » (Badir S., 1998) qui est tout à fait équivalent à l'objet *corpus*, et c'est le résultat de l'analyse de ce corpus que Hjelmslev appelle « des formes linguistiques » ou ce que se déduit des textes après une analyse linguistique. Effectivement, nous avons pu analyser notre corpus qu'après avoir extrait des unités de langue (le lexique, par exemple), à partir duquel nous avons construit d'autres unités de langue ou de thèmes.

Une des précisions à mentionner sur l'objet *texte* est que Hjelmslev a utilisé le concept *textes* au pluriel dans le chapitre 6 « But de la théorie du langage », de son *Prolégomènes à une théorie du langage* (1971), un élément qui a été souligné par F. Rastier qui suppose que Hjelmslev a opposé *le texte* et *les textes* pour la raison suivante, cite R. Kyheng :

> « « Mais dans les *Prolégomènes*, *texte* au singulier (*text*) désigne une syntagmatique, alors que *textes* au pluriel (*texter*) désigne des unités linguistiques - qui ne sont pas seulement des unités empiriques, puisqu'elles peuvent être engendrées par la théorie. (Rastier, 1997) » » (Kyheng R., 2005).

À vrai dire, nous n'avons pas pris en compte cette différence, *texte* dans la présente recherche désigne un texte (un sous-corpus, un mémoire) parmi les douze textes du corpus, et *textes* pour parler du corpus en entier.

Un autre exemple des recherches sur l'objet *texte* et sur ses usages est celui de D. Maingueneau, dont les travaux se regroupent en trois axes majeurs (Maingueneau D., 2014) :

1. Comme **« texte-structure »** : le texte est un objet de la linguistique textuelle (discipline qui étudie les régularités au-delà de la phrase). Il est le réseau du lien de phrase à phrase (via les reprises pronominales) ou de regroupement de phrase (la narration ou la description qui porte sur des séquences plus ou moins longues.
2. Comme **« texte-produit » :** le texte est considéré comme « la trace d'une activité discursive orale, écrite ou visuelle référée à des dispositifs de communication, des genres de discours : des plus élémentaires (une étiquette sur une marchandise) aux plus complexes (un roman). »

   Afin de mieux expliciter les deux usages du texte proposés plus haut, Maingueneau a donné les exemples ci-dessous :

- Le journal se constitue de nombreux articles qui sont des textes-structures, mais on le considère comme une seule unité de communication qui relève d'un genre de discours.

- Un texte-produit constitué d'une seule phrase n'est pas toujours un texte-structure, par exemple, les panneaux routiers.

3. Comme **« texte-archive »** : le texte n'est pas une activité du discours mais considéré comme un support pour être réemployé, transmis, commenté, etc.

Linguistiquement, les définitions du *texte* sont diverses selon les approches de chaque linguiste. J.-M. Adam a fourni d'autres définitions à l'objet *texte*. Selon M. Monte, G. Philippe:

> « Un texte […] n'est pas un simple enchaînement de phrases [*string of sentences*]. En d'autres termes, il ne s'agit pas d'une grande unité grammaticale, de quelque chose de même nature qu'une phrase mais qui en différait par la taille – une sorte de super phrase [*super sentense*]. Un texte ne doit être du tout vu comme une unité grammaticale, mais une unité d'une autre espèce : une unité sémantique. Son unité est une unité de sens en contexte, une texture qui exprime le fait que, formant un tout [*as a whole*], il est lié à l'environnement dans lequel il se trouve placé. (Halliday & Hassan, 1976, p.293 ; je traduis) » (Monte M., Philippe G., 2014 : 306).

En d'autres termes, le texte chez J.-M. Adam est une unité dont le sens est explicité grâce au contexte, et dont la taille est plus grande que celle d'une phrase.

J.-M. Adam l'a défini aussi d'abord d'une manière générale : « un TEXTE est une structure hiérarchique complexe comprenant *n* séquences – elliptiques ou complètes – de même type ou de types différents. » (Adam J.-M., 1999 : 34). Puis, il l'a proposé une autre définition, plus spécifique à partir de laquelle il va effectuer toutes ses recherches : « je définis le texte comme une structure composée de séquences ». (Ibid. : 20) Mais quelles sont les limites du texte ? C'est à cette question que nous répondons ci-dessous.

6.2. Quelles sont les limites du texte ?

Avant de procéder à une recherche scientifique, il est nécessaire de mettre des bornes aux éléments qui la constituent. Débutant par la délimitation du sujet de l'étude, le chercheur veille tout au long de sa recherche à respecter les limites de ses hypothèses, sa méthodologie et son corpus de recherche dont l'objectif est d'atteindre des résultats qui rendent spécifique sa recherche. Selon Adam J.-M., il est difficile de délimiter un texte :

> « Le texte est un objet d'étude si difficile à délimiter qu'il est méthodologiquement indispensable d'effectuer certains choix. On peut laisser de côté, un instant, la dimension proprement discursive des faits de langue sans postuler pour autant une autonomie fictive des productions langagières: il

s'agit seulement d'exposer un point de vue provisoirement limité sur un certain nombre de phénomènes, […]. » (Adam J.-M., 1992 : 16).

Notre corpus, objet d'analyse, est une unité qui regroupe des textes constitués des écrits des étudiants universitaires. Ces textes sont de nature hétéroclite, non seulement parce qu'ils se composent des écritures provenant des domaines de recherche divers, mais aussi, chaque texte se constitue d'un contenu linguistique varié en termes de types de séquences utilisées (narrative, explicative, argumentative, etc.). Selon J.-M. Adam : « chaque texte est une réalité beaucoup trop hétérogène pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites d'une définition stricte. » (Ibid. : 20). Une raison pour laquelle il est méthodologiquement nécessaire d'effectuer certains choix en ce qui concerne non pas le sens d'un texte mais plutôt sa forme.

Un dernier élément à rajouter sur l'objet *texte*, dont les informations sont tellement nombreuses et diverses que nous ne pouvons pas citer toute la liste des auteurs ayant réalisé des études dessus, est que cet objet donne aussi naissance à des théories (Legallois D., 2006) sur lesquelles les chercheurs se basent pour développer des études et faire apparaître de nouveaux usages et de fameuses théories. Nous citons à titre d'exemple, la théorie de F. Rastier (la sémantique interprétative), les perspectives d'élargissement comme celle d'A. Berrendonner (de la syntaxe à la macro-syntaxe), ou celle de J.-P. Bronckart (de la sémiotique des unités discrètes à la sémiotique du continu) (Legallois D., 2006). L'un des détails à préciser sur l'objet *texte* est la différence entre ce dernier et la notion séquence.

6.3. Texte ou séquence

Les travaux de J.-M. Adam ont donné naissance à une structure nommée par ce chercheur La *séquence*, cette notion a originellement été adoptée par lui pour montrer que certains faits textuels hétérogènes se trouvant à l'intérieur d'un texte, si hétérogène, forment une unité qui se donne à lire comme homogène.

Les *séquences,* selon le même auteur, sont :

> « des unités compositionnelles à peine plus complexes que de simples périodes avec lesquelles elles se confondent même parfois. Mis à part le cas particulier et relativement rare des textes très courts monoséquentiels, les séquences sont des unités de composition textuelle très inférieures à l'ensemble représenté par le *texte.* » (Adam J.- M., 2008 : 82).

J.- M. Adam considère que :

> « Toutes les sortes de séquences sont, à leur manière, « originales ». Mais chaque séquence reconnue comme descriptive, par exemple, partage avec les autres un certain nombre de

caractéristiques linguistiques d'ensemble, un *air de famille* qui incite le lecteur interprétant à les identifier comme des séquences descriptives plus au moins typiques, plus au moins canoniques. Il en va exactement de même pour une séquence narrative, explicative ou argumentative » (Adam J.-M., 1999 : 28).

Adam propose la structure hiérarchique, ci-dessous, pour tout texte :

« [# T # [séquence (s) [macro-propositions [proposition(s)]]]] » (Ibid. : 30) (les deux # servent à délimiter les frontières du para (texte))

En d'autres termes, « les propositions sont les composantes d'une unité supérieure, la macro-proposition, elle-même unité constituante de la séquence, elle-même unité constituante du texte. » (Ibid. : 30). En d'autres termes, la séquence est la combinaison entre des micro-propositions et des macro-propositions. Ce principe de classement est la première condition d'une approche unifiée de la séquentialité textuelle. Cette structure qui part de la première séquence à la plus simple proposition du texte est déterminée grâce au découpage réalisé via la ponctuation ou selon les marqueurs temporels.

Selon Ricoeur, cité par J.-M. Adam, « La séquence, unité constituante du texte, est constituée de paquets de propositions (les macro-propositions), elles-mêmes constituées de *n* propositions. » (Adam J.-M., 1999 : 29). Une définition qui ne rajoute rien sur celle d'Adam mais la renforce, une raison pour laquelle nous l'avons adopté.

J.-M. Adam ne prend en compte que cinq types de structures séquentielles de base : narratif, descriptif, argumentatif, explicatif, dialogal. Le reste relève soit de la simple description d'actions (les textes procéduraux, instructifs et expositifs), soit des actes du langage et donc relève des plans illocutoires et énonciatifs et non de la séquentialité. Par « structure », Adam entend : une unité ayant sa propre organisation interne mais qui est en lien avec un ensemble d'autres unités plus larges dont elle appartient.

Dans le cas d'un corpus complexe, qui comprend des structures séquentielles « *hétérogènes »* (Ibid. : 31), le même auteur a adopté deux autres cas ; une séquence hétérogène et une séquence dominante, cette dernière permet de distinguer la séquence narrative de la descriptive ou de l'argumentative, etc. Dans les deux cas, il s'agit soit d'une insertion d'une séquence dans une autre soit d'un mélange de séquences de types différents. Le degré de dominance est déterminé selon la formule :

« [séq. dominante > séq. dominée] » (Ibid. : 32).

J.-M. Adam a établi l'expression séquence dominante et séquence dominée pour ne pas considérer le texte seulement comme une suite linéaire de séquences mais qu'il est nécessaire de prendre en compte les phénomènes d'hiérarchisation au sein du texte.

La classification via les séquences permet de comprendre la progression interne du texte à partir des éléments, ayant un rôle de : raconter, décrire, argumenter, expliquer, dialoguer. Selon M. Monte, si la séquence dispose d'un seul rôle, parmi ceux qui sont cités ci-dessus, elle est appelée « *micro-séquence d'ampleur limitée* » (Monte M., 2014 : 11), et si elle comprend un ensemble de fonctions, elle correspond donc à une « *macro-séquences englobantes* ».

Nous avons choisi la séquence comme concept intéressant dans notre recherche car elle est l'un des plans d'organisation textuelle. C'est en décomposant le texte en séquences, en macro-propositions et en propositions que nous facilitions la définition de la nature et la fonction de ces dernières. En effet, la mise en place de la structure hiérarchique par J-M Adam est un modèle servant d'organisation du plan du travail du chercheur. C'est-à-dire, que nous ne pourrions pas juger qu'un tel scripteur est en train de narrer, d'argumenter, d'expliquer ou d'informer sur un certain phénomène à partir de la lecture du texte. Ce dernier doit subir des tests sous formes de plusieurs découpages jusqu'à l'obtention des segments-dominants ayant une singularité, et une spécificité, malgré la présence d'autres éléments qui viennent en complément de l'élément-dominant, qui définit le genre et les sous-genres de discours.

Le tout textuel peut aussi avoir une forme caractérisée comme narrative, argumentative, explicative, etc. mais l'effet de la dominance est déterminé cette fois-ci non pas par le biais de la segmentation mais plutôt par la présence du plus grand nombre de séquence d'un type donnée ou par le type de « séquence enchâssante » (Ibid. : 11-12) qui sert à ouvrir et fermer le texte.

M. Monte a expliqué autrement et d'une façon plus claire le sens du terme « séquence », nous citons :

> « Les séquences constituent des unités compositionnelles de base qui empaquettent des propositions élémentaires et dans lesquelles la relation tout/ parties et l'ordre des propositions

sont essentiels. Leur relative autonomie et leur organisation hiérarchique les distinguent des simples périodes et les signalent à l'attention du lecteur.» (Monte M., 2014 : 11).

Selon M. Monte, J.-M. Adam a établi une relation de dépendance entre les séquences et les genres ; toutefois on peut penser que « la proportion relative des séquences dans un texte modifie en retour la perception du genre. » (Monte M., 2014 : 12).

7. La notion de discours

Selon J.-M. Adam, « la notion de discours est très récente, elle date des années trente. Elle est fragile, instable. » (Adam J.-M., 2008 : 11), cette citation est extraite des propos de H. Meschonnic. Cette notion a subi plusieurs transformations suite aux différentes définitions et aux diverses fonctions que de nombreux auteurs et chercheurs l'ont attribué. La définition du discours est en lien direct avec la définition de la phrase étant donné que les deux notions se représentent plus ou moins d'une manière identique chez certains auteurs.

Parmi les représentations du concept de *phrase* sa définition en tant que suite de mots commençant par une majuscule et terminant par un point. Or, selon J.-M. Adam, la phrase présente un problème de description lié à la multiplicité de ces catégories de phrase ; complexe, simple, verbale, nominale, ce qui rend difficile sa définition. Il ajoute que, chez E. Benveniste, la phrase est déjà définie : elle est une unité du discours, cette unité est illimitée, variée, ce qui permet d'abandonner la définition de la langue comme système de signe et intégrer celle de la langue comme un moyen de communication, dont « l'expression est le discours » (Adam J.-M., 2008 : 21). J.-M. Adam ajoute que R. Barthes aussi considère que « le discours serait une grande ‘‘phrase’’ [...] » (Ibid. : 23)

Selon J.-M. Adam : « Apprendre à parler, c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncé et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolés » (Adam J.-M., 1999 : 11).

À partir de ces définitions, nous considérons que notre corpus se constituant de nombreux textes écrits à l'université est, en réalité, un tout qui se compose que des phrases écrites et nous pouvons donc le nommer un discours universitaire. Autres auteurs ont considéré la notion de *discours* « comme un acte d'énonciation contextualisé » (Achard-Bayle G., 2014 : 25) et son analyse supposera donc, selon Provost-Chauveau, cité par G. Achard-Bayle : « la mise ensemble de plusieurs textes » (Ibid. : 25) qui construisent donc le contexte.

En conséquence, le discours est un texte introduit et analysé dans un cadre spécifique connu par le terme *contexte*. Ces caractéristiques sont conformes à notre corpus ; des textes en forme de mémoires de magister, écrits par des étudiants dans un intervalle du temps, au sein

de l'université, pour être lu, d'abord par leurs directeurs de recherches puis par d'autres lecteurs après la soutenance. Cette idée est renforcée par le point de vue de J.-M. Adam, cité par G. Achard-Bayle : « un discours est un énoncé caractérisable certes par des propriétés textuelles mais surtout comme acte de discours accompli dans une situation (participants, institutions, lieu, temps). » (Achard-Bayle G. : 28-29), qui a introduit et a largement contribué à diffuser le schéma célèbre vu plus haut et reproduit ci-dessous :

« Discours = Texte + Contexte » (condition de production et de réception-interprétation et de son symétrique) et que le texte est « un *objet abstrait* résultant de la soustraction du contexte opérée sur *l'objet empirique* (discours) » (Ibid. : 32), soit l'opération :

« Texte = Discours – Contexte »

Puis, selon G. Achard Bayle, J.-M. Adam ne tente plus, à opposer la dualité texte-discours mais plutôt à « les concilier en des espaces formels et énonciatifs très savamment articulés » (Achard-Bayle G., 2014 : 34).

G. Achard Bayle a repris les dires de J.-M. Adam et cite : « Parler de discours, c'est ouvrir le texte, d'une part, sur une situation d'énonciation-interaction toujours singulière, d'autre part, sur l'interdiscursivité », elle se clarifie également par la différenciation introduite entre :

> (i) « *le TEXTE comme objet abstrait* […], agencement d'unités (ce qu'on appellera la *texture* pour désigner des faits microlinguistiques et la *structure* pour les faits macrolinguistiques) » (ii) « *le TEXTE comme objets concrets, matériels, empiriques* » (Ibid. : 32).

Quant au contexte, un élément nécessaire pour la compréhension du texte, J.-M. Adam cite ce que M. Pêcheux a souligné longuement à propos du contexte :

> « [les] *formations discursives* […] déterminent *ce qui peut et doit être dit* (articulé sous la forme d'une harangue, d'un sermon, d'un pamphlet, d'un exposé, d'un programme, etc.) à partir d'une position donnée dans une conjoncture donnée : le point essentiel ici est qu'il *ne s'agit pas seulement de la nature des mots employés*, *mais aussi (et surtout) des constructions dans lesquelles ces mots se combinent*, dans la mesure où elle déterminent la signification que prennent ces mots […], les mots changent de sens selon les positions tenues par ceux qui les emploient ; […] les mots « changent de sens » en passant d'une *formation discursive* à une autre. » (Adam J.-M., 2008 : 25).

M. Pêcheux, toujours cité par J.-M. Adam, fournit plus d'explication sur la situation de communication. En plus des participants, institutions, lieu, temps évoqués plus haut par J.-M. Adam, il parle des mots, leur positionnement et la façon dont ils se combinent.

Pour discuter davantage de la notion du discours, D. Maingueneau, souligne que « L'univers du discours ne se présente jamais hors de toute catégorisation. » (Maingueneau D., 2014 : 63) Afin d'analyser le discours, il propose de le catégoriser en trois niveaux complémentaires qui sont :

> « Réfléchir au sens et aux conséquences des catégorisations accomplies par les divers types d'utilisateur ; Classifier dans des répertoires les activités discursives selon un domaine spécifique de la vie quotidienne ; Classer les types des unités sur lesquelles le chercheur travaille, des unités qui sont construites selon les objectifs de la recherche sur le discours. » (Ibid. : 64)

Notre choix de parler du discours suivant la définition de D. Maingueneau a pour objectif de comprendre les divers enjeux de l'analyse du discours et les ressources qu'elle propose aux chercheurs.

Selon D. Maingueneau, certains linguistes (Dooley, Levinsohn, 2001) du discours continuent incessamment à interférer le terme *texte* pour *discours* sans aucun contrôle, car ils ne jugent pas important d'établir une différence entre eux. D'autres (parmi eux, Johnstone, 2008), l'utilisent pour indiquer les données à partir desquelles ils procèdent à leurs études. Maingueneau pose une question autour des termes *texte* et *discours* ; ce dernier recouvre-t-il un ensemble de textes ou un seul texte ?

Dans le premier cas, le discours est associé à plusieurs textes de genres différents. Si on prend l'exemple de M. Foucault « le discours de la psychiatrie » (Ibid. : 32) comprend plusieurs textes de différents genres (manuel, règlement d'hôpitaux, ouvrages théoriques, etc.). Dans le deuxième cas, le discours correspond à un seul texte. D. Maingueneau définit donc le discours en le liant au genre contrairement à J.-M. Adam qui lie le discours au contexte. À ce sujet, G. Achard Bayle :

> « Provost-Chauveau qui est sans doute pionnière en matière de distinction texte/ discours, et qui de ce fait institue le rattachement de la réflexion sur le texte comme tel à la problématique de la typologie – que l'on retrouvera aussitôt après dans les premiers travaux d'Adam : l'analyse du discours suppose la *mise ensemble de plusieurs textes* étant donné que

l'organisation interne du texte pris isolément ne peut renvoyer qu'à lui-même (structure close) […]. Lorsque l'analyse est conduite sur un seul texte, on se réfère à une typologie existante […]. (Provost-Chauveau, 1971, p.19) » (Achard Bayle G., 2014 : 26).

À la suite de cette dernière citation, nous pouvons confirmer notre choix d'utiliser l'expression *discours universitaires* pour couvrir l'ensemble des textes composant notre corpus d'étude.

En effet, c'est en rédigeant selon un contexte précis que le discours a du sens. Ce contexte se compose du locuteur, récepteur et conditions de l'environnement de la production. L'explication autour de la notion *discours* continue ci-dessous à travers un éclaircissement de la différence entre ce terme et celui du *texte*.

7.1.Quelques éléments historiques sur l'analyse du discours

L'aperçu historique, ci-dessous, sur l'analyse du discours nous a été fourni par D. Maingueneau. Selon lui, le champ de l'analyse du discours est apparu depuis les années 1960 en traversant l'ensemble des sciences humaines et sociales. Cette apparition est liée à la croissance économique et au développement des médias audiovisuels ensuite d'Internet.

Aujourd'hui, ce champ de l'analyse du discours est mondialisé et ne cesse pas à continuer son développement vu la rencontre de plusieurs domaines de recherche issus de disciplines variées (sociologie, linguistique, psychologie, philosophie, histoire, anthropologie, etc.). Le champ de l'étude du discours est différent de celui de l'analyse du discours qui est plus limité et définit un point de vue spécifique sur le discours (Maingueneau D., 2014 : 10). Nous partageons l'avis de Maingueneau parce qu'effectivement plus l'analyse est limitée plus le résultat est précis avec des particularités propres à chaque discours ou chaque texte analysé.

D. Maingueneau souligne qu'historiquement, l'expression *analyse du discours* a été introduite par Z. S. Harris en 1952 dans son article *Discourse Analysis* dont *Discourse* indique « une unité linguistique qui est constituée de phrases, un texte donc. » (Maingueneau D., 2014 : 10). Z. S. Harris a utilisé le terme *analyse* au sens de *décomposition* de certains éléments du texte. Une attitude des structuralistes français des années 1960 qui sollicitaient une étude immanente du texte avant de mettre la structure, une démarche très différente de celle qui étudie le discours aujourd'hui.

En effet, les problématiques actuelles du discours sont apparues dans les années 1960, particulièrement aux États Unis, en France et en Angleterre. Une recherche mondiale est

constituée seulement à partir des années 1980. D. Maingueneau cite, à titre d'exemple, l'ouvrage de T. Van Dijk en 1986, un ouvrage collectif (*Handbook of Discourse Analysis*).

Selon D. Maingueneau, aux États Unis, les courants de recherche sur le discours étaient très différents, par exemple, D. Hymes [1927-2009] en ethnographie de la communication, J. Gumperz [1922-2013] en anthropologie, H. Garfinkel [1917-2011] en sociologie, E. Goffman [1922-1982] qui étudiait les rituels d'interaction, etc. Il faudrait savoir que la philosophie a été préoccupée par la question du langage tout au long du XX siècle. Le travail conceptuel de cette science estime une analyse préalable du langage. Ainsi, la linguistique à travers les courants pragmatiques, mettaient l'accent sur le contexte pour la construction du sens. La linguistique textuelle est née en tant que discipline dans le même intervalle du temps que l'analyse du discours. Elle préoccupait non seulement des règles de la phrase mais aussi des règles de l'objet *texte* (Maingueneau D., 2014 : 11-12).

En France, la grande année du discours est en 1960. M. Pêcheux et M. Foucault étaient parmi les premiers linguistes à publier des ouvrages traitant la notion de discours. J. Dubois, auteur d'une thèse sur le vocabulaire social et politique à la fin du XIX siècle, considère, dans sa perspective, que l'analyse du discours apparaît comme une discipline parce que, on étudie des textes de différents genres, en utilisant des outils linguistiques, dans l'objectif de comprendre les relations entre les textes et les situations sociohistoriques dans lesquelles ils sont produits (Ibid. : 13, 15, 31).

L'analyse du discours est aussi présente à travers d'autres travaux tels que ceux de P. Charaudeau (1983, 1997) sur les médias, de S. Moirand (1988) sur le discours scientifique, D. Maingueneau (1984) sur le discours religieux et sur le discours littéraire (1993). Ces diverses recherches octroient un rôle capital à la notion du genre de discours.

> « « L'analyse du discours – pour moi analyse des pratiques discursives que renoncent à traiter comme identiques les discours judiciaire, politique, publicitaire, universitaire, etc. – s'attarde quant à elle prioritairement sur la description des régulations *descendantes* que les situations d'interaction, les langues et les genres imposent aux composantes de la textualité » (1999, p. 35). (Paveau & Sarfati, 2003, p. 192) » (Achard Bayle G., 2014 : 31-32).

Nous attirons l'attention sur le fait que toute analyse du discours est critique, c'est ainsi l'idée de C. Cusnir qui postule que « les frontières entre l'analyse du discours et l'analyse critique du discours peuvent être effacées » (Cusnir C., 2015).

7.2.Texte versus discours

La dualité *texte/ discours* dépend de plusieurs épistémologies et des heuristiques appuyées par des points de vue divers : historique, politique, argumentatif, communicationnel, ou même lexicométrique (Ablali D. et al., 2018).

Cette dyade *texte/ discours* est née du croisement des pratiques et des méthodologies de disciplines distinguées mais qui se rapprochent par des principes de la généricité, de la textualité et de la discursivité (Ibid.).

Grâce aux pistes de recherche qu'elle offre, la dyade *texte/ discours* forment des sujets d'étude de nombreux chercheurs dans de différents pays dans le monde. Les exemples exposés lors du grand colloque tenu à l'Université de Lorraine, site de Metz en septembre 2014, auquel nous avons participé en tant que auditrice, montrent une diversité de problématiques que pose ce couple, une variété de méthodologies à suivre tout au long de la recherche, et de différentes pistes de résolution de ces problématiques. Nous citons à titre d'exemple, la thématique « pour une **épistémologie des textes et des discours »,** l'article *De la généricité comme fait textuel. Interactionnisme socio-discursif vs Analyse (textuelle) des discours* de J.-P. Bronckart*, et celui de L'actualisation des textes et des discours : du sujet, des œuvres et de l'expérience* d'A. Rabatel.

Concernant la « méta-textualité et discursivité », l'article de D. Ducard *Le texte de la glose, de l'énonciation au discours* est un bon exemple. Ainsi en « texte et discours entre sémiotique et herméneutique », nous vous donnons l'exemple de *Texte-discours, sur fond d'action, dans les Essais d'herméneutique II de Ricœur* de G. Achard-Bayle. Et parmi les exemples traitant les « approches pour l'analyse du texte littéraire, l'article » de Laurence Rosier *Une stylistique sociologique : itinéraire d'une approche socio-discursive du texte littéraire*, et celui de Michèle Monte *Le poème dans les approches sémantiques et discursives : textualité, évocation, scène d'énonciation et éthos* sont les premiers à citer. D'autres thématiques portant sur « corpus et analyse de données », « Parcours interprétatifs », « Textes et discours : mises en regard », «Rétro-/Prospection » ont été aussi exposées lors de ce fameux grand colloque.

Selon J.-P. Cuq, discours est une notion « plus pragmatique qui réunit le texte et son contexte » (Cuq J.-P., 2003 : 236). Mais cela n'instaure pas de coupure définitive entre les deux notions, le texte (oral ou écrit) devient un discours en présence de son contexte de production. Quant à F. Rastier, il a opposé *texte* au *discours*, son argument est que le discours existe avant l'apparition de l'écriture alors que le texte est contemporain par rapport à

l'imprimerie (Rastier F., 2001 : 19). Il rajoute que l'écrit et l'oral se réunissent qu'en présence d'un support. Selon lui un texte est « une suite linguistique empirique attestée, produite dans une pratique sociale déterminée, et fixée sur un support quelconque. » (Ibid. : 19).

Nos travaux s'inscrivent dans le champ disciplinaire de l'analyse du discours, précisément dans le cadre d'une linguistique de discours universitaire écrit. Tout au long de cette recherche, nous avons remplacé *texte* par *discours* et vice versa pour désigner que vu que notre travail remplit les conditions citées par J.-P. Cuq et F. Rastier. Le corpus de notre recherche est un écrit qui a été réalisé par des scripteurs-étudiants, saisi sur un support numérique, envisagé pour la rédaction de mémoire d'étude dans un contexte universitaire, et actuellement étudié par nous-même dans un cadre précis qui est celui d'une recherche doctorale.

Le couple *texte/discours* est donc l'une des questions levées aussi par F. Rastier. Ce dernier estime que :

Premièrement, le texte est vu par la sémantique comme une « suite linguistique autonome (orale ou écrite) constituant une unité empirique, et produite par un ou plusieurs énonciateurs dans une pratique sociale attestée » (Ablali D. et al., 2018). Deuxièmement, au niveau de la méthodologie, Rastier considère que « le sens n'est pas immanent aux textes ; le sens n'est pas que le texte » le sens est tout un classement des unités de sens dans le texte, soit « un parcours interprétatif textuel » (Ibid.). Ce parcours est construit grâce au texte et son lecteur, autrement dit, le texte et son contexte. Troisièmement, « le texte doit procéder du global au local » (Ibid.). Selon D. Ablali et al. : « « Tout texte est donné dans un genre, et perçu à travers lui […] le texte est l'unité *fondamentale*, mais non maximale puisque tout texte prend son sens dans un corpus » (F. Rastier, 2001 : 232).» (Ablali D. et al., 2018). F. Rastier a donc élargi le cercle de l'interprétation du sens du texte en proposant la possibilité de traiter le genre en premier lieu, suivi par le corpus, puis le texte et enfin les unités ou les sèmes. Nous récapitulons cette idée de F. Rastier à travers le schéma suivant :

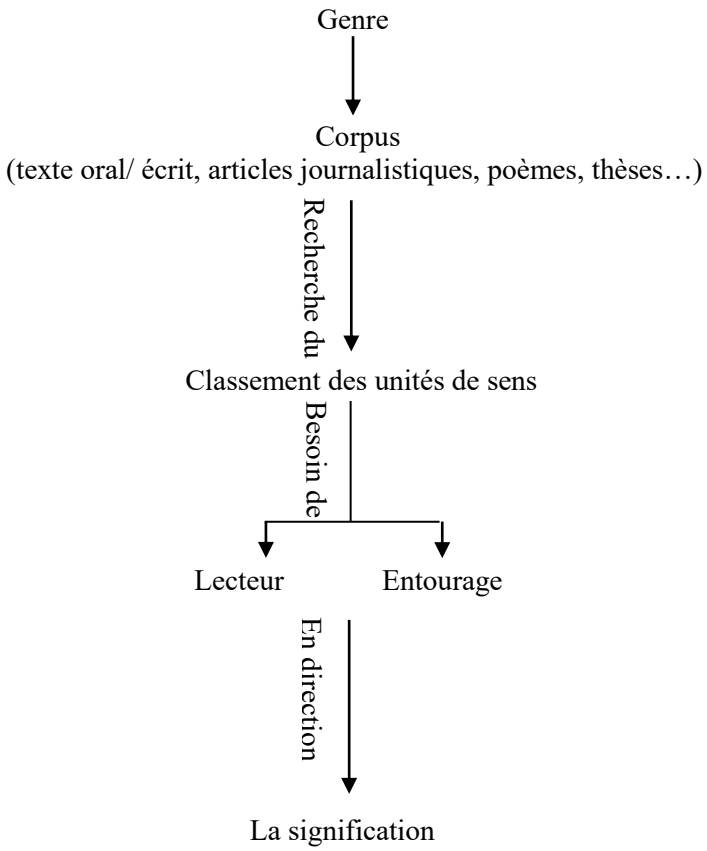


Figure 2 : Étapes de l'interprétation textuelle selon F. Rastier

Rappelons-nous que c'est aussi la démarche que nous avons adoptée pour la présente étude en commençant par l'introduction du genre du corpus soit l'écrit scientifique, suivi par la présentation du corpus lui-même qui se compose de douze textes de mémoires d'étude. Afin d'interpréter le sens du corpus, nous avons effectué une recherche des mots à l'aide de l'outil informatique ou le logiciel, des mots qui sont porteurs du sens, construisant des thèmes. Leur interprétation a été réalisée grâce à leur environnement lexical (voir le chapitre *étude lexicale*), et à leur disposition dans la chaîne parlée (voir le chapitre *étude thématique*). Le texte se trouve donc au sein du corpus soit il est « « situé dans son intertexte – et en premier lieu dans son corpus d'étude » (Rastier F., 2001 : 122) », « il est perçu alors en fonction des autres textes, car les rapports d'interprétance mutuelle font que la lecture d'un texte exige des < détours > par d'autres » (Ibid. : 91) » (Ablali D. et al., 2018).

L'approche de J.-M. Adam prend le texte comme point de départ pour découvrir la structure. Un texte hétérogène doit subir des schématisations constituant des prototypes homogènes, comme nous l'avons mentionné plus haut dans ce chapitre, nommés « séquences » (argumentatives, narratives, descriptives, dialoguales, explicatives). Afin de résoudre le

problème que l'hétérogénéité peut poser au sein du même discours, lors d'une recherche sur le genre, J.-M. Adam trouve qu'il est judicieux de prendre en compte le genre le plus dominant, car c'est celui-ci qui nommera ce discours ainsi de prendre le texte comme point de départ pour découvrir la structure.

Selon M. Monte :

> « La plupart des genres discursifs fixent le type compositionnel dominant. Ainsi, les genres du conte et de la fable sont-ils narratifs (narratif enchâssant des segments descriptifs et dialogaux) tandis que le genre épistolaire (avec ses sous genres : courrier personnel, administratif, courrier des lecteurs dans la presse, etc.), l'interview, le théâtre doivent être considérés comme des genres conversationnels (dialogal enchâssant des îlots narratifs, explicatifs, etc.) et le guide touristique, le portrait, l'annonce de vente d'une maison ou d'un appartement, l'inventaire, etc. comme des genres à dominante descriptive (Adam J.-M., 2011b, p.21-22) » (Monte M., 2014 : 8).

Dans son analyse lexicométrique sur les variations et les oppositions génériques chez l'écrivain contemporain J.M.G. Le Clézio, M. Kastberg-Sjöblom, a pu déduire qu'à partir des propriétés linguistiques des textes, le chercheur peut extraire des caractéristiques génériques sans avoir fait appel aux valeurs anthropologiques (Kastberg-Sjöblom M., 2015). La raison pour laquelle nous avons choisi d'analyser l'écrit des scripteurs universitaires algériens avant de faire le lien avec leur nature sociologique et ethnologique.

Selon C. Ubaldina lorda mur :

> « Les genres et la généricité permettent une typologisation et une saisie complexe des textes qui, tout en gardant leur « air de famille » (Adam, 2005 p.28 ; voir supra n.9, p 138), sont dynamiques, changeant, et en dialogue constant entre eux. » (Ubaldina lorda mur C., 2014 : 151).

Nous avons extrait l'expression *air de famille* à l'origine de J.-M. Adam pour tenter de comprendre, à travers notre corpus, s'il existe un lien de parenté entre les filières universitaires, et que ce lien influence l'écriture des différents scripteurs. Par exemple, écrit-on en mathématiques tel qu'en informatique ou en médecine vétérinaire ? Quelle différence (en matière du lexique, de présence et/ou d'absence de l'auteur, de ponctuation) entre ces disciplines qui appartiennent aux branches dites *scientifiques* ?

Selon C. Ubaldina Lorda Mur, P. Charaudeau propose la prise en compte de certains paramètres qui définissent les constituantes des situations de communication permettant de décrire les genres. Ces paramètres sont : « les identités des participants, la finalité de l'acte de langage, le domaine de savoir (thème ou propos), et le dispositif énonciatif ou circonstances matérielles de l'échange » (Ubaldina Lorda Mur C. : 151). Nous pouvons dire que les éléments introduits ci-dessus par P. Charaudeau, à l'exception de l'élément *identités de participants*, sont ainsi évoqué par J.-M. Adam. Ainsi L. Lundquist propose que le classement des textes, notamment les contenus académiques, en genre s'accomplie en respectant les conventions socio-culturelles de production et de réception qui font « surgir des attentes génériques » (Lundquis L., 2014 : 289). P. Charaudeau rajoute :

> « la notion du genre dépend autant de ce qui se passe en amont de la production langagière - les conditions de production imposées par les domaines de pratique sociale - que de ce qui se passe en aval- les caractéristiques formelles des textes - en passant par le rôle que jouent les fonctions ou les activités langagières. » (Charaudeau P., 2014 : 49).

Les éléments portant sur l'identité des scripteurs et les pratiques socio-culturelles évoqués par P. Charaudeau sont des caractéristiques de plus, rajoutées à celles proposées par D. Maingueneau, pour définir les sous genres, s'ils en existent, dans notre corpus. Ils sont évoqués dans le chapitre réservé à la discussion sur l'environnement socio-culturel des scripteurs du corpus en question.

Toutes les précisions des divers auteurs, cités plus haut, sur le genre se complètent les unes les autres. Elles s'accordent avec les données du corpus de cette recherche en ce qui concerne le genre de l'écrit scientifique partant d'un ensemble de productions écrites réalisées par des scripteurs apprenants en français langue étrangère dans un milieu où le français est employé de deux manières différentes : standard et adapté.

Notre recherche permet, en effet, de franchir les frontières entre texte et discours, une recherche qui fait appel à plusieurs disciplines : la linguistique du corpus, la linguistique textuelle, l'analyse du discours et la sémantique interprétative.

8. Le genre

Le concept *genre* a été toujours mis et remis en question malgré les études réalisées autour de son existence pour contribuer à la définition de différentes catégorisations de textes. Afin de pouvoir définir le genre de chaque spécialité, il nous semble nécessaire de cerner les oppositions et les ressemblances entre les domaines universitaires concernés par notre recherche. Cela dévoile les caractéristiques de chaque discours ; existe-il des mots ou des

expressions spécifiques à tel ou tel domaine ? Y a-t-il des termes d'usage scientifique communs pour les diverses filières qui attestent de leur appartenance à une seule communauté universitaire ?

Ainsi nous reprenons les questions posées par G. Achard Bayle en ce qui concerne le genre : « quelles interrelations entre les genres et l'organisation des textes ? Qu'est-ce qui caractérise un genre et sous l'influence de quels facteurs évolue-t-il ? » (Achard Bayle G., 2014 : 13). Les réponses à ces questions nous guideront tout au long de l'analyse de la présente recherche.

8.1.Recherches sur le genre

La notion du genre évoque directement la question des genres littéraires. Cette notion est toujours en discussion et sa définition est même instable. F. Rinck, parmi d'autres linguistes, définit les genres comme « des formes communicatives socio-historiquement construites et relativement stables à une époque donnée » (Rinck F., 2010). Les caractéristiques du genre sont diverses et les recherches réalisées autour de cette notion sont nombreuses. Par exemple, D. Maingueneau considère que « Les genres de discours constituent en quelque sorte les atomes de l'activité discursive. Mais ils ne prennent sens qu'intégrés dans les unités de rang supérieur, des types de discours. » (Maingueneau D., 2014 : 64).

En effet, les genres peuvent être intégrer à une classe d'une plus grande extension ou diviser en sous-genre ; le théâtre appartient au discours littéraire mais peut être divisé en tragédie, comédie et tragi-comédie. Le tract politique est un genre de discours qui dépend d'un type de discours plus complexe, celui du discours politique. Plus bas, nous vous proposons notre schéma construit en vue de montrer l'architecture du corpus de cette étude. Certaines classifications telles que : roman, nouvelle, essai, etc. sont toujours critiquées par les écrivains et les lecteurs qui les octroient d'autres classements. Par exemple, l'autofiction joue sur la réalité et l'imaginaire entre roman et autobiographie.

Ayant un usage courant, la notion du genre doit être définie, de façon très générale, suivant des critères hétérogènes (rhétoriques, esthétiques, sociologiques…), divers et changeant d'un écrit à l'autre. La poésie n'est plus le texte caractérisé par des vers, elle peut même avoir la forme d'un article journalistique. Voici quelques témoignages des auteurs ayant fait des recherches sur le genre.

F. Rastier, par exemple, affirme que « Par son genre, chaque texte se relie à un discours » (Rastier F., 1987 : VI). Cette idée est confirmée par D. Maingueneau qui considère qu'il existe une relation de réciprocité entre les types de genres de discours. Selon lui : « tout type est un réseau de genres : tout genre est rapporté à un type. » (Maingueneau D., 2014 : 64-65).

Ainsi, le même auteur a associé le genre de discours à trois modes : « la sphère d'activité, le champ discursif, et le lieu d'activité. » (Ibid. : 65). Par exemple, le genre des revues universitaires, un genre écrit fortement institutionnalisé, peut être traité selon l'objectif de la recherche comme : un genre dépendant de la sphère scientifique ; ayant, si nous prenons à titre d'exemple la revue *Pratiques,* une position linguistique, didactique et littéraire ; produit dans un lieu spécifique (le siège de cette revue se trouve à Metz).

Dans le sillage des travaux de M. Bakhtine, J.-M. Adam a développé une conception des genres comme pratiques discursives avec des formes et des objets pluridisciplinaires. Par exemple, dans les formations discursives journalistiques, il y a des genres du discours journalistique tel que le reportage, l'éditorial, la brève, etc. Le classement du corpus de cette étude est clair, il se compose de sous corpus appartenant à un seul discours qui est l'écrit universitaire dépendant à son tour du même genre scientifique, le mémoire d'étude. On fait appel à la notion du genre selon le besoin de la recherche comme dans l'exemple de la classification des textes dont on parlera ci-après.

8.2. Genre et classification des textes

Un genre n'est pas le fruit du hasard mais il s'agit d'un classement de textes selon des pertinences descriptives. C. Poudat, soulignent qu'il est inapproprié de décrire des contenus scientifiques à partir de « variables discriminantes » (Poudat C., 2006) en matière de catégorisation textuelle littéraire mais qui est essentiellement manquante dans un texte scientifique. Il est, donc, judicieux de partir de « descripteurs linguistiques adéquats » (Ibid. : 2006) pour classer les différents discours du corpus de cette recherche. Par exemple, nous sommes partie de la définition du mémoire d'étude qui dit que ce dernier est connu par un usage important des séquences descriptives, explicatives et argumentatives contrairement qu'une séquence narrative qui est ainsi présente dans ce type de discours mais avec un apport faible. Des séquences qui sont en lien avec la modalité de l'auteur, de son a ponctuation, à titre d'exemple, et non pas de l'omniprésence du narrateur, le cas d'un texte purement narratif ou littéraire.

Nous avons ainsi suivi la classification, ci-dessous, proposée par D. Malrieu et F. Rastier, pour l'objectif de montrer, ensuite, la structure hiérarchique que dispose le mémoire d'étude, genre du corpus de cette recherche.

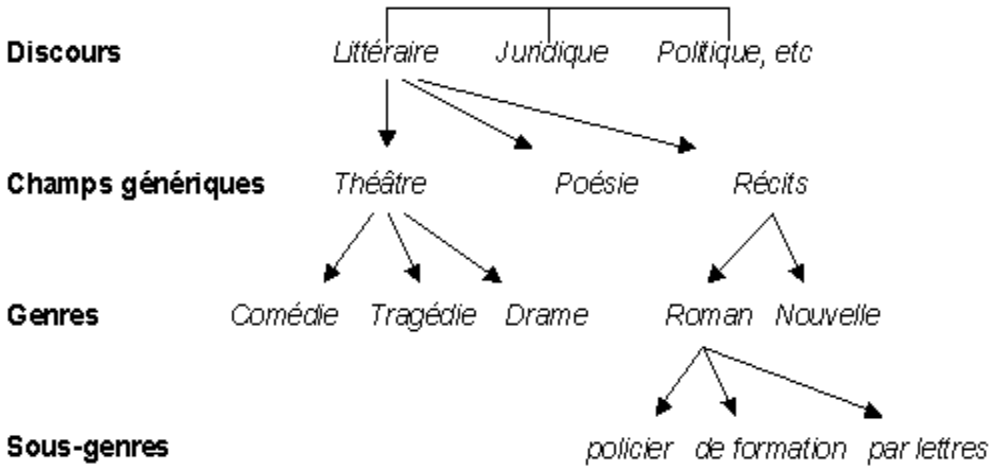
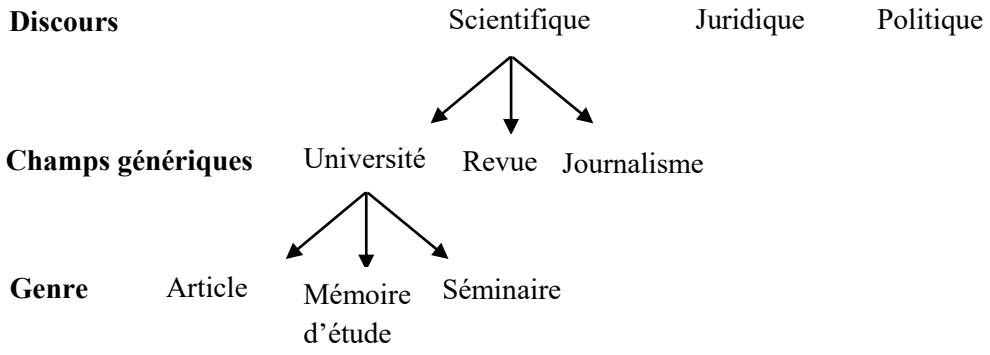


Figure 3 : Classification du corpus (Malrieu D., Rastier F.)

Nous pouvons considérer celle de notre étude suivant le diagramme suivant :



Sous genre : un des aspects à rechercher à travers cette étude.

Figure 4 : Classification du corpus de cette étude

Le genre est un élément essentiel pour définir les textes. Ainsi, c'est à partir des genres que certaines unités d'enseignement ou d'apprentissage sont nommées. Se familiariser au genre du texte, permet au lecteur d'utiliser des stratégies de compréhension adaptées à chaque genre d'où l'émergence de la notion de généricité. Le genre se développe avec le temps et selon la société. Selon M. Bakhtine : « Les genres du discours organisent notre parole de la

même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxique) » (Adam J.-M., 1999 : 11).

D. Ablali souligne que d'après J.-M Adam, M. Bakhtine a distingué deux types de genre ; le premier, spécifique aux genres littéraires est caractérisé par la présence d'énoncés stables. Le second est réservé aux énoncés de la vie quotidienne et à la vie humaine. Suivant l'idée de M. Bakhtine, J.-M. Adam distingue deux rangs concernant le genre : « il y a d'abord les « genres de la parole » (ou genres « premiers », ou encore « types d'énoncés relativement stables »), qui se réalisent aussi bien dans les énoncés de la vie quotidienne que dans les œuvres littéraires ; ils sont ainsi « antérieurs à la littérature et aux formes discursives élaborées » (Adam 2017 : 30). » (Ablali D. et al., 2018). Et il y a des genres « seconds » (Ibid.), dépendent des genres premiers et qui sont propres à des structures plus complexes.

J.-M. Adam a aussi traité la question de la différence entre les expressions « types de textes » et « genres de textes ». Pour lui, ces derniers constituent avec les genres littéraires les « genres de discours ». (Ablali D. et al., 2018). Quant à l'objet *texte*, J.-M. Adam a éclairci sa définition en le considérant finalement en tant que « construction théorique définie par des propriétés intrinsèques *vs* le discours est une réalisation linguistique concrète définie par ses propriétés socio-communicatives. » (Ablali D. et al., 2018).

Le texte est composé de séquences non-empiriques par rapport à celles du discours qui y sont. D. Ablali rajoute que J.-M. Adam considère que le texte se définit aussi par son lexique, sa structure syntaxique et ses liens logiques entre autres aspects théoriques. Inversement, le discours est réservé aux pratiques diverses et infinies, menées à travers « un canal, un style, un contenu… » (Ibid.). Un dernier aspect évoqué par J.-M. Adam est la typologie limitée des textes : la narration, l'argumentation, l'explication, la description, l'injonction qui s'opposent à un nombre infini de discours : « sermon, lettre commerciale, privée, billet, roman, recette, compte-rendu, notice, conversation, menu, prière…» (Ibid.).

Conclusion

Rédiger un mémoire d'étude est donc, un processus qui nécessite au sujet algérien d'avoir une compétence scripturale, d'apprendre toutes les stratégies et les moyens de production écrite en français langue étrangère afin de suivre à la lettre ses normes et les règles de cette langue. Au sein de la production écrite, il faut à chaque fois choisir le type de discours selon le contexte, distinguer les outils didactiques appropriés à ce genre d'écrit, se lire, se

corriger et s'auto-évaluer. Enfin, l'enseignement et/ou l'apprentissage de l'écrit nécessite de créer un espace de rencontre entre les différentes disciplines qui s'intéressent à l'objet *écriture* notamment quand il s'agit d'un écrit universitaire, un écrit qui dépend d'un même genre.

Les éléments que nous vous avons introduits dans cette partie théorique seront évoqués ci-dessous dans la partie analytique que nous commençons par une étude lexicale du corpus.

PARTIE II ÉTUDE ANALYTIQUE

Chapitre 5 Étude lexicale

L'analyse automatique de la structure lexicale est établie d'abord à partir d'un découpage du corpus en unités par le logiciel *Hyperbase.* Le programme d'exploitation propose ensuite à l'utilisateur un choix de la méthode d'analyse qui peut être diversifiée (Evard, Muller, etc.) pour fournir des tableaux et des listes de mots calculés selon les fréquences, les occurrences, en ordre hiérarchique ou alphabétique.

À partir du lexique obtenu, le chercheur peut élaborer des graphiques et des classes à l'aide des isotopies, etc. Cette analyse offre l'opportunité de repérer l'emplacement du lexique dans le texte pour l'étudier dans son contexte. Indépendamment du contenu lexical du corpus, la recherche lexicale permet ainsi de décomposer la structure du texte à des items de nature diverse (pronom, verbe, nom, adverbe, etc.) pour calculer des propriétés statistiques ou établir des études spécifiques sur ces éléments.

L'étude lexicale permet un repérage des genres de discours, en usant d'une méthode comparative au sein des textes du même auteur : soit en comparant ses divers écrits dans des époques différentes, soit en assimilant les écritures de plusieurs auteurs. Le but étant de repérer des convergences et des divergences au niveau lexical : richesse et lien lexical, termes répétés, hapax[16], vocabulaire scientifique, corrélats[17], isotopies, etc.

Ce chapitre se veut explorateur, et cherche à mesurer l'influence de la discipline, en matière du lexique, sur le texte du mémoire d'étude et par conséquence sur le genre de l'écrit scientifique. Notre objectif premier est de contribuer à décrire profondément le lexique propre à l'écrit scientifique afin de proposer une épistémologie des différentes disciplines et de fournir un moyen pour enseigner le discours universitaire notamment à travers le traitement automatique des textes. Nous optons à travers cette recherche lexicale d'évaluer la pertinence des mots pour la discipline et sa pertinence pour le genre scientifique. Cela consiste à se demander si : les mots utilisés dans une telle discipline représentent-ils le contenu du mémoire, le domaine d'étude ou le genre de cet écrit ? À travers cette étude, nous voudrions vérifier si les mots apparaissant comme spécifiques, les termes enrichissant le texte ou ceux établissant du lien avec le vocabulaire du corpus sont ceux qui guident la rédaction du

[16]Cet élément est étudié en détail plus bas dans ce chapitre.
[17] L'établissement par *Hyperbase* d'une liste de mots (substantifs, adverbes, verbes) en repérant toutes leurs rencontres dans un même paragraphe.

mémoire dans les différents sous-corpus, en faisant en sorte de l'orienter vers le genre scientifique. Cette analyse lexicale via un traitement automatique vise à produire une représentation « conceptuelle » (Cavazza M., 1994 : 83) du lexique analysé.

Grâce au logiciel *Hyperbase*, nous avons pu sonder l'intervention de plusieurs éléments, dans la mesure du lexique et dans l'extraction des mots clés qui vont orienter notre recherche. L'environnement lexical de certains mots extraits devient parfois leur contexte pour toute sorte d'interprétation puisque :

> « Le texte isolé n'a pas plus d'existence que le mot ou que la phrase isolée : pour être produit et compris, il doit être rapporté à un genre et à un discours, puisque tout texte relève d'un genre qu'il le rattache à un discours et par là à un type de pratique sociale. » (Rastier F., 1987 : 23)

À travers cette partie, nous partons de l'hypothèse que le lexique disciplinaire et celui du contenu du mémoire impactent sur le lexique universitaire. Afin d'étudier cette hypothèse nous développons les éléments suivants : occurrence des mots, hautes fréquences, spécificités lexicales, termes du champ disciplinaire, hapax, mots fréquents, accroissement lexical, richesse lexicale, connexion ou distance lexicale, vocabulaire universitaire.

1. Calcul des occurrences

Le tableau ci-dessous fournit les éléments de base sur lesquels s'appuient tous les calculs de notre recherche. Les textes du corpus comptent **473026** occurrences et **21601** formes graphiques (vocabulaires), répartis sur douze sous-corpus de taille relativement homogène. Il se compose de trois colonnes : la colonne de gauche réunit la spécialité d'étude, la colonne du milieu regroupe le nombre des occurrences, et celle de droite les vocables. La colonne *occurrences* précise l'étendue (en occurrences) de chaque texte. La colonne *vocables* précise le nombre de mots de chaque texte. Une dernière colonne est celle que nous avons rajoutée nous-même pour préciser le nombre de pages de chaque mémoire après l'élimination de certains éléments du corpus. En effet, le nombre de pages du texte formant le corpus nous semble un facteur important qui peut influencer la recherche quantitative des éléments étudiés (pronoms, signes typographiques, verbes, etc.). Cet aspect n'a jamais eu d'intérêt pour de nombreux auteurs ayant réalisé des études lexicométriques.

N°	*Titre*	Occurrences	Vocables	Nombre brut de pages
1	*Anthropologie*	32323	4026	111
2	*Architecture*	55446	5815	163
3	*Bibliothéconomie*	29716	3368	140
4	*Didactique*	27708	4018	77
5	*Éducation sportive*	22330	2146	105
6	*Gestion*	79404	6888	224
7	*Informatique*	27567	3153	91
8	*Mathématique*	17692	1632	56
9	*Médecine vétérinaire*	39968	4616	122
1	*Psychologie*	82625	6713	218
11	*Sciences alimentaires*	39679	3774	137
12	*Texte littéraire*	18568	3386	100
Total		**473026**	**21601**	

Figure 5 : Données de base du corpus

Notons que les occurrences[18] varient de 17692, cas du mémoire des *mathématiques*, à 82625 occurrences, cas du mémoire de *psychologie*. En termes de vocables, le discours *gestion*, qui affiche 6888 vocables, est promoteur mais suivi du discours de *psychologie* (6713 vocables) contre celui dédié aux *mathématiques*, produisant 1632 vocables. Ceci dit, dans les filières purement scientifiques comme les *mathématiques*, il est évident que le scripteur n'utilise pas abondamment de termes, il préfère s'exprimer via des : sigles, abréviations, nombres, images, etc.

C'est pour cette raison que les vocables ou les occurrences exposent le plus petit chiffre parmi les textes du corpus. Le texte *psychologie*, qui appartient aux sciences humaines, est

[18]Une occurrence est la probabilité d'un mot à se répéter d'une façon importante dans une partie limitée du texte début, milieu ou fin selon : http://www.strategie-aims.com/events/conferences/7-xvieme-conference-de-l-aims/communications/2078-quatre-approches-pour-lanalyse-de-donnees-textuelles-lexicale-linguistique-cognitive-thematique/download, consulté le 13/03/2016

promoteur des occurrences, suivi du discours *gestion* qui se place avant même les disciplines purement littéraires car il contient plus de lexique que des mots outils, des pronoms, etc.

En effet, la psychologie est une spécialité qui s'attache à décrire, expliquer et évaluer les processus mentaux. L'étude d'un individu dans la discipline a pour objectif la compréhension de la structure et du fonctionnement du psychisme. L'auteur de ce mémoire est une personne davantage appelé à communiquer plus de manière à déceler les sentiments, les idées et les comportements des personnes qu'il doit accompagner dans un processus thérapeutique. Le nombre des occurrences est donc beaucoup plus élevé dans le discours de ce domaine d'étude. En revanche, avant de commencer par une démarche comparative, il faut prendre en compte un élément primordial, à savoir le nombre de pages de chaque mémoire. De fait, plus le texte comporte de signes, plus le chiffre des occurrences sera élevé, ce qui rend certains mémoires plus riches en termes d'occurrences. Cependant, il ne s'agit pas forcément d'une richesse lexicale car cette dernière ne dépend pas du nombre de vocabulaire dans le texte mais plutôt de la variété des mots.

Donc, le critère du nombre d'occurrences n'est pas une source de distinction entre les divers sous-corpus. Ensuite, en comparant à titre d'exemple, les disciplines suivantes : *médecine vétérinaire,* et *sciences alimentaires* qui dépendent des sciences naturelles, nous constatons que le nombre des occurrences est pratiquement le même (39968 en médecine vétérinaire, 39679 en *sciences alimentaires*). En effet, ces deux filières dépendent du même domaine scientifique, celui des *sciences de la nature et de la vie*, et ont certains cours (microbiologie, chimie, alimentation, anatomie, histologie, biochimie) communs. Ainsi, les cours dans ces filières sont présentés généralement par les mêmes enseignants qui utilisent quasiment des unités lexicales identiques dans les différentes matières de ces deux domaines. D'ailleurs, il s'agit d'un lien de parenté qui existe depuis toujours et dont le renforcement est dû au fait d'avoir des modules en commun. Ce lien est créé avant le passage à l'université puisque les étudiants algériens s'orientent dès l'arrivée au lycée vers des études en sciences, en lettres, et en technologie.

Une deuxième orientation a lieu en deuxième année du lycée et à laquelle s'ajoutent les spécialités suivantes : la gestion et l'économie, la comptabilité, les sciences exactes et les langues étrangères. Le faussé entre les sciences dures et les lettres est toujours existant et continue de se creuser.

Le graphique ci-dessous donne une vision plus claire de la distinction entre les textes du corpus selon leur étendue, c'est-à-dire leur longueur[19] qui dépend forcément du nombre de leurs occurrences. En d'autres termes, l'étendue proposée par le logiciel *Hyperbase* est un premier signe de la longueur du texte. Les occurrences sont un moyen d'observer le chiffre exact qui permet à un tel discours d'être long ou concis.

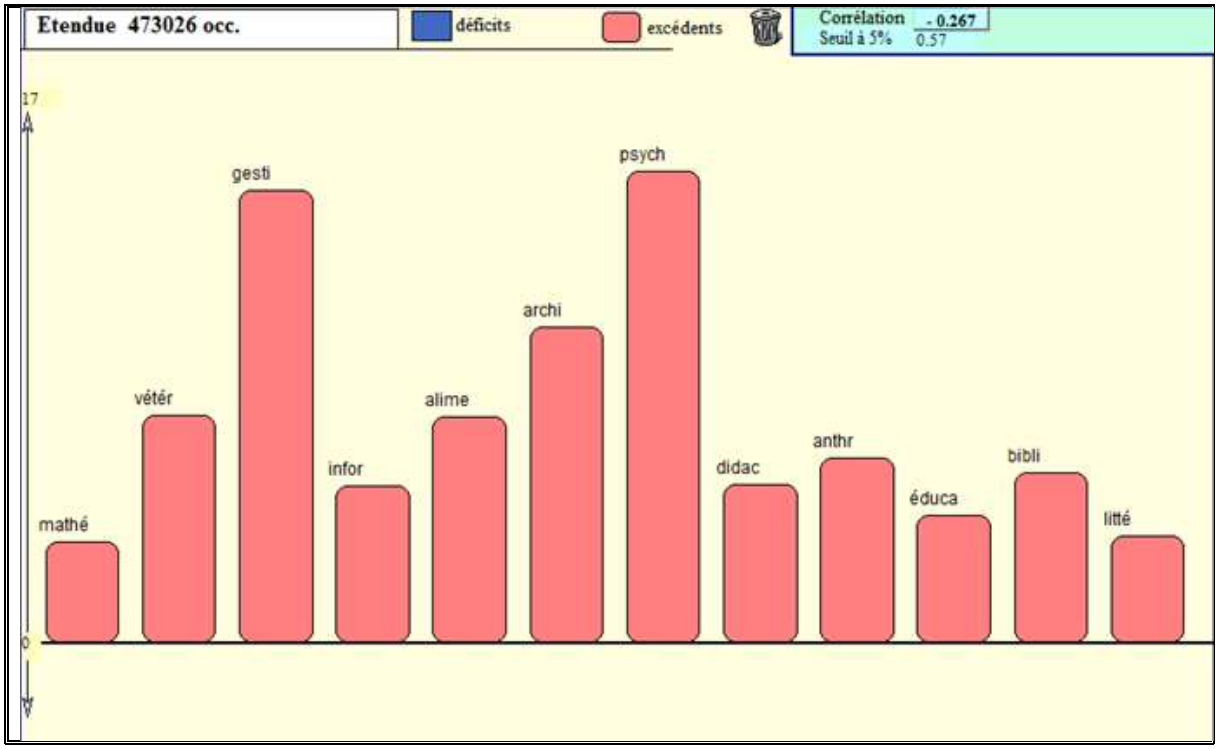


Figure 6 : Étendue du corpus

Le calcul des occurrences et de l'étendue du corpus est une sorte de première familiarisation avec le contenu global du corpus. Un autre calcul qui permet de repérer des caractéristiques précises donnant plus à voir et à lire dans ce corpus, est le calcul des hautes fréquences, présenté ci-dessous.

2. Les hautes fréquences

Avant de définir « les hautes fréquences », il faut mentionner que la fréquence d'un mot est « le nombre de ses occurrences dans le texte. » (Muller C., 1993 : 47). Les hautes fréquences sont des fréquences qui sont en ordre croissant dans un corpus donné (Brunet E.,

[19]Selon le dictionnaire Larousse, étendue dans le domaine du discours est un développement plus au moins important ou longueur, selon l'adresse : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais, consulté le 01/05/2016

2011 : 59), et « moins ils sont courants plus leur contenu est riche » (Rey-Debove J., 1971 : 69). Ci-dessous, les hautes fréquences du corpus de cette recherche.

Rang	Fréquence	Mot	Rang	Fréquence	Mot
1	21084	De	51	964	Entre
2	20186	,	52	945	Comme
3	17508	.	53	926	E
4	12655	La	54	885	On
5	11014	Et	55	878	Ne
6	10002	L’	56	852	Son
7	9853	Les	57	850	Développement
8	9247	Des	58	826	Travail
9	7938	Le	59	823	Ces
10	7629	-	60	779	Ont
11	7525	D’	61	766	/
12	6961	À	62	761	Elle
13	5972	)	63	731	n’
14	5597	(	64	727	Leur
15	4981	En	65	721	C’
16	4828	Est	66	696	Être
17	4421	Une	67	669	4
18	4375	Un	68	645	P
19	4214	du	69	635	Ses
20	4080	:	70	630	Peut
21	3663	Dans	71	620	Selon
22	3003	Qui	72	609	Ns
23	2872	Par	73	604	Tout
24	2858	Que	74	588	Fait
25	2752	Pour	75	586	Mais
26	2438	Il	76	583	Temps
27	2148	Sont	77	566	Sa
28	2125	«	78	552	Ils
29	2111	»	79	551	même
30	2014	Sur	80	538	Deux
31	1869	A	81	533	=
32	1810	Au	82	530	%
33	1809	1	83	515	Système
34	1787	Ce	84	514	Autres
35	1750	Ou	85	509	Learning
36	1563	…	86	497	Information
37	1556	Plus	87	496	5
38	1495	2	88	477	Ainsi
39	1322	Nous	89	476	Y
40	1269	Pas	90	476	Si
41	1264	Se	91	470	Qualité
42	1240	Qu’	92	467	Leurs
43	1219	;	93	467	Aussi
44	1178	S’	94	460	Dont
45	1139	Aux	95	451	Tableau
46	1119	+	96	451	Chez
47	1079	3	97	449	Enseignants
48	992	Cette	98	449	Cent
49	975	Formation	99	448	Culture
50	967	Avec	100	447	6

Figure 7 : Les hautes fréquences du corpus

Dans le tableau ci-dessus, les items hautement fréquents se trouvant en tête de la liste sont successivement : « de », «, », «. », « la », « et ». Le déterminant « de » atteint le sommet de l'ensemble des sous-textes vu son usage polyvalent notamment dans ce corpus entièrement dépendant du genre de l'écrit scientifique. C'est au sein de ce corpus que l'auteur fait appel aux divers procédés de la cause, la manière, la durée, le moyen, etc. La virgule et le point sont deux ponctèmes parmi les plus étendus dans un écrit universitaire. Le premier signe typographique est nécessaire dans ce type d'écrit connu car il dispose de plusieurs fonctions : l'explication, la description, l'argumentation, l'énumération, etc. Le deuxième signe est un indicateur de fin de phrase qui est connu pour cette utilisation. Les deux signes de ponctuation seront étudiés avec plus de détails dans un autre chapitre. La fonction de la conjonction de coordination « et » lui permet d'être présent non seulement dans tous les sous-corpus mais aussi dans tous les genres de l'écrit.

En ce qui concerne le lexique hautement fréquent, les mots : « formation, développement, travail, temps, système, *learning*, information, qualité, tableau, enseignant, culture, etc. » indiquent au lecteur l'identité des textes formant le corpus. Ces substantifs représentent le reste du vocabulaire du corpus entier. Ce sont des termes d'ordre scientifique, relevant d'une thématique de recherche, marquant leur appartenance à un genre unique, celui de l'écrit universitaire, malgré leur nombre limité. Ce lexique est appelé « lexique scientifique transdisciplinaire » (Tutin A., Jaques M.- P., 2018 : 13) ou « lexiques limitrophes. » (Ibid. : 13) se distinguant du lexique disciplinaire qui renvoie aux termes scientifiques réservés à chaque discipline.

Les hautes fréquences sont des termes *élites* qui fournissent les premières particularités lexicales du corpus sans signaler la nature du vocabulaire des sous-corpus. Afin de distinguer les particularités de chaque discours, nous vous proposons ci-après la lecture des spécificités du corpus entier.

3. Spécificités du corpus

Selon F. Leimdorfer et A. Salem, les spécificités « sont des calculs de probabilité d'apparition d'un mot dans une partie d'un texte. Une spécificité négative n'implique pas l'inexistence d'un mot dans une partie, mais une « sous-représentation » de ce mot dans cette partie. » (Leimdorfer F., Salem A., 1995). Cette définition est ainsi confirmée par Lafon (1984), Tournier (2003), Labbé (1990), Heiden (2003) (Labbé C., Labbé D.).

La notion de *spécificité* est très simple puisqu'elle implique une comparaison. Selon D. Mayaffre, un mot spécifique est « un mot dont le locuteur étudié […] fait un sur usage (spécificité positive) ou un sous usage (spécificité négative) par rapport à une attente ou à une *norme d'utilisation*. » (Mayaffre D., 2012 : 50).

La norme d'utilisation pour chaque sous-corpus dans le cas de notre recherche est composée de onze discours restant du corpus entier, formé de douze textes, autrement dit, on mesure les spécificités de chaque sous-corpus par rapport au reste des sous-corpus. Le calcul du vocabulaire spécifique peut être réalisé à l'aide *d'Hyperbase* via l'utilisation de la loi normale (Muller C., 1992 : 42), en évaluant l'écart réduit selon la loi hypergéométrique. Ensuite, nous pouvons mesurer l'évolution positive ou négative du vocabulaire. *Hyperbase* nous a fourni les termes particuliers de chaque sous-corpus en comparant chaque mot de chaque texte au vocabulaire moyen du corpus entiers. Seuls les mots convaincants ou expressifs devaient pouvoir apparaître. Une comparaison au sein du même discours révèle que le mot en évolution est nommé vocabulaire « positif » (Ablali D., 2009, Brunet E. 2011 : 85), et celui en disparition, est appelé vocabulaire « négatif » (Brunet E. 2011 : 85).

Grâce à la fonction *spécificités* nous avons pu déterminer les spécificités du corpus entier. Il existe plusieurs façons d'évaluer le vocabulaire spécifique des différents discours. À travers cette étude, nous voudrions évaluer la pertinence des mots pour la discipline et sa pertinence pour le genre scientifique et répondre, ainsi, à la question suivante : est-ce que les mots utilisés dans telle discipline représentent-ils le contenu du mémoire, *i.e*, le lexique disciplinaire, ou bien ils représentent les mots de la recherche, soit le lexique transdisciplinaire ?

Le tableau ci-dessous montre un exemple du résultat de la comparaison du corpus entier par rapport au corpus *Frantext*, fournie par le même logiciel. En d'autres termes, il s'agit d'une comparaison exogène (Ablali D., Kartsberg-Sjoblom M., 2008) si on reprend le terme de D. Ablali.



N°	écart	corpus	texte	mot
1	565.97	736	975	formation
2	524.44	104	339	processus
3	425.82	103	274	enseignant
4	420.87	346	497	information
5	339.65	1540	850	développement
6	289.43	93294	5972	)
7	279.28	143	212	objectifs
8	272.45	91853	5597	(
9	269.74	162	218	activités
10	245.76	215	229	variable
11	239.47	137	178	variables
12	239.44	104	155	utilisation
13	208.66	123	147	facteurs
14	196.86	223	187	caractéristiques
15	171.53	167	141	alimentation
16	170.41	1398	409	connaissances
17	169.55	913	328	risques
18	163.02	150	127	apport
19	160.82	654	263	étudiants
20	157.82	507	227	épuisement
21	157.32	8050	926	e
22	155.27	2003	448	culture
23	152.46	131	111	attentes
24	143.78	1690	381	niveau
25	141.56	1697	376	population
26	140.00	414	182	k
27	136.03	253	138	techniques
28	134.45	142	102	significative
29	134.21	275	142	al
30	133.71	351	160	objectif
31	131.42	3618	515	système
32	131.04	127	94	formations
33	129.77	5731	645	p
34	128.62	549	193	définition
35	126.36	104	82	utilisé
36	125.45	1697	334	organisation
37	123.54	213	115	contenus
38	121.72	112	82	adaptation
39	117.95	506	170	consommation
40	116.85	1607	303	données

N°	écart	corpus	texte	mot
1	-69.21	1252134	136	je
2	-67.24	8010689	20186	,
3	-55.28	818177	127	vous
4	-50.86	1626354	2438	il
5	-44.37	868891	878	ne
6	-43.44	987132	1240	qu'
7	-42.52	1540412	2858	que
8	-37.04	663862	761	elle
9	-36.31	637831	731	n'
10	-34.72	418479	262	lui
11	-33.63	309477	61	mon
12	-31.45	741472	1269	pas
13	-31.31	306548	136	était
14	-29.87	254486	70	avait
15	-29.09	248484	82	ai
16	-28.01	436864	586	mais
17	-27.61	389357	476	si
18	-26.43	213100	85	dit
19	-25.66	507528	885	on
20	-25.58	318200	367	bien
21	-23.88	336060	476	y
22	-23.80	367748	566	sa
23	-23.63	378961	604	tout
24	-23.00	456043	852	son
25	-22.94	235117	242	sans
26	-21.81	156730	84	là
27	-21.16	728237	1787	ce
28	-20.86	559632	1264	se
29	-19.77	516147	1178	s'
30	-19.23	127370	78	homme
31	-18.99	141803	118	quand
32	-18.04	146370	152	encore
33	-17.59	138131	142	point
34	-17.20	134116	141	peu
35	-16.27	89054	51	coeur
36	-16.07	295111	635	ses
37	-15.32	98074	91	puis
38	-15.04	81846	57	trop
39	-14.87	977554	3003	qui
40	-14.45	214634	440	où

Figure 8 : Exemple de spécificités du corpus entier

De la gauche vers la droite, nous avons la rubrique *écart* qui fait le calcul des nombres d'occurrences du corpus de référence. Nous n'avons retenu que les premières occurrences proposées par *Hyperbase* et nous nous sommes limitées au début de la liste où l'écart atteint 565.97 et s'étend jusqu'à la valeur 113.63 étant donné la grande quantité de ces particularités. Nous avons choisi d'interpréter l'index des mots spécifiques en ordre hiérarchique parce que dans ce dernier les formes sont classées par ordre décroissant de leur fréquence, ce qui permet d'observer les mots les plus utilisés, tandis que l'ordre alphabétique permet d'unir les items singuliers et pluriels d'un même terme ou les différentes flexions d'un verbe (Leimdorfer F., Salem A., 1995). En ce qui concerne les spécificités du corpus entier, nous avons retenu toutes les occurrences (substantifs, signes de ponctuation, abréviations, etc.). Quant aux spécificités des sous corpus, nous avons conservé la totalité des occurrences notamment les substantifs. La recherche des particularités du corpus est suivie par une enquête plus particulière qui tente d'identifier le vocabulaire excédent du corpus.

3.1.Vocabulaire en excès

Le vocabulaire positif concerne les unités dont l'usage s'accentue davantage en allant vers la fin du corpus.

Sur la première page de la liste fournie par le logiciel, la plupart des mots spécifiques et positifs classés en ordre hiérarchique, sont des substantifs. Si nous prenons les mots : « formation, processus, enseignant, information, développement, objectifs, activités, facteurs, connaissances, risques, étudiants, culture, niveau, technique, données, analyse, résultats, universitaire, représentation, ressources, outils, programmes, apprentissage, méthodes, etc. » qui se positionnent à la tête de la liste proposée par le logiciel *Hyperbase*, nous ne pouvons pas savoir si ce discours appartient à telle discipline mais nous pouvons bien dire que les premiers parmi ces mots en excès confirment qu'il s'agit d'un contexte d'apprentissage d'un niveau avancé, supérieur et scientifique.

Selon A. Tutin, une expression intellectuelle ou « un objet scientifique » (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 39) comme : « *travaux, modèle, mais aussi terme, idée, expression, etc.* » (Ibid. : 39) circule dans la communauté scientifique. Certains mots appartenant à l'écrit scientifique se sont imposés en tête des mots spécifiques du corpus. Cela sert à montrer que peu importe la discipline ou le(s) thème(s) qu'elle traite, la structure du genre scientifique est plus dominante. En d'autres termes, les scripteurs- étudiants ont pu croiser lors de leur usage des mots identiques qui témoignent de leur appartenance à l'écrit universitaire. L'emploi de mots identiques entre les chercheurs est très pratiqué particulièrement dans la recherche scientifique. Ce sont les termes qui organisent la recherche scientifique, des items indispensables pour tout type de recherche scientifique, y compris le mémoire d'étude.

Rappelons notamment que les textes analysés sont des mémoires de magister, une étude plutôt rapprochée à celle d'une thèse de doctorat. Dans ce genre de travail universitaire se manifestent en grande partie des substantifs renvoyant à l'introduction du sujet, de l'hypothèse de la recherche, de la problématique, des outils et des démarches utilisés pour confirmer ou infirmer telle hypothèse, de l'analyse des résultats, etc. comme les items suivants : analyse, méthode, étude, recherche, introduction, bilan, problème, théorie, conclusion, etc.

Au niveau de la ponctuation, ce sont les parenthèses qui se manifestent en premier, des signes typographiques nécessaires pour insérer des segments autonomes pour une raison d'explication ou pour associer des éléments dans le cas d'un calcul prioritaire en mathématiques. En effet, les parenthèses permettent de déterminer le genre de l'écrit scientifique (Ablali D., Kartsberg-Sjoblom M., 2008). Nous remarquons, ainsi, à travers cette liste une faible utilisation de formes verbales, d'adjectifs, d'adverbes et des mots outils, se situant à la fin de la liste. Le point apparait avec un écart de 3.87 sachant que le premier item se montre avec un écart de 565.97, c'est-à-dire, il fait partie des derniers éléments fournis par *Hyperbase.* L'utilisation de phrases assez longues dans ce corpus se finalisant par un point indiquent qu'il s'agit bien

d'un écrit scientifique. Nous sommes ainsi servie de mots spécifiques en dégression pour enrichir l'interprétation des résultats. En ce qui concerne la ponctuation du corpus, nous l'introduisons en détail plus bas dans le chapitre 7.

Le déficit des pronoms personnels notamment ceux de la première personne, comme le pronom *je*, qui apparait à la tête de la liste, est dû à l'objectivité qui caractérise le discours scientifique. L'auteur s'exprime implicitement mais le lecteur sait bien que cet écrit est le fruit d'un travail de recherche personnel et individuel. Les pronoms personnels sont étudiés aussi dans le chapitre 7.

Au deuxième rang de la liste en déficit, se manifeste un signe typographique connu d'habitude parmi les éléments spécifiques en excès pour renforcer les caractéristiques du discours scientifique. Ce signe est la virgule qui a été remplacée par les parenthèses pour prolonger la phrase. La plupart des mots sur cette liste sont des pronoms personnels et possessifs (« vous, il, elle, ils, on, mon, son, ses, sa ») avec la présence de quelques substantifs à usage général (« homme, point, cœur, père, monde, terre », etc.).

Ensuite, nous repérons sur la même liste, des mots : « enseignant, alimentation, patrimoine, bibliothèque… » guidant le lecteur, qui ne s'est pas familiarisé avec le corpus, de la thématique de ces discours. Les termes cités plus haut se manifestent plusieurs fois sur la liste des mots excédents. Leur réapparition ou celle de formes de leur famille (mots récurrents, ou ayant le même radical) continue, tout au long de la liste des termes spécifiques du corpus entier, nous a fait penser que ces mots sont porteurs de thèmes. Ces thèmes sont précisément connus comme étant des « thèmes génériques » (Rastier F., 1989 : 55). Leur récurrence et leur dénomination correspondent à une « isotopie générique » (Ibid. : 56).

Par exemple, nous repérons les mots : « poussins », que nous pouvons associer à celui d'« alimentation » ou « aliments », vus dans le premier lot ou au terme « poulets » dans le troisième lot, ou encore à « croissance » dans le quatrième lot, à « repas » dans un sixième lot, etc. Les mots « poussins, alimentation, aliments, poulets, repas » sont de diverses lexicalisations du thème *nutrition*.

Un autre exemple porte sur le thème *formation* ou *école* qui peut rentrer en relation avec les termes : « enseignant, information, activité, connaissances, étudiants, niveau, techniques, objectifs, formations, contenus, bibliothèque » qui se trouvent sur la première liste proposée par *Hyperbase*. Ce thème est confirmé par la présence d'autres termes (des lexicalisations) découverts en descendant au fur et à mesure dans la liste des mots excédents. Ces lexicalisations sont, par exemple : « universitaire, apprentissage, méthodes, sciences, enseignement, université, étude, faculté, compétence, capacité, élève, apprenant, etc. ».

Une nouvelle observation concerne le substantif « épuisement » qui peut être lié aux mots : « comportement, accomplissement, valeurs, détente, accord, attaquant, soutien, satisfaction, manque, santé, etc. » pour former un thème à propos de l'état psychique de l'être humain. À vrai dire, ce sont les termes positifs qui attirent l'attention du chercheur et du lecteur mais il ne faut pas négliger les mots en déficits qui peuvent ainsi être porteurs d'information pour l'analyse du corpus.

3.2.Vocabulaire en déficit

Le vocabulaire en déficit ne s'explique pas par un manque de compréhension du langage que l'on remarque chez l'enfant. Il désigne plutôt des termes dont l'usage régresse de moins en moins lorsque nous allons vers la fin du corpus.

Le premier lot de la liste des mots en déficit est caractérisé par la présence des mots-outils suivants : des pronoms personnels (« je, il, elle, son, se, sa, s', on, lui, y, ses ») et relatifs (« que, qui, qu' »), des prépositions de négation (« ne, sans, pas, ni »), des adverbes (« tout, tous, encore, peu, où, trop, toujours, bien, même ») et quelques noms (« homme, point, cœur, jour »). Le *je* à la tête de la liste est une preuve d'une présence vigoureuse de l'auteur. Cet élément est étudié en détail dans le septième chapitre.

Au niveau de la ponctuation, la virgule est le deuxième élément en déficit après le pronom personnel *je* même si ce signe est le troisième élément le plus fréquent dans le corpus. Ceci dit, les phrases du corpus contiennent de moins en moins de virgules parce que les scripteurs font appel à d'autres signes de ponctuation, pour des raisons que nous déduisons nous-mêmes : le remplacement des virgules par la parenthèse permet de confirmer qu'il s'agit bien d'un écrit scientifique d'autant plus que les virgules apparaissent parmi les premiers mots excédents, et sont réservées également à l'explication qui prolonge la phrase. Une autre possibilité est liée à la présence des phrases courtes due à l'absence des explications en avançant dans la rédaction du mémoire. Il est connu que dans ce type d'écrit, la partie la plus explicative est celle du développement du sujet traité qui se situe au milieu de la rédaction, autrement dit, la virgule se dégrade dans les parties discussion et conclusion.

Les quelques substantifs présents dans cette liste ne sont ni des termes connus comme scientifiques ni des mots dépendant d'un champ disciplinaire précis. Leur apparition parmi les mots négatifs n'a aucune influence. Aussi, nous repérons quelques verbes ou auxiliaires (a, ai, avait, était, dit) conjugués à la troisième personne, soit au présent de l'indicatif et en tant que participe passé pour servir à l'articulation du discours. Ce sont des verbes auxiliaires qui se combinent à des verbes principaux pour constituer un temps composé.

L'étude des spécificités (positives et négatives) du corpus entier a révélé que le vocabulaire et la ponctuation ne contrarient pas les traditions de l'écriture du texte scientifique. Un lexique attestant d'un niveau supérieur ainsi qu'une présence des signes typographiques réservés à l'explication, la description ou l'argumentation comme caractéristiques textuelles connues dans un mémoire d'étude.

Les spécificités du corpus entier n'ont montré aucune influence disciplinaire sur le genre de l'écrit universitaire, c'est pour cette raison que nous avons choisi d'étudier les particularités de chaque discours afin de vérifier si certains sous-corpus ont un effet sur le genre de cet écrit. Et c'est la raison pour laquelle nous avons choisi de mettre en exergue les termes de chaque sous-corpus en ce qui suit.

3.3.Termes du champ disciplinaire

Nous avons préféré de ne pas utiliser seulement l'expression « termes de spécialité » car certains mots ne sont pas vraiment de spécialités mais ils sont connus par leur usage habituel dans un domaine précis au point que nous pouvons penser qu'ils sont spécifiques à celui-ci.

Il s'agit d'une comparaison interne, entre les différents textes du corpus, sans aucun report à un corpus de référence comme nous l'avons fait lors de l'étude de spécificités du corpus entier. Le lexique disciplinaire renvoie aux « notions scientifiques délimitées par les disciplines. » (Tutin A., Jaques M.- P., 2018 : 15). Plus précisément, ce sont « les concepts définis dans les dictionnaires des sciences du langage, qui relèvent de la terminologie du domaine. » (Ibid. : 15).

C'est un lexique qui comprend des termes complexes « *achoppement syllabique*, *segment acoustique*, *adjectif verbal… »* (Ibid. : 15) construit généralement plutôt à base de noms que de constructions verbales ou adjectivales. Le lexique disciplinaire, notamment dans les articles de recherche, inclut des termes « « unidisciplinaire » (Kocourek) » (Tutin A., Jaques M.- P., 2018 : 15), réservés à chaque discipline, et des « néologismes sémantiques » (Ibid. : 15). Ces derniers appartiennent, selon A. Tutin et M.- P. Jaques, à la langue générale mais peuvent avoir des acceptions spécifiques comme l'exemple des notions *distribution* ou *compétence* en linguistique (Ibid. : 15). Les mêmes auteurs rajoutent que ce lexique disciplinaire est inventé par des personnes spécialistes comme les terminologues, les morphologues, les spécialistes du traitement automatique des langues.

Notre objectif de l'étude des spécificités de chaque mémoire est d'identifier le vocabulaire de chaque champ disciplinaire et localiser sa position par rapport aux termes connus dans l'écrit universitaire.

3.4.Lexique de l'écrit universitaire

Est un lexique hétérogène qui renvoie au lexique entier utilisé dans ce type d'écrit. Il est composé de termes de la scientificité, des mots de la spécialité d'étude, des termes d'ordre général ou des « formes de la langue générale » s'il on reprend l'expression de (Tutin A., Jaques M.- P., 2018 : 15).

Nous reviendrons sur ces différents types de lexique après avoir étudiés, ci-dessous, les spécificités de chaque sous-corpus.

4. Particularités lexicales des sous-corpus

Grâce à la fonction spécificités du logiciel *Hyperbase*, nous avons pu extraire les spécificités de chaque texte du corpus. Compte tenu de la longueur des listes du vocabulaire positif spécifique du corpus, nous avons extrait les douze premiers termes de chacune comme dans l'exemple ci-dessous :

Anthr.	Arch.	Bib.	Did.	Éd. phys. & sp.	Gest.	Inf.	Math.	Med. vét.	Psy.	S. alim.	Tex. lit.
Développement représentations rural sociales acteurs social territoire agents acteur sociale représentation anthropologie	Culture culturel culturelle … culturels indicateurs ville culturelles patrimoine Constantine secteur centre	Qualité usagers bibliothèque service satisfaction Bejaia bu services bibliothèques bibliothécair es démarche attentes	Bd élèves mère image bande dessinée chien élève ! ? père vignette	Vitesse bras envol détente force volleyeur joueur = smash maximale attaquant verticale	Formation e-learning entreprise compétences entreprises projet - contenus apprenants apprenant km	Risques sécurité] [connaissances système information mémoire . risque capitalisation conception	= tâches k x tâche espérance exécution machine makespan séquence ordonnancement b	Flores bactéries , + coli poulets souches flore colonies minor lactose genre	ns enseignants accord burnout stress épuisement travail étudiants émotionnel enseignant faculté science	p cent enfants repas apports ans aliments déjeuner alimentation apport alimentaires	dieu texte vous , intertexte roman v ils versets lui personna ge tuez

Figure 9 : Spécificités positives des sous-corpus

Le choix d'exposer et d'analyser cette liste qui se compose de douze items de chaque sous-corpus est dû à la représentativité de ces premiers mots choisis. Les mots nommés mettent en exergue des termes, généralement concentrés sur leur spécialité d'étude, ou sur chaque discipline, contrairement aux spécificités du corpus entier qui exposent plutôt des mots de la recherche et de la scientificité.

Selon le tableau ci-dessus, chaque mémoire de douze textes composant le corpus présente effectivement d'abord des mots propres à son domaine avant d'exposer les formes communes avec les autres discours. Cette idée est confirmée par M-C. Pollet, qui souligne que : « la nature des concepts ainsi que les pratiques scientifiques et pédagogiques du savoir varient d'une discipline à l'autre » (Pollet M-C., 2001 : 12). Par exemple, si nous prenons les spécificités du discours *éducation sportive,* les mots : « vitesse, bras, envol, détente, force, volleyeur, joueur, attaquant » exhibent bien un domaine de pratique sportive. Aussi, le sous-corpus *architecture* comprend les termes : « culture, culturel, culturelle, culturels, indicateurs, ville, culturelles, patrimoine, Constantine[20], secteur, centre », qui ne surprennent pas le lecteur par leur apparition dans un discours d'architecture. Certains termes comme l'unité lexicale « sciences » et contre toute attente sont apparus dans le discours *psychologie*, alors que nous l'attendions dans les sous-corpus *mathématiques, médecine vétérinaire, informatique*, etc., mais cela ne fait que confirmer que les sciences s'imposent dans toutes les disciplines. Ce terme compte parmi les mots exprimant des connaissances et des savoirs de domaines quelconques. Aussi, le mot « chien » est attendu dans le texte *médecine vétérinaire*, ce qui n'est pas le cas car il est aperçu sur la liste des mots spécifiques au discours *didactique* qui l'intègre pour des raisons de présentation des images dans une bande dessinée (thème principal de ce discours).

A. Tutin souligne que les objets scientifiques dépendent de la discipline. Les mots (*analyse, approche, modèle*) sont empruntés de l'économie et sont plus complexes que ceux utilisés en linguistique (*termes, notion, concept*) (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 39). Elle ajoute que les prédicats verbaux (*reprendre, utiliser*), ou nominaux intégrés dans des syntagmes prépositionnels (*à la suite de, dans la continuité de*) montrent le processus de « l'emprunt scientifique » (Ibid. : 40). Cette hypothèse n'est pas vérifiée dans le cas de notre corpus puisque les rédacteurs-étudiants ne font pas de différence dans l'emploi de ce type de mots. Ceci n'est pas dû à leur inattention ou leur usage confondu des mots parce qu'ils ne

[20] Une ville qui se situe à l'Est de l'Algérie.

sont pas natifs mais plutôt au fait que les termes et les expressions, cités par A. Tutin, dépendent d'un seul genre qui est celui de l'université et de la science.

Nous pouvons donc dire que chaque discipline montre en priorité et en grande quantité ses propres termes avant d'utiliser des termes d'ordre général, des termes techniques ou surtout ceux de la recherche scientifique. En d'autres termes, les mots de spécialité de chaque discipline apparaissent généralement parmi les spécificités positives. Mais cela n'est pas le cas de tous les sous-corpus car pour certains discours (didactique des langues, mathématique) les mots de la recherche et de la scientificité apparaissent parmi les mots positifs. Les termes de la recherche scientifique se trouvent généralement parmi les spécificités négatives (anthropologie, architecture, bibliothéconomie, éducation sportive, psychologie, médecine vétérinaire, informatique, texte littéraire, sciences alimentaire, gestion). Ces derniers forment des champs lexicaux qui existent entre certains items mais qui sont moins récurrents en avançant dans chaque discours.

Nous avons conservé cette catégorie du lexique parce qu'elle contienne des relations qui jouent un rôle important dans l'identification du lexique scientifique qui à son tour participe à l'identification du genre de ce dernier. Quant à ceux dont l'usage est ordinaire, ils trouvent leur classification dans les deux listes positive et négative. La raison de l'apparition des mots communs de la recherche parmi les mots négatifs est dévoilée plus bas en conclusion de cette sous-partie d'analyse lexicale.

Afin de discerner les liens entre les sous-corpus, nous avons procédé par la suite à une comparaison des spécificités de ces derniers en prenant cette fois-ci en compte la liste entière de chaque discours.

Les spécificités de chaque mémoire d'étude nous ont permis d'extraire les formes qui peuvent entrer en relations avec d'autres termes au sein du même sous-corpus. Cela a contribué à former une classe ou un champ lexical. Ce sont donc des mots qui se rapportent à un thème identique, à une même notion. L'étude d'un champ lexical permet de repérer le thème fondamental et/ou les thèmes secondaires d'un même discours.

Les différentes relations construites à partir de la liste des mots positifs et/ou négatifs de chaque sous-corpus sont apparentes ci-dessous. Nous rappelons que l'objectif premier de cette recherche est de déterminer l'influence de la discipline (vu que nous nous focalisons dans cette section sur les spécificités lexicales de chaque sous-corpus) sur le genre. Nous avons

classé le lexique de chaque discours selon les relations qu'entretiennent les mots. En d'autres termes, cette classe lexicale s'est produite à partir des mots qui appartiennent au même champ lexical, qui sont en progression et en lien tout en avançant vers la fin de chaque texte composant le corpus. Dans une prochaine partie, nous vous présentons, donc, les mots positifs et les mots négatifs de chaque sous-corpus.

Afin de donner des exemples d'items de chaque relation lexicale, positive ou négative, extraits des douze sous-corpus, nous avons fait un choix qui n'est pas arbitraire. Étant donné que les mots qui représentent le lexique de chaque discipline en question sont nombreux, nous avons choisi un item de chaque relation positive et/ou négative de chaque sous-corpus, puis avons recherché, à l'aide *d'Hyperbase,* deux exemples qui montrent si ce mot apparait dans des contextes distincts ou non. Cela a pour objectif de le classer selon les différents types du lexique (disciplinaire, de recherche, de la langue générale). En effet, c'est ce classement qui va nous orienter sur l'influence du genre de l'écrit universitaire. Ci-dessous la totalité des sous-corpus classé de *a* à *l* :

a. Le discours *d'anthropologie*

Est l'un des textes qui composent le corpus. Il appartient aux sciences humaines, son choix a pour objectif d'expliciter et de classer les mots utilisés dans cette discipline.

- **Mots positifs**

Les mots positifs de ce premier sous-corpus se constituent des relations suivantes : *la terre, la société* et *les domaines de la vie*.

La terre : « rural, territoire, terrain, ruraux, rurales, agricole, rurale, agricoles, territoires, ruralité, territoriale, paysans, terres, agriculture, rocher, territorial, nature, géographique, paysannerie, univers ».

Ex. 1 : « Se pose alors la question de l'efficacité des politiques de développement **agricoles** et rurales. »

Ex. 2 : « Cette zone, constituée de superficies **agricoles** importantes à l'époque coloniale a prouvé ses capacités de production et de rendements dans les domaines. »

À travers les deux contextes du mot « agricoles », on peut considérer ce dernier comme mot de la langue générale. Son usage est exigé par la thématique de ce mémoire. Il est un mot du contenu du texte.

La société : « acteurs, agents, acteur, agent, populations, communauté, population, groupes, sociétés, femmes, participante, communautaire, collectives, groupe, individus, hommes, développeurs, hommes, sujet ».

Ex. 1 : « Aujourd'hui, la ruralité ne se résume plus à la paysannerie ou à l'agriculture, elle est devenue un espace complexe faisant intervenir divers **acteurs**. »

Ex. 2 : « Les projets sont des arènes ou se joue un jeu social complexe fondé sur la confrontation d'**acteurs** qui ont des logiques hétérogènes et disposent de pouvoir inégaux. »

L'item « acteurs » est employé dans les deux exemples ci-dessus comme mot de la discipline, il remplace le mot *personne* en langue générale. Le vocable « acteurs » est employé par l'auteur de ce discours pour désigner des humains actifs ou ayant des rôles importants dans la thématique de son travail de mémoire.

Les domaines de la vie : « rural, social, anthropologie, agricole, politique, économique, psychologie, géographique, histoire, sociologie, **institutionnels** ».

Ex. 1 : « De là j'ai voulu investiguer cette piste pour appréhender les représentations de la population locale envers les intervenants institutionnels sur le terrain. »

Ex. 2 : « La mobilisation de l'ensemble des forces vives de la microsociété locale (acteurs **institutionnels,** entrepreneurs, hommes politiques, associations, habitants…) ».

Dans les deux exemples ci-dessus, le vocable « institutionnels » est un mot de la langue générale mais n'est pas complètement un mot de la vie quotidienne. C'est un item employé par cette discipline pour le besoin de son contenu.

- **Mots négatifs**

Composés d'une seule relation, nommée *culture-apprentissage-recherche*, ces mots représentent à la fois des mots de la langue générale et ceux de la recherche.

Culture-apprentissage-recherche : « formation, culture, information, connaissances, culturel, culturelle, cours, mémoire, création, lecture ».

Ex. 1 : « Le développement se définit sous deux aspects. Un premier aspect quantitatif qui suppose une **création** de richesse et d'emplois… »

Ex. 2 : « Mais il est en même temps **création** permanente de forces et de stratégies sociales… »

L'item « création » est un mot de la langue générale. Il dépend du contenu de ce discours.

b. Le discours *d'architecture*

Est l'un des discours choisis pour constituer le corpus de la présente étude. Son choix dépend de son statut de discipline se situant à la frontière des disciplines des sciences humaines et sociales. Une spécialité qui expose un vocabulaire partagé par les sciences humaines et les sciences dures.

- **Mots positifs**

Pour ce deuxième discours, nous repérons les relations *culture* et *ville* dont les mots dépendent de langue générale et de la discipline.

La culture : « culture, culturel, culturelle, culturels, culturelles, patrimoine, musée, théâtre, biens, spectacles, historique, patrimoniale, cultures, monument, musées, bibliothèque, danse, spectacle, œuvre, art, musique, festivals, artisanat, fêtes, chanson, patrimoniaux, patrimoniales ».

Ex. 1 : « La **culture** à Constantine revêt un sens patrimonial et historique particulier ».

Ex. 2 : « L'approche du champ de la **culture**, nécessite qu'on cerne les éléments constitutifs qui l'a définissent et la caractérisent ».

Dans le premier exemple, « culture » est un mot de la discipline parce qu'il est limité au contenu de la mémoire dans cette dernière. Quant au deuxième exemple, « culture » est plutôt une unité lexicale d'usage général.

La ville : « ville, Constantine, tourisme, cirta[21], urbaine, villes, wilaya, société, Québec, capitale ».

Ex.1 : « en effet c'est à travers le patrimoine que se reconnaissent les valeurs partagées par la **société** et autour desquels se développe une « identité culturelle » ».

Ex.2 : « la collecte des pièces musicales se fait suite à des découvertes archéologiques organisées ou fortuite, ou bien par des dons de la **société** civile ».

Le vocable « société » appartient, dans le premier exemple, à la langue générale mais il est plutôt réservé dans le deuxième exemple, à une communauté précise qui est celle de la « société civile », autrement dit, une société fondée sur l'intérêt général et collectif. Ce mot dépend donc du contenu de la discipline.

- **Mots négatifs**

[21] Ancienne nomination de la ville de Constantine en Algérie

Ils exposent les deux relations *apprentissage-enseignement-recherche* et *travail.* Des relations qui regroupent des items de la recherche, des mots abstraits de la langue générale et des vocables de la recherche scientifique.

Apprentissage-enseignement-recherche :

« formation, enfants, enseignant, étudiants, texte, étude, résultats, compétences, acteurs, connaissances, sciences, cours, études, outils, élèves, formations, pédagogiques, acteur, mémoire, coûts, résultat, facultés, sujet, université, pédagogique, compréhension, information ».

Ex. 1 : « … ou bien par l'**étude** portée surtout sur la dimension architecturale »

Ex. 2 : « Par la méthode autistique : elle consiste en l'**étude** des faits propres au phénomène »

À travers les deux exemples ci-dessous « étude » apparait en tant que mot de recherche scientifique et universitaire.

Le travail : « travail, entreprise, gestion, résultats, compétences, acteurs, connaissances, outils, entreprises, risque, qualité, projets, techniques, acteur, projet, charge, professionnel, professionnelle, professionnels ».

Ex. 1 : « le **projet** culturel est le contexte où se définissent des axes d'interventions et se trace un programme d'actions selon les caractéristiques et potentialité locales … »

Ex. 2 : « c'est d'ailleurs selon cet objectif que l'état avait lancé en 1974, le **projet** de milles bibliothèques… »

L'item « projet » appartient à la fois au lexique « abstrait » (Tutin A., 2018 :19 ; Hatier S., 2018 : 43) de la langue générale et au lexique de la recherche scientifique. En effet, dès que l'on parle d'un projet donné, nous pensons aux éléments nécessaires pour le développer telles que : la recherche, l'étude, l'évaluation, etc. En d'autres termes, on peut considérer que « projet » découle de l'usage général au début de cette activité, et il est un mot scientifique dès que le projet est mis en route.

c. Le discours *de bibliothéconomie*

Est l'un des mémoires constituant le corpus de cette étude. Son choix est lié à notre curiosité de découvrir non seulement le lexique de cette discipline mais aussi d'avoir des informations sur les diverses activités de la bibliothèque notamment que nous sommes toujours que des lecteurs.

- **Mots positifs**

Forment la seule relation, ci-dessous, composée d'unités lexicales de la langue générale, des mots abstraits de cette dernière et des termes de la scientificité :

La bibliothèque : « bibliothèque, bibliothèques, bibliothécaires, usager, information, universitaire, savoir, public, client, prêt, accueil, universitaires, fiabilité, clients, documentation, normes, recherche, documentaire, bibliographique, norme, doctorants, lecteurs, utilisateurs, chercher, documentaires, abonnement, ouvrages, université, fiables, étude, dictionnaire, documentations, bibliothécaire, documents ».

Ex. 1 : « Les entreprises et les professionnels du management et du marketing ont tenté d'élaborer des méthodes pour mesurer la satisfaction de leurs **clients** à des fins commerciales. »

Ex. 2 : « Un **client** satisfait sera plus fidèle et un organisme dont les clients sont satisfaits bénéficiera d'une meilleure image »

L'idée générale de ces deux exemples est qu'à première vue, nous avons pensé que « client(s) » correspond au lecteur ou à l'usager de la bibliothèque. Après avoir consulté ce sous-corpus, il s'avère que ce mot conserve son premier sens de consommateur, acheteur, etc. Il est donc un mot *abstrait* de la langue générale vu qu'il est doté d'une spécificité d'ordre commerciale. Il remplace le mot *personne* employé dans la langue quotidienne.

- **Mots négatifs**

Produisent la liste des termes de la recherche ci-dessous :

Enseignement-apprentissage-recherche : « formation, connaissances, enseignant, enseignants, études, apprentissage, auteur ».

Ex. 1 : « Dans le domaine des bibliothèques les normes contribuent d'une manière très forte sur le plan de l'échange de l'information via les réseaux informatique et leur support dans toutes leurs diversités ainsi qu'au partage des **connaissances** »

Ex. 2 : « Pour la distinction de l'information et de la connaissance : l'information répondrait à des questions de type « qui », « quoi », « ou », « quand » et les **connaissances** aux questions « pourquoi », et « comment ». »

Le premier exemple montre que le vocable « connaissance » est un mot de la langue générale. En revanche, le deuxième exemple fournit une précision sur ce mot, l'attribuant par

conséquence, un statut de mot abstrait de la langue générale qui est proche au lexique scientifique comme il l'a suggéré S. Hatier (Hatier S., 2018 : 43).

d. Le discours *de didactique des langues*

Un mémoire d'étude des sciences humaines. Son choix est lié à son appartenance aux sciences du langage, notre spécialité d'étude. Cette particularité nous offre l'occasion de mieux juger le lexique utilisé dans cette discipline.

- **Mots positifs**

Ils regroupent des mots hétérogènes qui proviennent de la langue : quotidienne, générale, de la recherche sous la relation *apprentissage-enseignement-recherche.*

Apprentissage-enseignement-recherche : « bd, élèves, image, élève, texte, images, langue, classe, élève, textes, français, professeur, lire, dessin, école, dessins, phrases, expression, manuel, orale, lexique, écrite, écrit, lecture, récit, narratif, enseignement, enseignants, communication, thèmes, manuels, vocabulaire, apprendre, scolaire, linguistique, orthographe, exercices, phrase, enseignée, didactique, expressions, apprentissage, grammaire, dessinateur, calligraphie, dessiner, langage, exercice, parler, sémiologie, dessinées, compréhension, discours, lecteur, didactiques, lexicaux, lexicales, dialogues, communicatives, enseignant, narrateur, scolaires, programme, livre, activités, littéraires, enseigner, écrire, document ».

Ex. 1 : « pour atteindre cet objectif, un **programme** d'enseignement a été mis en place pour chacun des niveaux. »

Ex. 2 : « le **programme** de français au troisième palier de l'école fondamentale propose deux unités didactiques traitant de la BD. »

« programme » est un item abstrait de la langue générale à travers les deux exemples, ci-dessus, vu qu'il a une certaine spécificité proche aux mots de la recherche scientifique.

- **Mots négatifs**

Ils forment les deux relations *étude* et *projet* qui attestent de la typologie de leur lexique scientifique.

Étude : « connaissances, études, étude, recherche, compétences, techniques, activité ».

Ex. 1 : « Cette séance capitale de l'unité didactique est présentée en une heure, mais certains enseignants lui consacrent deux heures pour proposer une **activité** de synthèse ».

Ex. 2 : « Cette expérience consiste à proposer aux élèves […] une **activité** d'expression écrite »

À travers les deux exemples, « activité » est un mot abstrait de la langue générale et un mot disciplinaire.

Projet : « projet, travail, produit, produits, travaux, techniques, économique ».

Ex. 1 : « Et de cette manière la BD devient en classe un support d'apprentissage et un **projet** de réalisation en même temps. »

Ex. 2 : « Un **projet** de BD »

L'objectif de choisir le vocable « projet », vu plus haut parmi les mots négatifs du discours *architecture*, est de tester son emploi dans une autre discipline comme celle de la didactique des langues. Après vérification, il s'avère que « projet » conserve son statut de mot abstrait de la langue générale qui est réservé cette fois-ci à des activités en didactique des langues, et donc un mot proche au lexique de la recherche scientifique.

e. Le discours *d'éducation physique et sportive*

Est l'une des spécialités des sciences humaines dont la pratique est si importante que la théorie au point de penser qu'il faut plutôt se baser sur la première. En effet, étant donné que la partie pratique de cette filière implique le corps humain et non une pratique qui nécessite aux sujets beaucoup plus d'écrire, nous avons pensé que choisir une telle discipline répondrait à notre curiosité fondée sur l'idée que les étudiants en éducation sportive sont moins performants en termes d'écriture que leurs homologues dans les autres parcours des sciences humaines et sociales.

- **Mots positifs**

Ce sont que des mots de la langue générale et du lexique disciplinaire qui sont regroupés en deux relations : Les membres du corps humain et le sport.

Les membres du corps humain : « bras, jambes, corps, muscles, pied, genoux, musculaire, jambe, genou, genoux ».

Ex. 1 : « La vitesse moyenne d'un **corps** est obtenue en divisant la distance parcourue par le temps mis à le parcourir »

Ex. 2 : « La dynamique est une discipline de la mécanique classique qui étudie les **corps** en mouvement ».

Selon les deux exemples ci-dessus, le mot « corps » dépend de la langue générale mais il est beaucoup utilisé par cette discipline. Cela permet de le considérer comme unité lexicale disciplinaire.

Le sport : « volleyeur, joueur, attaquant, joueurs, entraîneur, entraînement, athlète, volley, volleyeurs, sport, musculation, ballon, sportif, entraîneur, course, athlètes ».

Ex. 1 : « la biomécanique traite des principes de construction du **corps** humain et des relations entre les structures et les fonctions du **corps**. ».

Ex. 2 : « Les gestes nécessitent un saut exigent de l'athlète une projection de leurs **corps** le plus éloigné possible ».

Nous avons volontairement choisi le mot « corps », extrait de la relation *le sport* pour vérifier si son emploi est égal à celui apparu dans la relation précédente *les membres de l'être humain.* Effectivement, il s'avère, à travers les deux relations, que ce mot est non seulement un mot de la langue générale mais surtout un lexique de la spécialité, un lexique disciplinaire de cette spécialité d'éducation sportive.

- **Mots négatifs**

Ce sont des termes de la recherche scientifique qui se regroupent sous la relation *apprentissage-enseignement-recherche*.

Apprentissage-enseignement-recherche : « connaissances, compétences, évaluation, activité, informations, savoir, cours ».

Ex. 1 : « des mesures prises au **cours** de l'expérimentation. »

Ex. 2 : « ils ont pu déterminer la trajectoire calculée de chaque segment de corps de l'athlète au **cours** du temps. »

« cours » ici, est un mot de la langue générale qui signifie la préposition *durant.* Ce type de mots appartient selon A. Tutin aux unités « polylexicales » (Tutin A., Jaques M.- P., 2018 : 18).

f. Le discours *du texte littéraire*

Partant de l'idée qu'écrire un texte littéraire serait le plus riche en termes de lexique, nous avons choisi ce discours qui se trouve bien évidemment au cœur des sciences humaines.

- **Mots positifs**

Sont des mots de la langue générale et du contenu de la discipline qui ont construit les relations : *la mort, la religion* et *la lumière*.

La mort : « tuez, *seyf*[22],mort, tué, morts, tués, ténèbres, esprit, âme, peur ».

Ex. 1 : « Cette injonction traduit l'état d'**esprit** des conflits religieux majeurs qui ont déchiré l'Europe ».

Ex. 2 : « stimuler l'**esprit** du personnage »

Le mot « esprit » est un mot de la langue générale mais aussi un mot du contenu de cette discipline. Il a été employé à travers le sujet traité par cette discipline.

La religion : « dieu, verset, islam, *sourate*, pureté, coran, incrédules, mystique, sacré, croyants, mosquée, coranique, religieux ».

Ex. 1 : « Nous proposons de privilégier dans ce travail deux axes : l'aspect intertextuel à travers le texte **sacré** (le Coran) et le texte littéraire mystique de Farid-ud-Din Attar ».

Ex. 2 : « Nous avons remarqué […] que la présence de l'intertexte **sacré** est très apparente ».

Selon le premier exemple, « sacré » est un mot de la langue générale. Mais il est un lexique disciplinaire dans le deuxième exemple parce que l'expression « intertexte sacré » est absente dans la langue générale.

La lumière : « lumière, feu, jour, lampe, noir, lumières ».

Ex. 1 : « Cette étude nous a permis de mettre en **lumière** toutes les figures des instances narratives évoquées par l'auteur ».

Ex. 2 : « La **lumière** dont parle le Coran. »

À travers cet exemple, on remarque que « lumière » est une unité lexicale employée en double sens ; en tant que locution exprimant la mise en valeur de quelque chose dans l'exemple 1 et comme nom indiquant la clarté ou l'éclairage dans l'exemple 2. Selon cette double

[22] Mot arabe qui veut dire une épée.

signification, lumière appartient au lexique de la langue générale avec une spécificité ajoutée par la littérature dans le deuxième exemple.

- **Mots négatifs**

Sont des mots que nous avons considérés comme termes de la recherche scientifique vu qu'ils forment la relation ci-dessous :

Apprentissage-enseignement-recherche : « niveau, savoir, recherche, études, culture, culturel ».

Ex. 1 : « Les références à la **culture** audiovisuelle : cinéma, musique et photographie… »

Ex. 2 : « Intégrés à un énoncé, ils serviront essentiellement ‘‘d'ancrage référentiel en renvoyant au grand Texte de l'idéologie, des clichés, ou de la **culture.** »

Nous avons délibérément choisi le mot « culture » qui compte parmi les mots négatifs de ce discours mais que nous avons rencontré plus haut dans le discours *d'architecture*. L'objectif est de comparer ses différentes significations. Si le vocable « culture » a été employé comme mot de la langue générale dans le sous-corpus *architecture*, il apparait ici à la fois en tant que mot disciplinaire dans l'exemple 1 et mot de la langue générale dans l'exemple 2.

g. Le discours *de psychologie*

Est un discours expérimental où l'on peut rencontrer du lexique « limitrophe » (Tutin A., 2018 : 13), présent dans les sciences humaines mais aussi dans les sciences médicales. C'est donc la diversité lexicale que peut avoir ce sous-corpus qui est derrière notre choix de cette discipline.

- **Mots positifs**

Ils se regroupent sous deux listes soit deux relations. L'une, appelée *apprentissage-enseignement-recherche*, et est constituée de vocables que l'on peut rencontrer chez la communauté scientifique. L'autre est formée de termes utilisés dans la langue générale mais qui sont surtout connus dans cette discipline.

Apprentissage-enseignement-recherche : « enseignants, travail, étudiants, faculté, sciences, surcharge, université, collègues, professionnel, facultés, supérieur, élevé, charge, efforts, enseignement, recherches, classes, professionnelle, universitaire, sujets, hiérarchie,

profession, stages, professions, maîtres, démotivation, compétitives, campus, langues, salaire ».

Ex. 1 : « La recomposition sociologique et culturelle profonde et radicale de la structure éducative coloniale qui […] avait un rôle majeur dans la formation de l'état national […] qui devait prendre en **charge** l'encadrement du projet national de développement. »

Ex. 2 : « le sens du stress se modifie et évoque la force, la pression, la **charge** qui produisent une tension… ».

L'unité lexicale « charge » est employée en tant qu'unité « polylexicale » (Tutin A., 2018 : 18) selon l'exemple 1. En revanche, il a un rôle d'un mot de la langue générale selon l'exemple 2.

État psychique : « *bunout*, stress, épuisement, accord, émotionnel, manque, accomplissement, déshumanisation, surcharge, troubles, psychologiques, symptômes, stresseurs, conflit, charge, sentiment, psychologique, problèmes, tensions, psychique, dépression, personnalité, stressantes, estime, ingratitude, dépersonnalisation, sujets, émotionnelles, état, psychiques, problème, anxiété, défense, démotivation, souffrance, émotion, agressions, émotions, conflictuelles ».

Ex. 1 : « Le **stress** au travail révèle donc une discordance entre les besoins de l'individu et la réalité des conditions de son travail. »

Ex. 2 : « Le **stress** est défini comme étant un état transitoire de désadaptation fonctionnelle, dont les symptômes psychiques, physiologiques et comportementaux manifestent une tentative d'adaptation qui se manifeste à court et moyen terme. **»**

« stress » est ici un mot de la langue générale et un mot de spécialité.

- **Mots négatifs**

Ils sont des mots de la recherche et de la scientificité. Ils forment la même relation *apprentissage-enseignement-recherche* que les mots positifs de ce discours. Cette relation est ainsi présente dans les discours : *architecture, psychologie, éducation sportive, texte littéraire, mathématiques*. Cela confirme que les mots composant cette relation apparaissent au début et à la fin de ce texte. Ce point est connu dans les écrits universitaires comme le cas du mémoire d'étude qui exige des unités lexicales de la recherche notamment dans la partie *introduction* et *présentation de la méthodologie* mais aussi dans la partie *bilan* et conclusion.

Apprentissage-enseignement-recherche : « information, connaissances, projet, culturelle, formation, lecture, usagers, acteurs, projets, mémoire, groupe, centre, activités, compétences, outils, analyse, démarche, pratiques, plan, besoin, techniques, communication, référence, chapitre, coûts, informatique, programme, tâche, domaines, performance, méthodes, conclusion, groupes, élève, organisations, compréhension, évaluer, objet, contexte, matière, suivi ».

Ex. 1 : « L'**objet** de notre étude est centré sur le syndrome de burnout ».

Ex. 2 : « L'université est actuellement l'**objet** de toutes les critiques ».

Dans les exemples 1 et 2, « objet » est précisément un lexique de la recherche et de la scientificité.

h. Le discours *des mathématiques*

Est une discipline de la famille des sciences dures. Son choix est essentiel pour pouvoir établir le contraste entre l'écrit en sciences humaines et les sciences dites *scientifiques*, l'un des objectifs de la présente étude. Connue par sa pauvreté lexicale, la discipline des mathématiques est aussi une source pour nous familiariser, en tant que spécialistes en sciences du langage, de cette catégorie de discours.

- **Mots positifs**

Regroupent seulement du lexique réservé à la recherche scientifique. Ce discours est un exemple idéal pour représenter l'écrit scientifique.

Apprentissage-enseignement-recherche « tâches, tâche, machine, exécution, preuve, cas, problème, formule, atelier, diagramme, règle, théorème, variables, solutions, évaluation, opération, résultats ».

Ex. 1 : « Le temps d'**exécution** de l'opération… »

Ex. 2 : « L'**exécution** d'une tâche peut être interrompue et reprise ultérieurement ».

« exécution » est un vocable qui montre, à notre avis, les caractéristiques exacte et dure de cette discipline. L'auteur aurait pu utiliser les mots : accomplissement, achèvement, réalisation, etc. mais il a choisi précisément ce mot pour représenter sa discipline. L'item « exécution » est un lexique de la discipline.

- **Mots négatifs**

Ils réunissent non seulement des mots mais aussi des chiffres. À partir de ces mots nous avons pu construire la relation suivante :

Apprentissage-enseignement-recherche : « système, ressources, service, permet, analyse, rapport, différents, université, environnement, éléments, total, 178, 2, 158, 145, etc.).

Ex. 1 : « le rapport f (t)/ g (t) croit pour tout t**,** par conséquent F (t) / G (t) l'est aussi. »

Ex. 2 : « X et Y sont dites ordonnées selon le rapport de vraisemblance croissant monotone si pour tout t, qui est équivalent à ce que F (t) = G (t). »

La présence des chiffres au sein de la seule relation construite à partir des mots négatifs confirme qu'il s'agit d'un contexte de mots d'une écriture scientifique.

i. Le discours *de médecine vétérinaire*

Une discipline des sciences de la nature. Son choix est non seulement une nécessité pour la démarche du contraste entre les sous-corpus qui doivent appartenir soit aux sciences humaines soit aux sciences dites *scientifiques,* mais aussi pour l'objet de décrire ses mots qui concernent l'animal, des mots autres que ceux que nous savons sur l'humain.

- **Mots positifs**

Représentés à travers les trois relations : anatomie, bactérie et animalité, les mots positifs de ce discours sont purement disciplinaires. Ils exposent du lexique de la spécialité de médecine vétérinaire.

Anatomie : « digestif, coli, colonies, enzymes, intestinale, shigella, salmonella, intestin, caecum, adultes, caecales, cellules, caecums, intestinal, mucus, cellule, enzyme, figure ».

Ex. 1 : « il s'agit alors d'enzymes synthétisées par la **cellule** ».

Ex. 2 : « Chimiotactisme : système sensoriel situé dans la **cellule** bactérienne ».

« Cellule » est un mot disciplinaire dans les deux exemples ci-dessus.

Bactérie : « bactéries, protéus, pseudomonas, pathogènes, bactérie, bactérienne, indole, entérobactéries, klebsiella, iléales, anaérobies, bactériologie ».

Ex. 1 : « Une **bactérie** pathogène est une bactérie capable de provoquer une infection chez un sujet sain ».

Ex. 2 : « Pour identifier une **bactérie**, plusieurs caractères sont pris en considération ».

« bactérie » est un mot disciplinaire notamment dans les deux exemples mais que l'on peut utiliser dans la langue générale étant donné qu'il concerne l'animal aussi bien que l'Homme.

Animalité : « poulets, poussins, animaux, poussin, poule, oiseaux, saumon ».

Ici, nous n'avons pas donné d'exemple car tous les mots positifs de ce discours sont purement disciplinaires. Ce sont des mots de la spécialité à l'exception du vocable « figure », utilisé pour représenter des images, des graphiques, des tableaux sur le thème de cette discipline. Rappelant que notre choix du lexique pour donner des exemples dans cette section d'étude se focalise sur des mots de la langue générale, ensuite voir si leur sens existe qu'au palier général ou bien qu'ils sont employés que pour des fins du sujet traité.

- **Mots négatifs**

Forment la relation *apprentissage-enseignement-recherche* qui contient du lexique de la recherche scientifique.

Apprentissage-enseignement-recherche : « travail, formation, développement, information, organisation, ressources, données, analyse, recherche, études, évaluation, communication, objectif, mémoire, pratique, travaux, étude, langue, exemple, méthodes ».

Ex. 1 : « la **méthode** la plus concrète reste la numération bactérienne. »

Ex. 2 : « nous avons alors procédé à l'identification selon une **méthode** simple et rapide ».

j. Le discours *d'informatique*

Classé parmi les filières dures et exactes comme les *mathématiques*, décrire le lexique de la spécialité *informatique* nous a semblé important notamment que cette spécialité offre des services pratiquement à tous les domaines de la vie.

- **Mots positifs**

Sont des mots de la langue générale et des mots disciplinaires qui composent les relations : *sécurité* et *risque.*

Sécurité : « sécurisation, sécurité, prévention, protection, *security*, sécurisé, sécuriser ».

Ex. 1 : « La **protection** vise à limiter les conséquences (impacts) de l'exploitation d'une vulnérabilité par une menace. »

Ex. 2 : « un plan d'actions de prévention et de **protection** contre les risques ».

Le mot « protection » est très connu dans le mode de l'informatique (protection contre les logiciels malveillant, contre les virus, etc.). Il est à la fois un lexique général et disciplinaire.

Risque : « menaces, menace, vulnérabilités, vulnérabilité, criticité ».

Ex. 1 : « Une **menace** est une source de danger pour le système et se traduit par la présence d'une violation potentielle de la sécurité ».

Ex. 2 : « Toute **menace** est une cause potentille de perte ».

L'unité lexicale « menace » est utilisée à la fois comme mot de la langue générale et de spécialité**.**

- **Mots négatifs**

Ce sont des mots employés dans la langue générale mais qui sont surtout connus dans le monde de la scientificité notamment qu'ils se regroupent sous la relation ci-dessous :

Apprentissage-enseignement-recherche : « formation, enseignants, étudiants, lecture, compétences, tâche, résultats, tâches, communication ».

Ex. 1 : « La mémoire interne : Contient les connaissances internes à l'entreprise. Elle représente la carte des **compétences** internes de l'entreprise. »

Ex. 2 : « Appelées également connaissances tacites […] Ce sont les **compétences**, les expériences, l'intuition, les secrets du métier. »

Selon le premier exemple, le mot « compétences » est un lexique disciplinaire. Tandis qu'au deuxième exemple, ce vocable appartient à la langue générale.

k. Le discours *des sciences alimentaires*

Un sous-corpus qui appartient aux disciplines dites *scientifiques*. Son choix est lié à notre objectif de diversifier le corpus étant donné que nous avons au sein de la même classe disciplinaire (celle des sciences humaines et sociales ou celle des filières connues par *scientifiques*) un grand écart en ce qui concerne le lexique.

- **Mots positifs**

La plupart des mots positifs de cette spécialité représentent les sciences alimentaires notamment à travers la relation *nutrition*. Ce même lexique est connu dans la langue générale, dans la langue de la vie quotidienne. Quelques d'autres mots positifs sont classés parmi les mots de la recherche sous la relation *apprentissage-enseignement-recherche.*

Nutrition :« repas, aliments, déjeuner, alimentation, alimentaires, alimentaire, fruits, grignotage, goûter, nutritionnelle, dîner, collation, céréales, manger, gâteaux, boissons, lait, sodas, collations, légumes, pain, nutritionnels, laitiers, poissons, végétales, laitages, jus, pizza, viande, micronutriments, chips, bonbons, œufs, boisson, fromage, eau, sucres, pâtisseries, mangent, légumineuses, chocolat, céréaliers, nutritionnel, aliment, viandes, viennoiseries, poisson, macronutriments, féculents, *food*, yaourt, nutrition, grignotent, confiture, beurre, cacahuètes, thé, nutriments, grignotés ».

Apprentissage-enseignement-recherche : « études, éducation, scolarisés, étude, école, étudiée ».

En plus de la relation commune qui représente le lexique transdisciplinaire, tous les items positifs de ce discours montrent leur domaine d'appartenance.

- **Mots négatifs**

À travers les mots négatifs de ce sous-corpus, nous ré-rencontrons la relation *apprentissage-enseignement-recherche*, vue ci-dessus et construite à partir des mots positifs de ce discours. C'est le deuxième cas après celui du discours *psychologie* où la même relation, qui représente surtout les termes d'ordre scientifique, apparait à la fois parmi les mots positifs et négatifs.

Apprentissage-enseignement-recherche : « formation, travail, information, connaissances, savoir, sciences, bibliothèque, évaluation, université, recherche, bibliothèques, apprentissage, connaissance, lecture, pédagogiques ».

Ex. 1 : « **formation** du jeune consommateur : étude de la qualité des aliments, comparaison des coûts d'aliments nutritionnellement équivalents ».

Ex. 2 : « Le calcium […] contribue à la **formation** et à la solidarité des os et des dents ».

Selon les deux exemples, « formation » est un mot de la langue générale. Une connotation à rajouter au deuxième exemple est que formation est un lexique de la recherche scientifique.

Culture : « culturel, culture, culturels ».

Ex. 1 : « L'école est un lieu privilégié d'éducation au goût, à la nutrition et à la **culture** alimentaire ».

Ex. 2 : « Le comportement alimentaire est tributaire des caractéristiques de la **culture** […] En effet, l'alimentation est porteuse d'identité et permet à un groupe de marquer ses différences au même titre que le langage. »

Ici, « culture » est limitée par le domaine, il s'agit d'un lexique de cette spécialité. C'est une culture spécifique à l'alimentation.

Société : « social, sociales, social, société, milieu, environnement ».

Ex. 1 : « La sélection des aliments est fortement influencé par l'attitude des parents et plus généralement l'**environnement** familial. »

Ex. 2 : « s'affranchir de l'**environnement** coutumiers, habitude, quelques règles sociales pour leur apporter des connaissances simples pour une alimentation saine. »

À travers les deux exemples ci-dessus, « environnement » est un mot de la langue générale.

l. Le discours *de gestion*

Considéré comme l'une des disciplines des sciences humaines puisqu'elle est en lien avec le comportement humain. Son choix a pour objectif, comme tous nos objectifs par rapports aux discours précédents, de nous familiariser du lexique de la gestion qui emprunte, si on ose le dire, des mots connus en sciences humaines et d'autres employés par les disciplines dites scientifiques.

- **Mots positifs**

Regroupent du lexique de la recherche et de la scientificité à travers les deux relations *apprentissage-enseignement-recherche* et *projet*. Parmi ce lexique scientifique, figure des mots de la langue générale qui sont parfois utilisés comme termes disciplinaires.

Apprentissage-enseignement-recherche : « formation, *learning*, compétences, contenus, apprenants, apprenant, coûts, formateur, apprentissage, dispositif, outils, formations, présentiel, tuteur, internet, tutorat, connaissances, compétence, parcours, modules, training, organisation, informatique, métiers, tuteurs, former, équipe, contenu, intranet, cours, suivi, bureautique, technologie, distance, technologies, savoirs, pratiques, groupe, *knowledge*, formateurs, responsable, dispositifs, section, participants, connaissance, stagiaires, techniques, accompagnement, autoformation, plan, ordinateur, ordinateur, pédagogie, domaines, acquérir, objectifs, utilisateurs, tests, coût, réussir, formés, habiletés, utilisateur,

informatiques,communication,métier,réussite,enjeux,prestataires, technologiques, outil, comptabilité, acquisition, finance, budgets, animateur, formalisation ».

Ex. 1 : « Les habilités : aptitudes et capacités qui permettent d'exercer une activité ».

Ex. 2 : « Les contraintes liées à un apprentissage en formation à distance exige des habilités techniques et pédagogiques »

On remarque que le lexique « habilités » est employé avec précision selon le besoin de ce discours notamment dans le deuxième exemple. Il est donc un mot disciplinaire.

Projet : il intègre les mêmes formes de la relation ci-dessus en rajoutant certains termes tel que : « entreprise, entreprises, projet, salariés, projets, marché, collaborateurs, investissement, fournisseurs, avantages, poste, direction, salarié, moteur, flexibilité, diffusion, logistique, chef, gains, charges, pme, lancement, gain, contrat, business, maintenance, vente, affaires, directeur, économies, dollars, stratégique, milliards, retraite, règles ».

Ex. 1 : « En dernier lieu, après étude du **marché** mondial du e-learning, nous pensons recourir à une étude comparative sur cette thématique ».

Ex. 2 : « les transformations majeures du **marché** du travail […] exigent des travailleurs une plus grande efficacité et une plus grande polyvalence dans l'exécution de leur tâches ».

Selon les deux exemples ci-dessus, « marché » est un lexique disciplinaire.

- **Mots négatifs**

Apparaissent à travers les relations : *culture, apprentissage-enseignement-recherche et psychologie*. Ils exposent une variété lexicale de mots (abstraits et ceux de la vie quotidienne) de la langue générale et surtout des mots de la recherche scientifique.

Culture : « culturel, population, culturelle, culture, bibliothèque, enseignant, sociales, culturels, social, représentations, culturelles, milieu, texte, sociaux, sociale, valeurs, répartition, représentation, représente, société, identité, existence ».

Ex. 1 : « Les fusions et les délocalisations sont deux types d'évènement qui provoquent des chocs de **culture** entre les entreprises concernées. »

Ex. 2 : « les projets actuels apparaissent portés par des acteurs différents ayant chacun sa **culture** et ses propres enjeux : directions opérationnelles, ressources humaines, formation, gestion de l'information… »

Une autre apparition de l'unité lexicale « culture » dans le discours *de gestion*. Dans ce sou-corpus, cet item conserve son appartenance aux mots de la langue générale pourtant il est utilisé dans un contexte purement disciplinaire.

Psychologie : « stress, accord, milieu, santé, sécurité, accomplissement**,** texte, manque, absence, satisfaction, attentes, force, écart, interprétation, expression, facteurs, puissance, réaction, charge, personnage, sentiment, image ».

Apprentissage-enseignement-recherche : « stress, tableau, bibliothèque, enseignant, université, stratégies, études, résultats, mémoire, tâche, interprétation, établissements, école, tâches, recherches, textes, image, méthode ».

Ex. 1 : « l'implantation d'une **méthode** de contrôle de la qualité de contenu ».

Ex. 2 : « l'accompagnement humain est aussi important que la **méthode** d'apprentissage ».

À partir des deux exemples ci-dessus, « méthode » est un mot de la langue générale et un mot de la recherche scientifique.

L'étude des particularités lexicales nous a amené de dire que certains sous corpus exposent, à travers les mots positifs et/ou négatifs, un lexique purement disciplinaire comme le cas du mémoire *de l'éducation sportive, de la médecine vétérinaire* (à travers les mots positifs) *et des mathématiques*.

Les exemples extraits de tous les sous-corpus, mentionnés à travers cette étude lexicale, confirment l'identité du lexique employé : disciplinaire, de spécialité, transdisciplinaire, du contenu du mémoire en question. Nous entendons par mots de contenu les vocables qui représentent le sujet traité par la recherche en question. Tandis que le mot disciplinaire est, selon nous un mot qui représente la discipline, autrement dit un mot qui permet au lecteur d'identifier cette discipline. Par exemple, le mot « esprit » est un mot de la langue générale mais aussi un mot du contenu ou du thème de la discipline du *texte littéraire* contrairement au vocable « corps » dans le discours *d'éducation sportive* que nous attendions à rencontrer dans cette discipline. C'est la raison pour laquelle nous le considérons comme mot disciplinaire.

Après avoir cité toutes les relations, positives et négatives, que nous avons pu combiner à partir des unités lexicales proposées par le logiciel *Hyperbase*, nous procéderons au croisement de ces relations :

4.1.Les relations positives communes

La relation *apprentissage-enseignement-recherche* est la seule à apparaître dans tous les discours à l'université. Selon les exemples donnés plus haut à travers les mots positifs et/ou négatifs de chaque discours, cette relation comprend les mots : « formation, apprenant, formateur, apprentissage, connaissances, technologies, savoirs, cours, acquisition, tests, modules, réussir, formés, pratiques, pédagogie, habiletés, méthode, analyse, etc. ». Ces items continuent à apparaitre de plus en plus jusqu'à la fin du mémoire. Cela constitue la preuve que ces termes de nature scientifique sont très importants, très sollicités dans le parcours universitaire, c'est ainsi le motif pour lequel ils sont employés tout au long des discours en question. Ce vocabulaire renvoie aux unités lexicales transdisciplinaires au sein de tous les discours dans le cas d'un écrit universitaire tributaire du même genre.

Les informations sur le lexique ne se complètent qu'au moment où sont fournis tous les éléments à propos de ce dernier y compris les unités lexicales dont l'emploi régresse dans chaque mémoire d'étude. En d'autres termes, les liens négatifs communs entre les sous-corpus que nous exposons ci-dessous.

4.2.Les relations négatives communes

Sont les liens entre les différents sous-corpus qui sont engendrés à partir du vocabulaire en déficit de chacun comme la relation *apprentissage-enseignement-recherche* suivante.

1.1.1. La relation *apprentissage-enseignement-recherche*

Apparait aussi à travers les mots spécifiques positifs communs. En effet, c'est une classe de mots qui est considérée comme positive dans certains discours et négative dans d'autres. En tant que relation négative commune, ce groupe de mots a une représentation plus faible que celle qui concerne les spécificités positives. Néanmoins, il contribue à mettre en exergue le genre de cet écrit universitaire. *Apprentissage-enseignement-recherche* se manifeste donc dans tous les discours pour ce qui témoigne de sa dominance.

Une autre possibilité d'explication se base sur l'origine de ces discours. Ce lien entre des filières dites *scientifiques* et celles ancrées dans les sciences humaines et sociales est mis en place par leur appartenance à un discours unique qui est le discours scientifique, plus précisément le discours universitaire.

Les particularités de chaque sous corpus comportent essentiellement de la terminologie du domaine explicité. Les spécificités positives et/ou négatives du corpus ont fourni du

vocabulaire à partir duquel nous avons construit plusieurs champs lexicaux qui peuvent à leur tour donner naissance à d'autres sous-champs lexicaux (le cas de la classe *nutrition* dans le discours *sciences alimentaire*). Le lien entre ces entités est assuré non par des connecteurs mais plutôt par une attirance crée et gérée par les mots eux-mêmes.

D'après la présence des classes communes issues du contenu des relations positives (*apprentissage-enseignement-recherche*) ou de celui des relations négatives (*culture*), nous considérons que les différents discours sont en accordance. Les résultats obtenus des spécificités de chaque sous-corpus montrent que celui-ci expose d'abord ses caractéristiques lexicales propres à son domaine, puis il met en évidence les termes scientifiques et les mots d'usage courant. La comparaison des classes élaborées par nous-même a servi de repère pour les spécificités lexicales et a révélé que c'est le genre qui domine. En effet, l'écriture universitaire définit son contexte à travers le vocabulaire convenant au sujet traité. Elle exige au scripteur d'exposer le(s) thème(s) traité(s) mais surtout de conserver les caractéristiques, ici lexicales, du texte scientifique et du travail de recherche effectué à l'université.

Notre étude du lexique ne s'arrête pas au niveau des convergences ou des divergences remarquées dans les différents sous-corpus mais elle approfondit à travers une recherche des lexicalisations et des molécules sémiques présentées plus bas.

5. Exemple de molécule sémique dans le corpus

La constitution des relations communes entre les différents discours à partir des mots extraits de ce corpus est due au fait que ces items présentent plus ou moins les mêmes lexicalisations. F. Rastier souligne qu'un même thème diffère d'un genre à l'autre parce qu'il n'a pas la même « molécule sémique » (Rastier F., 2001 : 206) ni les mêmes lexicalisations (Ibid. : 206). Selon F. Rastier :

> « Une molécule sémique est une structure stable de composants microsémantiques […] Elle peut être lexicalisée de diverses façons ou manifestée par des descriptions définies, peu importe. Les manifestations lexicales peuvent être rapportées à diverses classes. » (Rastier F., 1991 : 202).

Le même auteur ajoute que « les molécules sémiques déterminent des classes d'occurrences textuelles » (Ibid. : 203).

Dans notre corpus, les sous-textes se partageant donc des lexicalisations ont permis de construire des relations communes. Prenons à titre d'exemple, la relation *apprentissage-enseignement-recherche.* Cette classe est présente dans tous les discours composant le corpus et elle s'implique dans l'apparition des lexicalisations identiques dans tous les discours. Cette

relation composée des termes : *formation(s), connaissances, savoirs, étude, enseignant(s), résultats, information*, etc. est donc la molécule sémique principale du corpus. Notons aussi que tous les traits (*lieu, résultat, outil, etc.*) qui caractérisent cette molécule sont présents, et ce sont des traits inhérents. Mais il semble pertinent de rajouter des traits afférents au thème *apprentissage* comme, par exemple, le financement qui est un élément important pour faire fonctionner la tâche *apprentissage* et/ou *enseignement*.

F. Rastier souligne que « dans les textes techniques, les molécules sémiques ont cependant une lexicalisation privilégiée, voire exclusive, car les disciplines techniques répugnent à l'équivocité. » (Rastier F., 2001). Et c'est l'une des différences entre les discours appelés *scientifiques* et ceux dépendant des sciences humaines et sociales.

L'étude de la molécule sémique et des lexicalisations entrent en jeu dans la constitution de liens communs entre les sous-corpus. Aussi, le repérage des mots fréquents, ci-dessous, dans le corpus est un affranchissement du sémantisme des mots dans cette partie d'étude lexicale.

6. Mots fréquents

Selon F. Rastier : « Les lexèmes les plus fréquents peuvent (parfois) permettre d'identifier le domaine sémantique » (Rastier F., 2001 : 49).

En effet, l'occurrence ou la répétition d'un mot dans un texte est un signe de la détermination sémantique du thème pouvant être à son tour un signe de définition du domaine. S. Loiseau dit à ce propos que : « les phénomènes de fréquence peuvent être utilisés pour distinguer des emplois d'un même mot entre le début et la fin de textes relevant d'un même genre. » (Loiseau S., 2012). Voici un exemple des mots fréquents de ce corpus :

Discours	**Lexique répété**
Anthropologie	rural, ruraux, rurales, rurale, ruralité
Architecture	culture, culturel, culturelle, culturels, culturelles
Bibliothéconomie	bibliothèque, bibliothèques, bibliothécaires, bibliothécaire
Didactique	élèves, élève, élève/ enseignement, enseignants, enseignée, enseignant, enseigner
Éducation sportive	genoux, genou, genoux/ volleyeur, volley, volleyeurs
Gestion	formation, formations
Informatique	sécurisation, sécurité, *security*, sécurisé, sécuriser

Mathématique	tâches, tâche
Médecine vétérinaire	poulets, poulet, poule/ poussins, poussin,
Psychologie	émotionnel, émotionnelles, émotion, émotions
Sciences alimentaires	aliments, alimentation, alimentaires, alimentaire, aliment
Texte lit	verset, verset, pureté, pureté, tuez, tué, tués,

Figure 10 : Mots fréquents

Dans le tableau ci-dessus, la présence des mots : « culture, culturel, culturelle, culturels, culturelles, cultures » nous incite à leur attribuer la relation *culture*. Cette dernière n'est pas nécessairement le thème principal mais occupe surement un thème important dans le discours d'*architecture* qui articule des valeurs que l'auteur entend promouvoir. C'est ainsi le cas du discours de *didactique* où la présence des formes « enseignement, enseignants, enseignée, enseignant, enseigner » a attiré notre attention pour repérer la relation *enseignement* qui se trouve au sein de la relation *apprentissage-enseignement*, sans chercher des synonymes ou des mots du même champ lexical du terme *enseigner*. Dans le discours d'*anthropologie* les mots : « territoire, terrain, territoires, territoriale, terres, territorial » sont révélateurs d'un autre type de relation. Ils ont engendré la relation *terre*.

Si nous revenons à la liste des hautes fréquences abordée antérieurement, nous remarquons que les items : « développement, temps, travail, système, information, *learning*, qualité, tableau, culture, enseignants, etc. » figurent parmi les éléments fréquents dans le corpus entier. Ces mots ne sont pas réservés à un domaine de recherche spécifique mais ce sont des termes employés en outrance par des personnes s'orientant vers le terrain professionnel comme les scripteurs des mémoires que nous traitons.

La fréquence des mots peut être une répétition d'un item plusieurs fois dans les sous-corpus ou uniquement une seule fois comme c'est le cas des mots émergeants une seule fois que nous allons étudiés ci-dessous.

7. Mots à seule récurrence

Appelés aussi *les hapax*, ce sont les mots répétés une seule fois dans le corpus. Ils sont en formelle opposition avec les hautes fréquences, et les segments répétés plus qu'une fois. En d'autres termes, ce sont les items qui n'apparaissent que deux fois dans le texte étudié. Selon

M. Kastberg Sjöblom, les hapax sont déterminés par le genre littéraire vu que leur taux dans les romans et les nouvelles est presque négatif en comparaison au nombre important des hautes fréquences (Kastberg Sjöblom M., 2015). Ces unités rares sont selon F. Rastier : « intéressantes et souvent caractérisantes » (Rastier F., 2011 : 49). Il rajoute : « les éléments les plus caractérisants sont des corrélations qui peuvent relier des éléments peu fréquents. » (Rastier F., 2011 : 49). Le graphique ci-dessous expose les hapax du corpus entier.

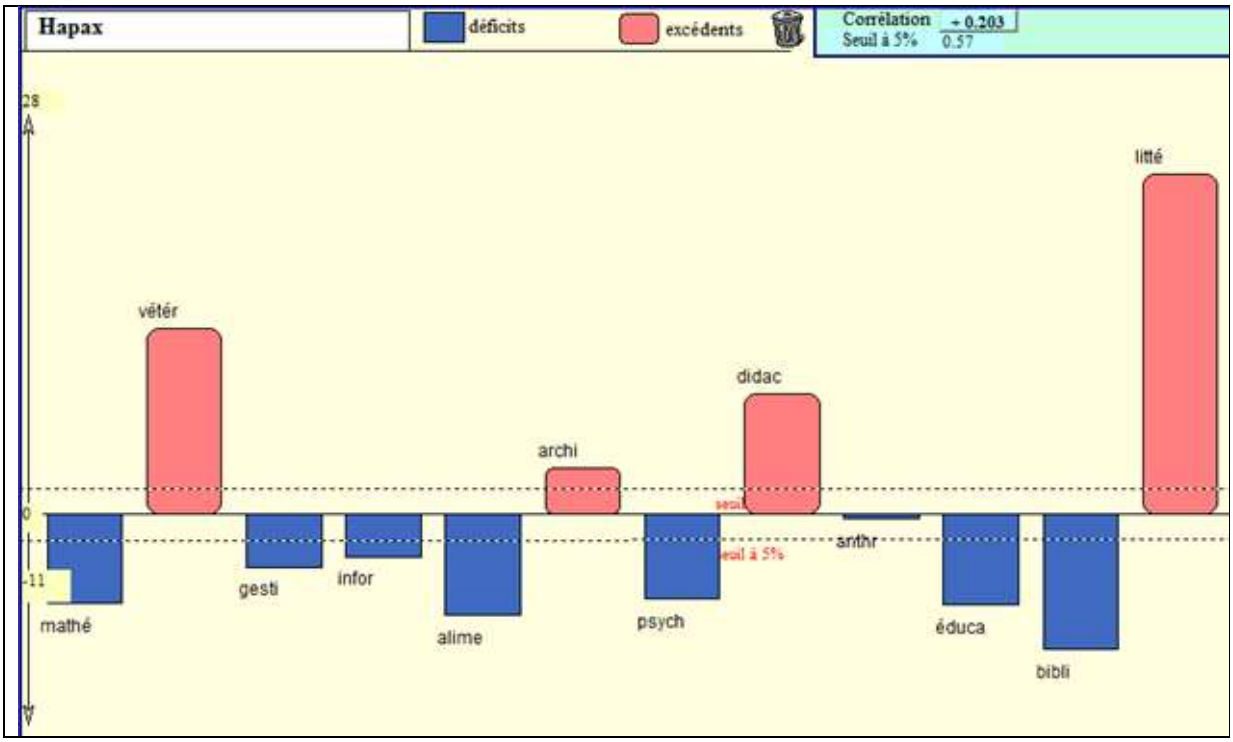


Figure 11 : Les Hapax du corpus

Selon le graphique, le texte *bibliothéconomie* est le plus pauvre en termes des hapax. On constate que la majorité des mots employés dans ce discours sont répétés plus qu'une fois contrairement au *texte littéraire*, caractérisé par une affluence et une variété du vocabulaire. L'auteur de ce discours a choisi d'éviter la redondance des mots déjà évoqués auparavant et a préféré employer un nouveau lexique. Cela a pour objet d'attirer l'attention du lecteur qui par cet intermédiaire tentera de continuer sa lecture.

Au contraire, un texte dont les mots seraient très similaires entraîne l'ennui chez le lecteur en lui donnant l'impression de ne pas avancer dans sa lecture. En revanche, un lexique varié enrichit la pensée et l'intériorité du lecteur avec un vocabulaire qui parfois nouveau pour lui, l'incite, donc, à chercher son sens dans le dictionnaire. Le niveau positif du graphique comprend aussi les discours de : *didactique, médecine vétérinaire et architecture.*

Ce qui a attiré notre attention est le texte de *médecine vétérinaire* qui malgré son appartenance à une filière dite scientifique, fournit au lecteur une information autre que celle qui concerne son domaine d'étude.

Cette information porte sur l'usage artistique de la langue selon une variété lexicale à un degré important dépassant même le texte de *didactique*. Cela confirme que le scripteur-étudiant accorde une attention tant au contenu de sa spécialité qu'à la langue d'expression de ce contenu pour attirer plus de lecteurs, contrairement aux scripteurs des discours se positionnant dans le sens négatif du graphique.

En effet, les auteurs des mémoires de notre corpus ont un statut social divergeant du fait de leurs différents âges et de différentes expériences, voire de divers diplômes, ce qui a une influence certaine sur leur écrit. En d'autres termes, plus l'auteur a des connaissances diverses qui s'étendent dans le temps, plus il y aura un impact dans la richesse de son lexique personnel.

La naissance du nouveau vocabulaire est en continu et a lieu tout au long de l'existence, ce qui peut lui fournir une provision lexicale importante. Ci-dessous quelques exemples portant sur les hapax de ce corpus :

Le mot « discipline » est répété une seule fois dans le discours *d'éducation sportive* (voir les deux exemples ci-dessous) contre 5 fois dans le discours d'*anthropologie* :

Ex. 1 : « La biomécanique, une **discipline** qui étudie la mécanique du geste sportif »

Ex. 2 : « La dynamique est une **discipline** de la mécanique classique qui étudie les corps en mouvement »

Un autre exemple sur le mot « sentiment », il est répété une seule fois dans le discours d'*architecture* (voir les deux exemples ci-dessous) contre 37 fois dans le discours de *psychologie*.

Ex. 1 : « Ils n'envisagent qu'une consommation potentielle, ayant le **sentiment** de très peu maitriser le produit culturel ».

Ex. 2 : « mise en place d'un **sentiment** d'appartenance à une même communauté et à un même espace social européen ».

Par ailleurs, le mot travail apparait que deux fois dans le mémoire *texte littéraire* contre 26 fois en *informatique*.

Ex. 1 : « nous proposons de privilégier dans ce **travail** deux axes : l'aspect intertextuel […] et le texte littéraire ».

Ex. 2 : « Cela ne veut pas dire qu'il est le produit d'un **travail**… ».

Un dernier exemple des hapax est extrait du discours d'*architecture* où l'item « écriture » est répété une seul fois contre 5 fois dans le sous-corpus de *texte littéraire*.

Ex. 1 : « sont également proposés des visites guidées, […] et des ateliers d'**écriture** et d'initiation à la recherche documentaire ».

Ex. 2 : « des ateliers d'**écriture** pour prévenir l'illettrisme ».

Le repérage des nouveaux termes peut se faire aussi suivant une recherche de la progression lexicale ou en d'autres termes de l'accroissement lexical que nous avons choisi de montrer dans l'élément suivant.

8. Progression lexicale

L'analyse de l'accroissement lexical définit la contribution du lexique tout au long du texte étudié ; pour un segment précis du corpus, l'accroissement est le nombre des nouveaux faits lexicaux (nouvelles unités lexicales) qui apparaissent dans cette partie et qui n'ont pas été employés antérieurement.

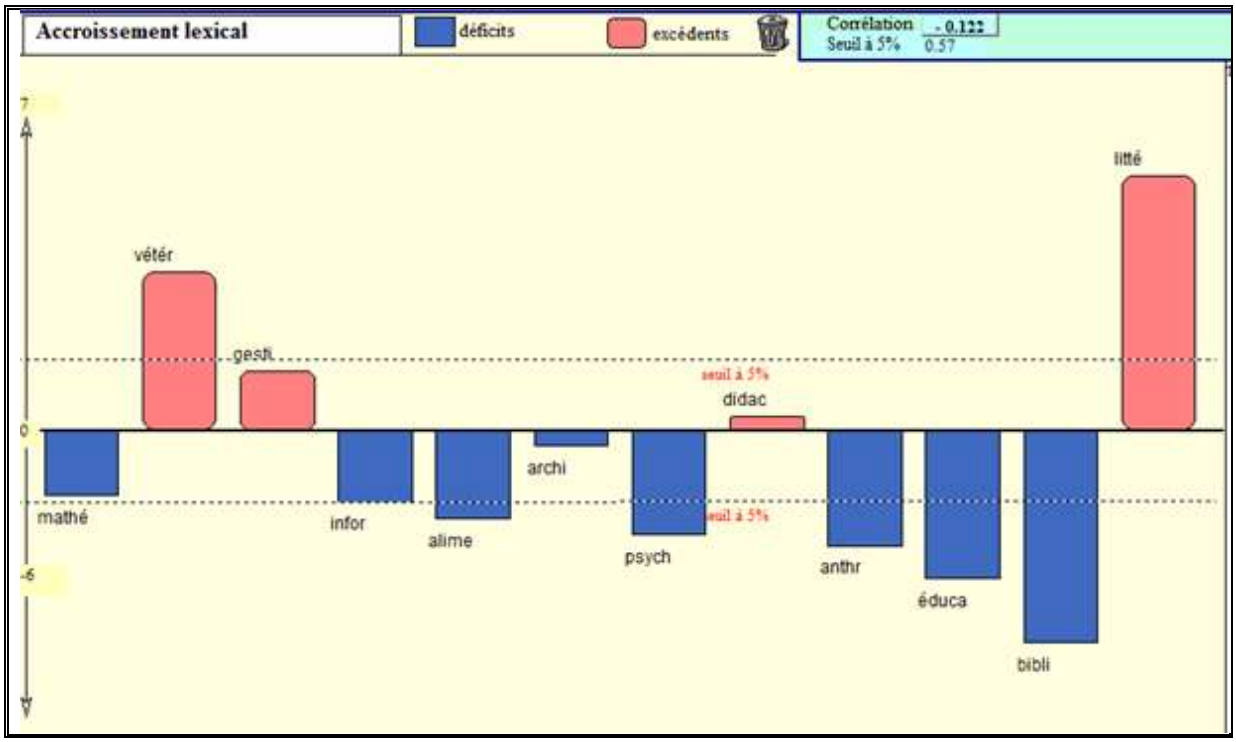


Figure 12 : Accroissement lexical du corpus

Dans le graphique ci-dessus, l'accroissement du vocabulaire s'oriente dans l'ordre chronologique de la gauche vers la droite, avec un seuil de 5%. Nous pouvons dire que ce seuil a été généralement dépassé par la plupart des discours du corpus dans le sens négatif du

graphique. Dans le sens positif du graphique, le discours de *texte littéraire* est le plus frappant, suivi du discours de *médecine vétérinaire* qui ont pu surpasser le niveau seuil avec des pics assez importants. Ceci dit, dans les textes de *médecine vétérinaire* et de *texte littéraire,* l'apparition de nouveau vocabulaire est une preuve de nouveaux thèmes produits régulièrement, au fur et à mesure du début de ces textes jusqu'à leur fin. En revanche les thèmes des discours qui sont dans le sens négatif du graphique ne se renouvellent pas, ils continuent à traiter leurs idées de départ jusqu'à la fin de leur rédaction. Donc, nous pouvons dire que dans les discours de : *médecine vétérinaire*, *gestion*, *texte littéraire* et *didactique*, l'apport lexical est massif en comparaison avec les discours se trouvant dans le sens négatif du graphique.

La recherche des hapax et de l'accroissement lexical renforcent l'idée de la richesse lexicale que nous étudierons, ci- dessous, en ce qui concerne le genre. D. Mayaffre souligne que « Plus un texte est redondant au point de vue de son lexique, plus il est pauvre ; *a contrario* un texte qui ne compterait que des hapax, compterait autant de vocables que d'occurrences et atteindrait le summum de la richesse. » (Mayaffre D., 2000 : 375).

9. Richesse lexicale

Nous mesurons la richesse lexicale des sous-ensembles du corpus en comparant le nombre d'occurrence (le nombre total des mots) du corpus au nombre de mots différents. Plus l'écart entre ces deux nombres est grand, plus le mot est pauvre. C'est-à-dire, le rédacteur répète ce mot régulièrement. Plus l'écart est petit plus le mot est riche, une preuve que l'auteur ne le répète pas. Selon M. Kastberg Sjöblom, l'analyse de la richesse lexicale est influencée par le genre ; le lexique pauvre trouve sa place dans les romans et les nouvelles tandis que les récits, les essais et les ouvrages ethnologiques manifestent le vocabulaire le plus riche (Kastberg Sjöblom M., 2015). Le graphique suivant montre la richesse et la diversité lexicales de chaque discours.

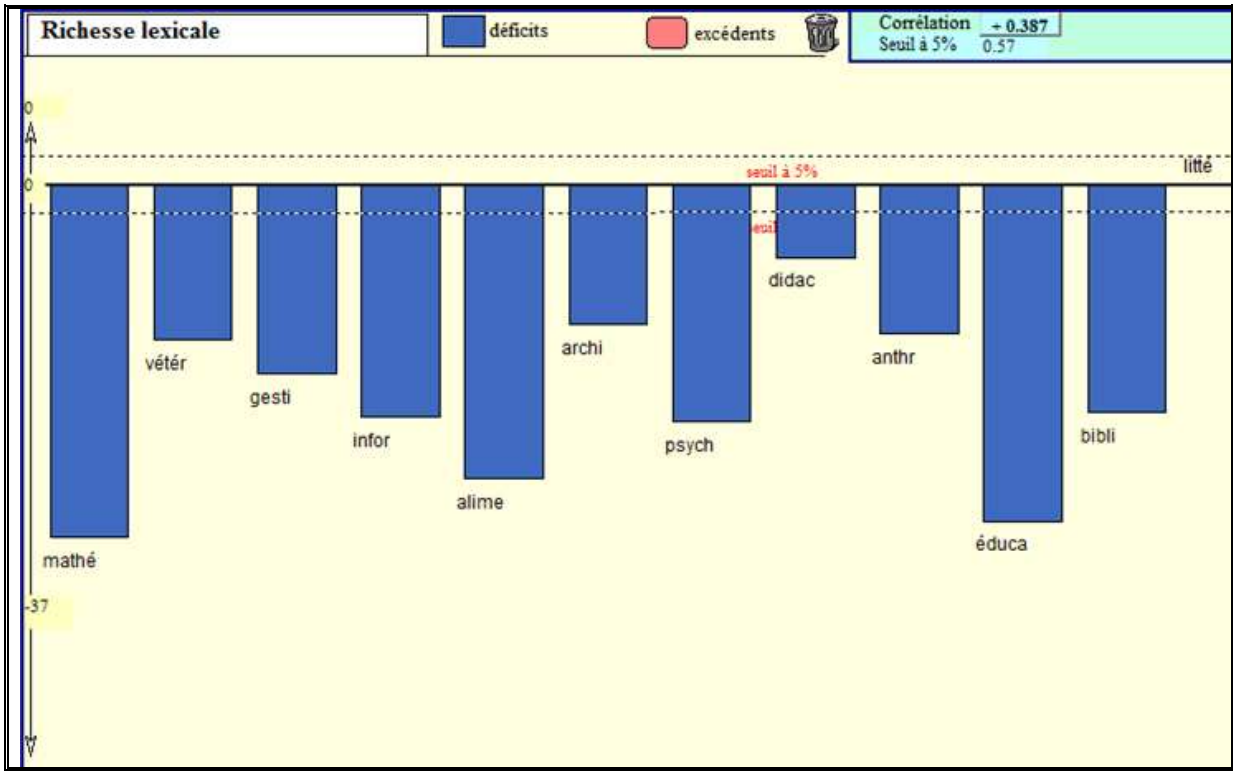


Figure 13 : Richesse lexicale

Le graphique montre une superposition de tous les discours dans le sens négatif du graphique. Le *texte littéraire* est le seul discours qui s'aligne avec le niveau seuil. L'auteur de ce discours donne une truculence et une liberté d'expression lexicale riche en comparaison aux autres auteurs comme celui du discours des *mathématiques*, à titre d'exemple. L'auteur du sous-corpus de *texte littéraire* est soucieux de montrer la richesse de la langue en recourant aux emprunts et néologismes de la langue française au lieu de se servir du même vocabulaire d'une page à l'autre, tout au long de sa rédaction.

Ainsi, nous précisons que le seul texte se positionnant après le texte littéraire en termes de richesse lexicale est celui de *didactique*. Cette position est naturelle vu son appartenance à un parcours des sciences humaines ou précisément aux sciences du langage dans certaines universités, où le rédacteur dans une telle discipline se donne libre dans l'usage du lexique riche et non-redondant. La richesse lexicale peut être influencée par la longueur du texte comme l'a souligné C. Muller (Muller C., 1993 : 122). Mais cela n'est pas le cas de ce corpus car le discours de *psychologie* qui a le nombre de pages le plus long (82625 occurrences) par rapport aux autres discours, s'est montré moyennement « riche » et non pas le plus riche en termes de lexique.

La variété lexicale est très pauvre dans le discours des *mathématiques*. Mais elle est aussi faible pour le reste des sous-corpus selon cet ordre décroissant : *éducation physique et sportive, sciences alimentaires, psychologie, informatique, bibliothéconomie, gestion, médecine vétérinaire, anthropologie, architecture, didactique.*

Dans ces discours de nombreux mots se répètent d'une page à l'autre :

Ex. 1 : « en l'absence de cycles de **formation** continue qui permet aux enseignants d'améliorer leurs pratiques pédagogiques. »

(Discours de psychologie)

Ex. 2 : « le manque de moyens matériels de tout ordre comme […] peut constituer un obstacle pour une **formation** de qualité »

(Discours de psychologie)

Ex. 3 : « la forte corrélation entre l'enseignement supérieur et sa contribution aux stratégies de croissance économique notamment par la **formation** d'un capital humain qualifié … »

(Discours de psychologie)

L'unité lexicale « formation » est utilisée 77 fois dans le discours de *psychologie*. Nous remarquons que l'auteur de ce mémoire a préféré de répéter ce mot 77 fois au lieu de le remplacer avec ses divers synonymes (instruction, stage, enseignement, apprentissage, etc.).

Un autre exemple extrait du mémoire d'*architecture* concerne le mot « recherche », rencontré 38 fois :

Ex. 1 : « objectifs de **recherche** »

(Discours architecture)

Ex. 2 : « Cette intention de **recherche** constitue »

(Discours architecture)

Ex. 3 : « Une tentative pour enrichir et élargir la connaissance qu'on a […] en l'inscrivant dans un cadre de **recherche** scientifique »

(Discours architecture)

La richesse du lexique varie d'un discours à l'autre sans aucune influence de la discipline. Par exemple, les sous-corpus de *psychologie* et *d'informatique* qui sont de deux ressorts différents, en l'occurrence des spécialités dites les sciences humaines pour la première et les

scientifiques pour la deuxième se donnent libres dans l'usage du lexique au même degré d'écart en ce qui concerne la quantité des mots à caractère notable.

Aussi, la redondance des mots dans les sous-corpus qui se montrent pauvres en termes de lexique riche peut être expliquée par les raisons suivantes :

- Le scripteur veut faciliter la tâche du lecteur et assurer sa compréhension sans qu'il interrompe sa lecture pour consulter le dictionnaire. C'est ce qu'on appelle la linéarité du texte ;
- Le scripteur veut accentuer certains mots qui sont pour lui des thèmes ;
- Le scripteur confirme son appartenance à une filière qui nécessite plus de communication, d'explication, et donc de répétition.

Si nous prenons le texte de *médecine vétérinaire*, nous pouvons dire que l'auteur de ce mémoire s'est montré plus soucieux d'enrichir la langue utilisée par les chercheurs scientifiques, et justement, d'annuler l'idée ci-dessus qui dit que ces derniers ne sont pas des spécialistes de la langue ou n'accordent pas d'importance à cette dernière.

Une dernière remarque porte sur le chevauchement de certains discours appartenant à deux ressorts différents ou ayant une richesse lexicale quasiment identique ; celui des sciences humaines et celui des sciences dures et économiques comme les textes de *psychologie* et d'*informatique*, ou ceux de *médecine vétérinaire* et d'*anthropologie*. Ainsi, il n'existe pas de pic dépassant le niveau seuil ou occupant un étage haut sur le graphique vu l'absence d'un discours présentant une variété lexicale importante.

Des écrivains comme M. Delacroix et al. ont ainsi souligné qu'« un texte est plus riche qu'un autre si, ayant une étendue égale, il mobilise plus de lexèmes ou si, ayant une étendue inférieure, il ne mobilise pas moins de lexèmes. » (Delacroix M. et al., 1987). Si nous revenons à l'étendue du corpus vu plus haut, nous remarquons que les discours des *mathématiques* et du *texte littéraire* ont la même étendue mais le premier utilise plus de vocables (1632) que le deuxième (3386) et de ce fait, il est plus riche en termes du vocabulaire. Ce constat est faible car la richesse lexicale ne se mesure pas en chiffre de termes utilisés mais plutôt par ce que les mots peuvent rajouter à la beauté textuelle.

Cette partie de la recherche nous a permis de dire qu'une différence distinctive apparait entre d'un côté, les disciplines purement scientifiques, représentées par le discours des *mathématiques*, et leurs homologues les sciences humaines représentées par le sous-corpus *texte littéraire*. Pour le reste des filières, nous nous demanderons si : le rapprochement entre

eux est-il entièrement lié au phénomène de transversalité qui existe parmi ces discours ou bien au fait d'appartenir au même genre qui est le mémoire d'étude ?

Afin de répondre à cette question, nous proposons d'étudier dans le point qui suit la connexion ou la distance lexicale entre l'ensemble des sous-corpus.

10. Liaison ou distance lexicale

La connexion ou la distance lexicale permet de comparer les différents textes du corpus par le biais du vocabulaire commun ou non-commun entre ces derniers. Ce lexique collectif leur permet de se partager des isotopies et des variations thématiques dans ce corpus amalgamé. La présentation arborée ci-dessous montre la liaison et/ou l'écart entre les diverses disciplines.

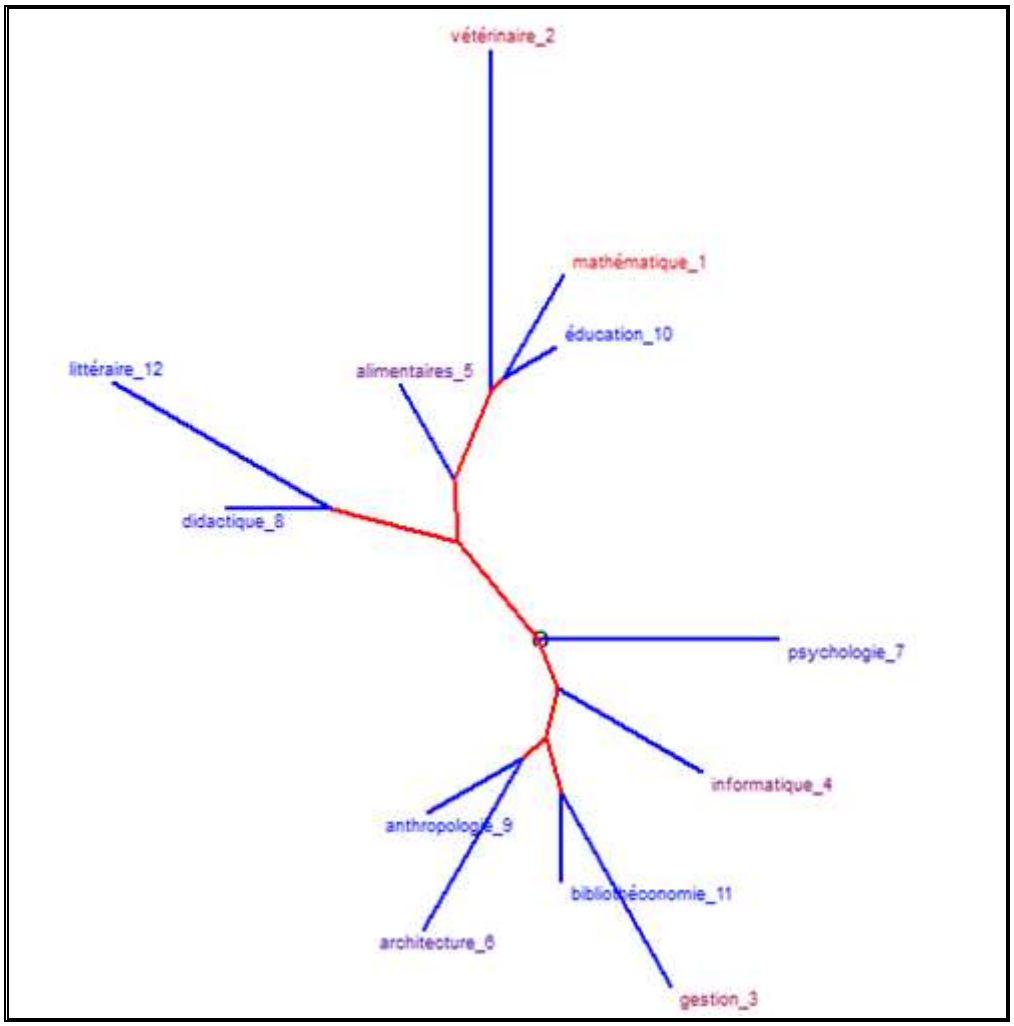


Figure 14 : Connexion ou distance lexicale entre les disciplines

Cet arbre est obtenu à partir d'une analyse élaborée par Xuan Luong, réservée au calcul de la distance lexicale sur les formes (v) de l'ensemble du corpus sous une présentation radiale. Comme dans la nature, l'arbre se compose de branches, parmi d'autres éléments, qui montrent dans cette recherche le degré de proximité ou de l'écartement au sein du même corpus.

Nous avons choisi d'explorer cet élément pour montrer le rapprochement et/ou l'éloignement existant entre les différentes disciplines en termes de lexique ou de thèmes. La longueur des branches introduit la distance entre les discours. La branche rouge est la branche principale qui relie tous les textes. La structure de cet arbre permet d'étudier le lien entre les textes en ordre vertical et permet aussi de la diviser en trois parties. Du haut au bas de l'arbre se positionne le discours de *médecine vétérinaire* qui se trouve à l'écart du reste des discours. Il s'agit d'un texte utilisant des termes propres à la médecine animale et qui ne peuvent pas être associés au lexique des autres discours du corpus. À droite de l'arbre, se rapprochent les discours des *mathématiques* et d*'éducation physique et sportive,* mais quelle rencontre lexicale entre ces deux domaines ?

En effet, le domaine du sport peut se rapprocher à celui des mathématiques dans le calcul de la vitesse, de la distance ou du temps utilisé pour réaliser une telle activité ainsi que le recours à des théories des mathématiciens alliées à des théories en physique pour des calculs spécifiques (ex. : la loi de gravité de Newton), et donc ils s'échangent de divers lexiques.

Un peu plus bas, sur la même branche apparait le discours des *sciences alimentaires* conservant son propre lexique et générant une distance lexicale même avec le discours *médecine vétérinaire* avec qui, il se partage carrément des modules à l'université.

À gauche, du point de la rencontre des disciplines, se trouvent les discours de *didactique* et du *texte littéraire*, appartenant au domaine des sciences du langage qui justifie leur réunion.

Plus bas, se situe le sous-corpus de *psychologie* tenant le nœud qui se trouve presque au milieu de l'arbre. Ce texte est nécessaire pour le reste des textes du corpus qui font appel à ce discours pour mener des actions d'accompagnement, de soutien, de soin ou de prévention. Mais malgré ce rôle important, sa distance envers les autres discours est claire, son lexique est spécifique et propre à son domaine.

Le discours *informatique* se positionne après celui de *psychologie* et aussi sans aucun rattachement aux autres disciplines pour une raison simple : son lexique et son langage de programmation et d'information sont différents, et peuvent même être inconnus chez les scripteurs des autres discours qui font généralement appel à l'informatique uniquement pour des fins de rédaction de leurs mémoires d'étude.

En bas de l'arbre et vers sa fin, la branche rouge se divise en deux parties: une qui rassemble les discours d*'anthropologie* et d*'architecture*, l'autre relie les sous-corpus de *bibliothéconomie* et de *gestion*. La première dualité s'est formée grâce au lexique commun qui étudie les aspects culturels de l'humain. La deuxième quant à elle réunit deux discours où le premier (*bibliothéconomie*) a besoin du deuxième (*gestion*) pour gérer les différentes tâches accomplies dans ce domaine. Et de ce fait, ils se partagent certain vocabulaire.

Si nous revenons au discours de *psychologie*, nous remarquons qu'il coupe l'arbre en deux. La partie du haut comprend les discours de : *éducation sportive, mathématiques, médecine vétérinaire, sciences alimentaires, texte littéraire* et *didactique.* Celle du bas couvre les textes de : *psychologie* (lui-même), *informatique, gestion, bibliothéconomie, architecture* et *anthropologie.* Partant de cette division, nous pouvons dire, après les détails cités ci-avant, qu'une distance évidente existe entre les sous-corpus ou les différentes disciplines malgré le nombre du lexique qu'il les rapproche.

Cette dispersion est interprétée comme étant liée à la présence des mots propres à chaque discipline et au sujet du mémoire traité par cette dernière qui probablement dépassent, en nombre, les mots de la recherche et de la scientificité qui établissent certainement un lien fort entre les diverses filières au nom de l'écrit universitaire. Cette idée est affirmée à travers ce que nous vous proposons de lire ci-après.

11.Vocabulaire universitaire

L'étudiant doit être conscient qu'à l'université, l'implication des enseignants est minime et que par conséquent, il doit fournir un travail personnel individuel dans le cadre de sa formation. Celui qui était compétent au lycée, devient à l'université un simple débutant en matière d'écrit universitaire.

Le lexique universitaire est un lexique hétérogène qui renvoie au lexique entier utilisé dans ce type d'écrit. Il est composé de termes de la scientificité, des mots de la spécialité d'étude, des termes d'ordre général connus aussi comme « formes de la langue générale » (Tutin A., Jaques M.- P., 2018 : 15). Il est divisé de la manière suivante :

11.1. Lexique transdisciplinaire

L'écrit de l'étudiant universitaire doit avoir des signes scientifiques attestant de son niveau et affirmant la spécificité de son écrit au palier supérieur. Si nous reprenons l'exemple des spécificités du corpus entier (« formation, processus, enseignant, information, développement, objectifs, activités, facteurs, connaissances, risques, étudiants, culture,

niveau, technique, données, analyse, résultats, universitaire, représentation, ressources, outils, programmes, apprentissage, méthodes, etc. ») vu plus haut, nous nous rendons compte, que les scripteurs ont partagé ce vocabulaire dans leur rédaction malgré la différence des thématiques traitées.

La rédaction d'un mémoire d'étude à l'université exige la mise en œuvre du vocabulaire réservé à la présentation, la description et l'argumentation du travail de la recherche au niveau supérieur, des termes partagés par la communauté scientifique que ce soit dans le domaine des sciences : naturelles, dures, techniques, humaines, sociales, etc. C'est pour cette raison que nous appelons ce genre de mots *vocabulaire universitaire interdisciplinaire*.

En effet, dans un écrit universitaire, en plus du lexique disciplinaire, on remarque des items lexicaux qui ne désignent aucune discipline. Ce type de lexique renvoie à la recherche scientifique, à la démarche suivie pour traiter le corpus et à la façon d'interpréter les résultats. Ces items représentent le lexique transdisciplinaire.

Connu avant par l'appellation de « « lexique scientifique des écrits scientifiques » [TUT 07a] » (Tutin A., Jaques M.- P., 2018 : 17), l'expression « lexique scientifique transdisciplinaire » est apparue sous la plume de Patrick Drouin [DRO 07a] (Ibid. : 17) qui inclut par cette désignation à la fois l'aspect scientifique et discursif du lexique. Ce lexique comprend les mots de la *langue générale spécifique*, mais surtout les unités lexicales qui renvoient à l'écrit scientifique (démarche, constitution du corpus, argumentation, conclusion). Nous retrouvons dans tous les sous-corpus de cette recherche des items tels que : *méthodologie, description, analyse, résultats, bilan, conclusion,* etc.

Par ailleurs, les auteures A. Tutin et M.- P. Jaques soulignent que d'autres expressions se présentant sous formes de mots n'ont aucune « fonction référentielle » (Tutin A., Jaques M.- P., 2018 : 17). Ces mots sont à classer parmi les expressions *polylexicales,* si l'on reprend le terme de ces deux auteures, comme les connecteurs logiques, les éléments marquant le point de vue, les unités de reformulation, etc.

A. Tutin et M.- P. Jaques souligne que « Le lexique scientifique transdisciplinaire n'est donc pas le lexique de la science, mais bien celui du discours scientifique. » (Ibid. : 18). En d'autres termes, il est le lexique de toutes les sciences. Ces formes qui traversent les différentes disciplines sont considérées comme étant des éléments stables du genre par opposition au « lexique disciplinaire propre à une sphère scientifique particulière » (Ibid. : 15), *i.e,* la géologie, la didactique des langues, la médecine, etc., autrement dit, les disciplines n'utilisent pas le même lexique du genre universitaire ou scientifique, le lexique varie d'une

discipline à l'autre au sein des familles disciplinaires (Ibid. : 16). Une dernière caractéristique du lexique transdisciplinaire est liée au fait que ce dernier est facile à repérer mais difficile à délimiter, il est « d'un objet souffrant d'un certain flou, car, contrairement à la terminologie, il n'est pas délimité par les disciplines. » (Tutin A., Jaques M.- P., 2018 : 18) dont le lexique est explicité ci-dessous.

12. Termes du champ disciplinaire

Regroupent les unités lexicales de la science en question et du contenu traité dans cette dernière. Il s'agit d'un lexique utilisé comme objet de développement d'un sujet de recherche donné. Il dépend de la spécialité mais aussi du contenu du texte. Ce type de lexique correspond à certaines relations que nous avons construites à partir de mots positifs ou de mots négatifs. La construction du lexique disciplinaire a été visionnée précédemment dans ce chapitre et dans chaque sous-corpus.

Nous avons choisi de ne pas utiliser seulement l'expression « termes de spécialité » car certains mots ne sont pas vraiment de spécialité mais ils sont connus par leur usage habituel dans un tel domaine à un point que nous avons pensé qu'ils sont spécifiques à celui-ci. Il s'agit d'une comparaison interne, entre les différents textes du corpus, sans aucun report à un corpus de référence comme nous l'avons fait lors de l'étude de spécificités du corpus entier. Le lexique disciplinaire renvoie aux « notions scientifiques délimitées par les disciplines. » (Tutin A., Jaques M.- P., 2018 : 15), autrement dit, « les concepts définis dans les dictionnaires des sciences du langage, qui relèvent de la terminologie du domaine. » (Ibid. : 15).

Il s'agit d'un lexique construit généralement plutôt à base de noms que de constructions verbales ou adjectivales. Le lexique disciplinaire, notamment dans les articles de recherche, inclut des termes « « unidisciplinaire » au sens de Kocourek [Koc 82] » (Ibid. : 15), réservés à chaque discipline, et des « néologismes sémantiques » (Ibid. : 15). Ces derniers appartiennent, selon A. Tutin et M.- P. Jaques, à la langue générale mais peuvent avoir des acceptions spécifiques comme l'exemple des notions *distribution* ou *compétence* en linguistique (Ibid. : 15). Les mêmes auteurs rajoutent que ce lexique disciplinaire est mis en place par des personnes spécialistes comme les terminologues, les morphologues et les spécialistes du traitement automatique des langues.

Notre objectif de l'étude des spécificités de chaque mémoire est d'identifier le vocabulaire de chaque champ disciplinaire et voir sa position par rapport aux termes connus dans l'écrit universitaire.

13. Mots d'ordre général

Par l'expression « mots d'ordre général », nous entendons les unités lexicales qui n'appartiennent pas au domaine de spécialité des scripteurs. En revanche, ils doivent former en s'ajoutant aux termes de la discipline et ceux de la recherche, le lexique entier utilisé dans un écrit universitaire.

Ce lexique qui appartient à l'usage général ne doit pas être confondu avec celui employé dans la vie quotidienne. Il a, selon les termes cités par A. Tutin, une certaine « acception spécifique » (Tutin A., Jaques M.- P., 2018 : 15) en plus de son acception habituelle.

Il s'agit du « « lexique abstrait non spécialisé » [TUT 07a] » (Ibid.) ou « « lexique abstrait général » [HAT 16a] » (Ibid. : 15), qui fait appel à des unités lexicales abstraites (par exemple, *notion*, *argument*, *engendrer*, *pertinent*, *par conséquent*) connues dans les écritures scientifiques. Ce lexique « ne présente pas de caractère spécifique au domaine scientifique lorsqu'il est employé dans l'écrit scientifique, bien qu'il y joue un rôle primordial ». (Hatier S., 2018 : 43)

Le lexique de la *langue générale spécifique* appartient, comme son appellation l'indique, à la langue ordinaire où des mots très fréquents peuvent apparaitre dans un discours scientifique tels que « les mots grammaticaux » qui sont faciles à écarter (Tutin A., Jaques M.- P., 2018 : 19) par rapport au « « lexique abstrait non spécialisé » [TUT 07a] » (Ibid.) ou « « lexique abstrait général » [HAT 16a] » (Ibid.), qui fait appel à des unités lexicales abstraites (par exemple, *notion*, *argument*, *engendrer*, *pertinent*, *par conséquent*) connues dans les écritures scientifiques.

La relation entre les différents lexiques universitaires peut être résumée à travers l'équation suivante :

Le lexique hétérogène (entier) = le lexique disciplinaire + le lexique transdisciplinaire + lexique de la langue générale

Conclusion

Notre objectif de départ était de décrire l'usage du français par la masse estudiantine algérienne dans différents domaines d'études universitaires. L'étude lexicale du corpus a montré que ce dernier est un texte ayant des traits didactiques réservés à un niveau supérieur comme celui de l'université. Il est caractérisé par la présence des mots de la langue générale, des vocables disciplinaires et des termes scientifiques. Ces ensembles de mots apparaissent généralement dans les premières sections de la recherche (introduction, hypothèse, méthodologie, etc.) mais ils peuvent être visibles à la fin de chaque chapitre, puis tout à la fin de la recherche dans le cas où le chercheur reprend ou rappelle le début de l'étude.

Le chercheur exécute ce rappel avant de donner les résultats finaux et la conclusion. La présence d'un lexique scientifique parmi les mots positifs et aussi négatifs s'explique donc par cette raison. L'étude lexicale atteste ainsi pour certains sous-corpus une richesse lexicale qui porte sur une variété de mots scientifiques et artistiques.

Au sein de ce chapitre, nous avons dressé une conjecture : le lexique disciplinaire s'impose sur le lexique universitaire. Avec cette hypothèse, nous nous sommes interrogée sur la place des mots utilisés dans telle discipline. Après l'étude du corpus, il s'avère que chacun des mots pouvait représenter soit le contenu du mémoire soit le domaine d'étude ou encore le genre de cet écrit.

Au sein du même discours, certains mots sont spécifiques au contenu du discours analysé. Ils ont un lien très fort avec les termes de la discipline, et d'autres se manifestent pour appuyer la recherche scientifique, ils constituent des termes communs entre toutes ces disciplines. Dans ce corpus d'étude, tous les textes se manifestent de la même façon en fonction de leur dépendance au même genre qui est le genre universitaire scientifique. Mais selon F. Rastier et D. Malrieu, « le genre appartient au texte, qui contient des indications de son genre (dans son titre, dans son support, mais aussi dans son lexique, dans son mode compositionnel, etc.). » (Malrieu, D., Rastier, F.), dans ce cas, c'est le texte qui encadre le genre de l'écrit confirmant son appartenance.

Dans cette partie de recherche, le genre de l'écrit universitaire ou l'écrit scientifique reste stable, c'est-à-dire qu'il n'est pas influencé par la discipline qui marque son effet uniquement de manière interne sur le genre de l'écrit. Cela s'établit en dépit de l'hétérogénéité qui existe entre les diverses disciplines étudiées en termes de contenu. On peut considérer qu'il y a une mutualité entre le genre et le texte mais celle accordée au genre est plus forte. Cela est prouvé à partir du lexique universitaire similaire entre les disciplines concernées par cette étude. Ce lexique est représenté à travers les relations (positives ou négatives) communes construites à base du lexique transdisciplinaire, s'il on reprend l'expression d'A. Tutin.

Les relations positives et négatives ont montré la domination du genre scientifique qui a tendance à se concentrer sur les particularités lexicales de chaque spécialité d'étude. Le genre qui agit sur la discipline démontre pourquoi la banque *Frantext* ne distingue pas entre le discours technique et le discours scientifique en matière du genre (Rastier F., 2011 :74). Cependant F. Rastier confirme la présence que de peu de similarités entre ces deux discours (Ibid. : 74).

Quand il s'agit d'une recherche sur l'ensemble des discours, le résultat est unique, c'est-à-dire, que le lexique employé par tous les scripteurs-étudiants est purement universitaire. Le lexique contient ainsi des traits scientifiques, guidant la rédaction du mémoire et confirmant par conséquence son appartenance au même genre d'écrit, appelé *le genre scientifique*. Afin de renforcer le bilan d'analyse de l'étude lexicale, nous continuons dans le chapitre suivant notre recherche sur le lexique mais à travers une analyse thématique du corpus.

Chapitre 6 Étude thématique

Parmi les composantes qui structurent le plan sémantique des textes figure la thématique ou les « contenus investis » (Rastier F., 1989 : 54) dans le texte. La progression thématique peut être un moyen d'étude de la structure du texte (Fløttum K, 2006). Cependant, elle n'est pas une simple description des mots présents dans le texte, elle est plutôt un thème qui naît à travers un lexique riche entretenant des relations basées sur une logique de sens. En d'autres termes, des mots qui assurent la continuité du texte au niveau du sens et qui créent des phénomènes linguistiques tels que les molécules sémiques, les synonymes, les isotopies, etc.

Une analyse thématique automatique est une étude dont l'objectif est de repérer les différents thèmes proposés par le corpus étudié. Grâce à cette analyse, nous avons la possibilité d'augmenter la validité des analyses du corpus contrairement à l'analyse classique qui, elle, se base sur les règles de la lecture, de comptage et d'interprétation.

En effet, la recherche thématique par le logiciel *Hyperbase* permet d'avoir des résultats linguistiques et cela est possible en manipulant des éléments non-linguistiques comme les images arborées, les histogrammes, etc. Ces unités non-linguistiques ne considèrent pas les phrases ou les paragraphes comme données d'analyse pour repérer le thème mais plutôt les mots, considérés dans leurs apparitions, leurs liens et leurs croisements avec d'autres mots, etc.). À l'opposé de cette méthode, l'analyse traditionnelle consiste, elle, à élaborer, par exemple, une grille d'analyse par un chercheur, rassemblant des données comme les entretiens semi-directifs pour les coder manuellement, avant de réaliser son étude quantitative et/ou qualitative.

Notre choix de distinguer l'étude lexicale de l'étude thématique, qui toutes les deux traitent du lexique, est opéré au moment de l'étude du corpus lorsque certains vocables ont montré un usage unique dans différents contextes (voir l'exemple du mot *gestion* dans le chapitre 5) et d'autres ont développé différents thèmes grâce à leur entourage lexical (voir l'exemple du mot *travail* dans le chapitre 6).

Se basant sur l'idée que les thèmes proposés dans chaque filière à l'université sont complètement divergents, l'objectif de la présente analyse thématique n'est pas pour introduire les divers thèmes traités par les différents scripteurs mais plutôt de montrer

comment et pourquoi un thème peut devenir commun ou distinct dans la pluralité disciplinaire universitaires.

Selon F. Rastier, le thème peut être défini par diverses voies telle que « la voie lexicographique [qui] définit le thème comme mot-vedette, généralement un substantif, auquel sont rapportés divers parasynonymes ou équivalent partiels » (Rastier F., 2001 : 196), et « la voie sémantique [qui] relève de la linguistique du texte [et] spécifie le thème au sein de réseaux de récurrences et de transformations. » (Ibid. : 196).

La sémantique définit aussi le thème comme la construction d'une unité de sens par le lecteur à partir des éléments textuels présents dans le texte. En nous basant sur les résultats fournis par *Hyperbase*, nous avons repéré plusieurs façons d'étudier le(s) thème(s) du corpus. Pour ce faire, nous prendrons appuie notamment sur les étapes que F. Rastier (Ibid. : 203, 213) a proposées pour une étude thématique comme dans le plan, ci-dessous :

1. Choix des hypothèses selon l'objectif général de notre recherche ;
2. Recherche des cooccurrents ;
3. Processus de la transformation interprétative des cooccurrents en corrélats, et constitution des réseaux thématiques ;
4. Positions du thème *travail* selon la composante de la tactique.

Nous avons ensuite dévoilé certaines valeurs du thème *travail*, un substantif que nous avons choisi et traité dans ce chapitre. Le croisement des résultats des analyses lexicale et thématique proposé par F. Rastier est introduit à la fin de ce chapitre. Suite à ce regard d'ensemble, observé dans le présent chapitre, notre hypothèse prend forme comme suit.

L'hypothèse générale de cette recherche repose sur l'idée que la discipline s'impose sur le genre scientifique. En ce qui concerne l'étude thématique du corpus, nous sommes partie de l'idée que les scripteurs universitaires, rédacteurs du mémoire de fin d'études, dans notre cas, n'introduisent pas des thèmes communs puisqu'ils représentent différentes disciplines et divers sujets de mémoires. Afin de confirmer ou infirmer cette hypothèse nous avons opté pour l'étude des éléments suivants.

1. Les co-occurrences

Afin de mieux comprendre l'analyse thématique, il est nécessaire d'appréhender le système des co-occurrences. Ces dernières sont des groupes de mots ou de « chaines de caractères » (Rastier F., 2001 : 212) exprimées selon la lexicométrie par des coefficients statistiques. D. Mayaffre considère à l'occasion du colloque *Texte et discours en confrontation dans l'espace Européen. Pour un renouvellement épistémologique et heuristique* qui s'est tenu en septembre 2015, à Metz (France) que « la co-occurrence c'est la co-présence (ou présence simultanée), statistiquement significative, de deux unités dans une fenêtre donnée (par exemple le paragraphe) » (Mayaffre D., 2015). Par le biais des co-occurrences, notre intérêt n'est aucunement de voir le rapport entre un vocabulaire et un texte comme dans le cas d'une étude des spécificités, mais plutôt une accointance entre les termes eux-mêmes. En d'autres termes, ces relations qu'entretiennent les mots-clefs entre eux sont nommées les co-occurrences.

Notons que sur le tableau des co-occurrences, un calcul des couples de mots les plus fréquents est réalisé. Chaque mot de la dualité se montre en lien avec tous les autres termes. Cela a pour objectif de repérer toutes les répugnances et/ou les attirances favorisées, interprétables et renvoyant à des contextes spécifiques. *Hyperbase* fournit des co-occurrences en deux ordres alphabétique et hiérarchique qui se partagent des pairs de mots.

Les combinaisons ne sont pas toutes spécifiques à l'écrit scientifique. Voici quelques couples co-occurrentiels tirés des deux ordres : « mise projet » ; « besoins sécurité » ; « bien culturel » ; « compétence organisation » ; « connaissance système » ; « connaissances risques » ; « connaissances système » ; « gestion risque » ; « information système » ; « connaissances gestion » ; « analyse données » ; « différents résultats » ; « gestion ressources » ; « gestion projet » ; « différents risques » ; « besoins information » ; « organisation projet » ; « gestion risques » ; « gestion processus ». Ces couples de forme se rencontrent pour introduire des chaînes de thèmes contribuant à structurer le sens du texte.

L'une des raisons et motivations assignées à cette recherche co-occurrentielle est d'associer au mot, puisqu'il ne peut avoir du sens en dehors son contexte, un item à considérer comme un mini-contexte pouvant l'éclairer et lui donner du sens dans une phrase ou dans un paragraphe se situant dans un contexte plus grand. D. Mayaffre considère que « la co-occurrence est la forme minimale, calculable et formalisable, du co(n)texte » (Mayaffre D., 2015).

Si nous relisons le tableau entier des co-occurrences, nous remarquons que certains vocables apparaissent dans plusieurs couples de mots. Chaque item dans la dualité apparait dans un autre couple pour former une nouvelle paire de mots comme le principe du *facteur commun* étudié en mathématiques pour assurer la relation entre tous les mini-contextes. Cette idée est renforcée par F. Rastier qui souligne que les corrélats sont reliés entre eux par une « relation casuelle » (Rastier F., 2001 : 212), ils ont au moins un mot en commun qui pourrait à son tour rentrer dans une autre relation avec un autre corrélat et ainsi de suite. Ce réseau de relation constitue le(s) thème(s) générique(s).

Un exemple de cette construction thématique est traité plus bas à travers l'élément *Co-occurrences et corrélat sémantiques.* Après avoir identifié ces derniers, il est opportun de justifier la démarche suivie pour construire des réseaux sémantiques au niveau du corpus de notre travail de recherche.

2. Processus de la transformation interprétative des co-occurrents en corrélats, et constitution des réseaux thématiques

Selon F. Rastier, « les cooccurrents pour lesquels on aura identifié une relation sémantique seront considérés comme des *corrélats*, c'est-à-dire comme des lexicalisations complémentaires de la même molécule sémique[23]. » (Ibid. : 206-207). Autrement dit, respectivement, la co-présence statistique présente la co-occurrence et la signification linguistique de la relation des co-occurrents donne lieu aux corrélats. F. Rastier souligne que « La qualification des cooccurrents est cruciale, car elle permet le passage du quantitatif (les cooccurrents) au qualitatif (les corrélats). » (Rastier F., 1995). Afin d'expliciter le processus de l'évolution des co-occurrents en corrélats, nous avons choisi d'interroger, simultanément, plusieurs cooccurrents comme l'explique F. Rastier (Rastier F., 2001 : 203-213).

Le tableau des collocations dans les annexes contient des couples de mots composés :

- De lemmes au singulier ou au pluriel (« sécurité système », « étude total », « différentes risques », « enfants résultats », etc.) ;
- De lemmes où l'un de la dualité est au singulier et l'autre est au pluriel (« sécurité services », « savoir sciences », « différents qualité », « processus risques », « données système », etc.) ;

[23]Une molécule sémique est un groupe stable de sèmes.

- De collocations grammaticales (« donc tous », « ainsi chaque », « aussi bien », « après même », « aussi chez », « elles notre », « après même », « avons dont », etc.) ;

- D'un mot grammatical et un lemme (« alors culture », « enfants très », « compétences permet », « faire ressources », « chaque nombre », « aussi effet », « leurs ressources », etc.) où le substantif domine le mot grammatical car il porte plus d'informations ;

- Des colocataires qui ne sont ni des synonymes ni des antonymes.

Les substantifs que nous avons choisis pour l'étude de cette partie sont : *gestion*, *information, connaissance, étude* et *analyse*. Le choix est motivé par leurs fréquences enregistrées dans le tableau des collocations. Ces termes figurent parmi les substantifs les plus représentés notamment ceux ayant des relations avec des lemmes, ce qui facilite l'interprétation du mini-contexte unissant chaque couple de mots. Nous avons pris en compte les formes plurielles de ces mots bien qu'elles ne sont pas calculées dans les fréquences. Nous avons écarté la sélection des mots fondés sur le même morphème comme les formes adjectivales ou adverbiales pour cerner l'idée de cette partie de recherche.

Ci-dessous un tableau récapitulant le chiffre de fréquence de chaque item dans tous les discours composant le corpus.

Discours	Fréquence des collocats choisis				
	Analyse	Étude	Information	Connaissance	Gestion
Anthropologie	50	49	7	7	10
Architecture	14	10	46	12	10
Bibliothéconomie	23	38	103	11	45
Didactique	7	7	1	4	
Éducation sportive	65	24		2	
Gestion	18	30	115	51	147
Informatique	19	23	195	25	102
Mathématiques	3	11	1	1	
Médecine vétérinaire	2	14	3		
Psychologie	14	43	15	1	14
Sciences alimentaires	27	69	11	2	
Texte littéraire	16	10			1

Figure 15 : Mots vedettes dans un exemple des co-occurrences

G.Williams, C.Million attribuent l'expression « mot-forme » (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 65), et F. Rastier le terme « vedette » (Rastier F., 2001 : 207) au mot capable de construire plusieurs mini-contextes ou acceptions à partir de son voisinage droit ou gauche.

Avant de commenter le tableau ci-dessus, nous attirons l'attention sur la relation entre co-occurrence, collocation et corrélation. Les collocations semblent avoir le même sens que les co-occurrences mais selon Haussmann (1979), Mel'cuk et al. (1984), les collocations représentent que les co-occurrences qui entretiennent des relations syntaxiques (Mayaffre D., 2011, Tutin A., Grossmann F., 2013 : 15). Elles sont donc une sous-catégorie des co-occurrences.

A. Tutin et F. Grossmann rajoutent que la combinaison (mot-vedette, collocatif) est aussi nommée « élément de base, collocatif » (TutinA., Grossmann F., 2002 : 7-25), (forme, collocatif) que nous considérons comme « dominant-dominé » dont le collocatif *dominant*

détermine le sens du syntagme construit. Nous entendons par *contexte droit* le collocatif du mot principal.

La valeur de l'écart entre le mot principal et son collocatif est associée à chaque fois à ce dernier comme dans les exemples suivants :

Ex. 1 : L'unité lexicale *analyse* n'est défini qu'en lien avec (« besoins », 5.00), (« différentes », 2.68), (« données », 14.62), (« étude », 2.06), (« résultats », 17.58), (« risques », 3.46).

Ex. 2 : Le mot *connaissance* est accompagné par les co-occurrents (« entreprise », 3.93), (« faire », 3.95), (« gestion », 24.82), (« information », 2.30), (« mise », 2.42), (« organisation », 2.59), (« permet », 2.06), (« risques », 22.09), (« savoir », 4.72) « sécurité », 2.66), (« système », 2.19).

Ex. 3 : Les co-occurrents de l'item *étude(s*) sont : (« groupe » 2.36), (« notre », 27.27), (« population », 5.80), (« qualité », 2.74), (« recherche », 2.79), (« résultats », 3.88), (« total », 2.94), (« niveau », 2.63), (« notre », 3.02), (« plusieurs » 4.02), (« population », 2.67), (« résultats », 5.11), (« tableau », 2.17), (« trois », 2.86).

Ex. 4 : Les corrélats de la forme *gestion* sont : (« risques », 31.20), (« projet », 5.87), (« qualité », 5.32), (« ressources », 5.21), (« système », 3.91), (« place », 3.78), (« information », 3.55), (« permet », 3.33), (« processus », 6.88), (« sécurité », 4.00).

Ex. 4 : *information* joint les termes (« mise », 2.50), (« recherche », 7.72), (« ressources », 4.08), (« risques », 6.59), (« savoir », 2.44), (« sécurité », 18.80), (« système », 26.52), (« type », 2.29).

Les exemples suivants montrent un contexte plus large de l'un des mots *dominants*, vus ci-dessus, et ses *dominés* tels qu'ils sont donnés dans le corpus. Il s'agit du mot « analyse » **:**

Ex. 1 : « une **analyse** des représentations sociales sur le terrain est affichée en exposant le corpus choisi dans l'étude et en détaillant l'analyse des représentations sociales… »

(Discours d'anthropologie)

Ex. 2 : « Ainsi, l'étude et l'**analyse** des représentations sociales, en ce sens, est intéressante à réaliser … »

(Discours d'anthropologie)

Ex. 3 : « Ce mémoire mesure et **analyse** pour le cas de la bibliothèque universitaire de Bejaia prise comme étude de cas »

(Discours de bibliothéconomie)

Ex. 4 : « Le troisième chapitre est relatif à l'**analyse** et l'interprétation des résultats »

(Discours de bibliothéconomie)

Ex. 5 : « l'**analyse** et la prise en compte des besoins »

(Discours de bibliothéconomie)

Ex. 6 : « Comme nous l'avons indiqué le tri à plat est l'une des techniques utilisées pour l'**analyse** des données via le logiciel Sphinx »

(Discours de bibliothéconomie)

- La première remarque dépend de la nature des co-occurrences. La plupart de ces dernières sont des « collocations lexicales » (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 31). C'est ce que F. Rastier explique lorsqu'il stipule que les « unités de corrélation sont des lexies ». (Rastier F., 2001 : 212).
- Aussi, les constitutions binaires qui méritent la nomination *collocations* sont les collocations lexicales puisque les binômes formés à partir des mots grammaticaux sont « dénués de contenu notionnel » (Estelle Dubreil L., 2008) et « impropres à une description argumentative fondée sur la signification des entités qui la composent » (Ibid.). par ailleurs, les collocations lexicales sont composées à partir des mots susceptibles de contenir des « enchainements argumentatifs séquentiels.» (Ibid.).
- L'absence de corrélation au niveau de certaines marques de formalisation (symboles, abréviations linguistiques, etc.), de signes de ponctuation, des numéraux qui dépendent de la morphosyntaxe marquant le style du scripteur, donc le thème de son discours, en sont des motivations qui nous poussent à approfondir la recherche des co-occurrences comme dans l'élément qui suit.
- La deuxième observation concerne l'absence des corrélations négatives. Tous les corrélats dépassent le niveau seuil, ils sont positifs et différents en nombre d'un substantif à l'autre. L'apparition de toutes les corrélations au niveau positif est un signe de l'homogénéité du corpus composé de sous-corpus hétérogènes en matière de spécialité universitaire. Cela est un signe de la dominance du genre de l'écrit universitaire.

- Le degré de l'intérêt des termes qui constituent le voisinage du mot-vedette est défini selon le principe de l'écart ; un écart élevé par rapport au mot-forme est a *fortiori*, un indice d'un lien très fort entre les deux voisins.

- Par exemple, le terme *analyse* possède six corrélations. L'écart entre elles varie entre 2.06 et 17.58. Le premier chiffre concerne le collocat « étude » qui peut être considéré comme synonyme ou remplaçant du mot *analyse* et donc ne peut pas être toujours en corrélat avec lui. Le deuxième chiffre, cas du substantif « résultat » est un item uni à *analyse* au nom de leur statut sémantique, soit le premier suit le deuxième. Loin d'une telle description à quoi servirait la présente analyse ? La réponse est simple, évidemment *un résultat*. Ce sont des mots qui se complètent notamment dans le cadre d'une recherche universitaire comme celle des étudiants-écrivains de ce corpus. *Analyse* est aussi en co-occurrence avec « données » (14.62), un lien homogène puisque toute analyse commence forcément à partir de certaines *données*.
- Quant au substantif *connaissance*, les mots auxquels il se rapporte souvent sont « gestion » (24.82) et « risques » (22.09). En effet, toute *gestion* nécessite une *connaissance.* Il est aussi important de connaitre les *risques* de tel objet ou tel phénomène. En revanche, *connaissance* ne s'est rapporté à « savoir » qu'avec un écart de (4.72) car les deux mots s'ils ne peuvent pas être utilisés dans le même contexte, ils peuvent se substituer.
- Le lexique *étude* est corrélé au pronom possessif « notre » (27.27) qui le complète plus que le reste de ses corrélats pour une raison référentielle. Ces deux corrélats se rassemblent pour désigner le travail du mémoire réalisé par l'étudiant.

Après avoir montré le processus de transformation interprétative des co-occurrents en corrélats, nous verrons, dans le point suivant, quelques exemples de constitution thématiques.

2.1.Co-occurrences et diverses constructions thématiques

Au sein de la même association, le positionnement, à gauche ou à droite, des co-occurrents influence l'interprétation du mini-contexte. Cette influence se distingue en rassemblant ces co-occurrents pour constituer des liaisons qui représentent le « réseau collocationnel » (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 49), et de là, les réseaux thématiques du texte.

Par exemple, le mot *gestion* a deux interprétations différentes selon les couples « gestion processus » ; « connaissances gestion », qui entre autre se complètent. Il faut savoir que

gestion n'est un mot-vedette que dans la première construction binaire et non dans la deuxième où il a un statut d'un collocatif du mot-forme *connaissance*.

Ainsi, avant de commenter une formule binaire, il est judicieux d'identifier en premier lieu le mot-vedette, c'est-à-dire voir s'il est celui qui se situe à droite ou bien à gauche dans la formulation binaire. Le positionnement à gauche ou à droite du mot vedette décide de son interprétation. En d'autres termes, c'est le collocatif dominant dans la dualité qui détermine le sens de la formule binaire construite.

Par exemple, dans la première représentation, *gestion* peut être considéré comme l'action de direction d'un organisme précis ou d'un projet quelconque. Ainsi, ici, nous sommes en train de définir le mot *gestion* et introduire le thème *gestion* d'un point de vu général.

Dans la deuxième représentation, *gestion* vient après le terme *connaissances*, ce qui permet de n'interpréter ce couple de mots que dans un cadre précis qui est, à titre d'exemple, celui du savoir-faire dans le domaine de la gestion. Ainsi, nous rajoutons ici une information particulière sur le mot *gestion*. C'est également le cas des mots *analyse, connaissance, étude* et *information.*

En reprenant quelques formules parmi celles constituant les couples de mots cités plus haut : « gestion risques » ; « connaissances risques » ; « gestion processus » ; « connaissances gestion » ; « processus sécurité » ; « compétences connaissances », nous remarquons que les termes de chaque expression « binaire » (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 15) apparaissent dans d'autres couples de mots et modifient à chaque fois l'interprétation précédente en rajoutant d'autres idées, selon la position gauche ou droite dans la dualité.

Chaque terme apparait donc dans un nombre restreint de textes tout au long de ce corpus et ce malgré que les co-occurrents de ce terme montrent que son emploi est homogène comme s'il dépend d'un seul texte et d'un seul contexte, pourtant les textes composant ce corpus appartiennent à différentes disciplines. Donc, quel est l'élément qui renforce l'attirance entre ces résonances collocationnelles construites ? L'on pourra dire que c'est probablement leur appartenance à un seul genre d'écrit : celui du discours universitaire et de l'écrit scientifique.

Si nous partons de l'idée de D. Mayaffre**,** nous comprenons qu'un contexte peut être validé à partir de deux termes corrélés ou colloqués. Selon les données de notre recherche, nous avons pu constater qu'à partir d'un contexte de deux mots co-occurrents ou deux « formes minimales du contexte » (Mayaffre D., 2015), un deuxième contexte plus large que nous

appellerons *contexte-phrase* (et ainsi de suite jusqu'à *contexte-texte)* peut être investi. Effectivement, à partir de deux mots, une phrase contextualisée peut être construite, et à partir de cette dernière, un paragraphe peut être bâti, puis un texte entier dont le thème général, l'« isotopie générique dominante ») (Rastier F., 1995) ou tout simplement « *le thème »* peut être repéré facilement.

En revenant au tableau des collocations, nous remarquons que les dualités dont *analyse* est le mot-vedette constituent le thème des *éléments nécessaires à une recherche.* De même, les collocatifs du terme *connaissance* peuvent construire le thème : *que doit-on connaître pour gérer une entreprise ?* Dans ce cas, les mots réservés à la scientificité peuvent donner un mini contexte en présence d'un binôme, mais ils ont aussi la capacité de rassembler tous les autres mots avec lesquels ils ont des relations de collocations droites ou gauches. Ensemble, ces relations forment un contexte plus large, c'est-à-dire un thème qui confirme leur capacité à assurer le lien entre des structures de même rang linguistique. Le thème générique du texte, quant à lui, émerge à partir de la constitution de ces liaisons qui représentent ses réseaux thématiques.

Ci-après les relations de collocations des items engendrant des thèmes dans le corpus. Nous verrons comment ils développent le sujet de *la constitution du réseau collocationnel* qui permet de construire un contexte plus large que celui formé, séparément, par deux collocations.

2.2.Le réseau collocationnel

En considérant le concept proposé par F. Rastier selon lequel un thème peut simplement être construit en désignant certaines co-occurrences comme des corrélats sémantiques (Rastier F., 2011 : 175), nous pourrons montrer à travers un exemple (ci-dessous) comment les mini-contextes engendrent un contexte plus large et homogène. Ce contexte plus global ne se formera donc pas par le biais d'un ordre syntaxique mais plutôt à travers celui des corrélats sémantiques.

Si nous partons de l'idée que *gestion* n'est qu'un « mot d'entrée, choisi pour sa fréquence, et dans l'hypothèse qu'il présente une lexicalisation synthétique du thème que l'on cherche à décrire » (Rastier F., 1995), les différentes dyades, ci-dessous, que nous avons repérées dans le tableau des co-occurrences sont considérées comme des corrélats sémantiques :

« **gestion** processus », « **gestion** projet », « **gestion** qualité », « **gestion** ressources », « **gestion** sécurité », « **gestion** système », « entreprise **gestion** », « **gestion** information », « **gestion** place », « **gestion** risques »,

Voici quelques phrases contenant le substantif « gestion » :

Ex. 1 : « Ils appellent ainsi à la valorisation du savoir paysan pour une meilleure concertation dans l'élaboration, la conduite et la **gestion** des **projets** de développement. »

(Discours d'anthropologie)

Ex. 2 : « … enfin des stratégies de **gestion** des **ressources** naturelles »

(Discours d'anthropologie)

Ex. 3 : « …distance entre la communauté dite et Remchi qui est l'unité de **gestion** du **projet** »

(Discours d'anthropologie)

Ex. 4 : « e-learning ; réservé à la **gestion** des **connaissances** et de **compétences** comme un mécanisme dynamique et permanent »

(Discours de gestion)

Ex. 5 : « Définir les **processus** de **gestion** »

(Discours de gestion)

Ex. 6 : « Toutes les applications des technologies de groupe : collaboration, groupware, **gestion** de **processus**…»

(Discours de gestion)

Ex. 7 : « les projets actuels apparaissent portés par des acteurs différents ayant chacun sa culture et ses propres enjeux : […] **gestion** de l'**information** »

(Discours de gestion)

Ex. 8 : « L'approche suivie est de type Middle-Out1 : il s'agit […] d'étudier la bibliographie des différents domaines […] à savoir : […], la **gestion** des **risques** »

(Discours d'informatique)

Ex. 9 : « un système d'information de **gestion** est un **système** machine intégré qui produit de l'information… »

(Discours d'informatique)

Ex. 10 : « les outils de la **gestion** de la **qualité** et la satisfaction des usagers »

(Discours de bibliothéconomie)

La récurrence du mot *gestion* fait de lui un *mot de passe* entre tous les scripteurs du corpus pour accéder à la lecture de toute la liste des collocations permettant de construire des thèmes spécifiques ou des isotopies spécifiques qui sont lexicalisées comme suit : *gestion de projet, qualité de la gestion, gestion de l'entreprise, gestions des risques,* etc. L'exemple des collocations constituées par le terme *gestion* a formé par conséquent un « réseau collocationnel ».

Si nous revenons à l'exemple des co-occurrences cité ci-dessus, on peut dire que les couples « connaissances **gestion** », « compétences **gestion** », « **gestion** permet », ne sont pas des corrélats sémantiques étant donné que dans les deux premiers couples, *gestion* n'est pas le terme dominant ou vedette, il n'est qu'un dominé ou collocatif de l'élément de base. Dans la troisième dyade, *gestion* n'est pas corrélat parce que les deux mots ne montrent aucune acception évidente. Les collocations engendrent des contextes étroits et larges mais elles peuvent construire des expressions pratiques utilisées dans la langue générale devenant comme des formulations idiomatiques.

2.3.Collocations et formulations idiomatiques

Les collocations sont des usages de la langue selon deux objectifs : la fréquence et les expressions idiomatiques. Elles sont des synonymes des combinaisons semi-figées qui restent libres de formation selon le besoin du locuteur. En effet, les expressions formées à partir des collocations du mot *gestion* sont *la **gestion** des risques*, *les connaissances en **gestion***, *les compétences en **gestion***, *processus de la **gestion***, *la **gestion du** projet*, ***gestion de** qualité*, *la **gestion des** ressources*, *la sécurité en **gestion***, *le système de la **gestion***, des syntagmes d'usage ordinaire et commun mais qui ne sont officiellement figés que selon une norme ou une convention de linguistes.

Ces combinaisons peuvent être aussi formulées de la manière suivante : *les risques de la gestion, la gestion des connaissances, la gestion des compétences, projet de gestion, la qualité de la gestion, les ressources de la gestion, la gestion de sécurité, la gestion du système*.

En effet, ce sont des formules qui donnent l'impression du *déjà utilisé* ou « du déjà vu » (Tutin A., Grossmann F., 2002) que nous avons mémorisé pour un emploi ou une lecture ultérieure.

Remarquons que toutes ces formules restent dépendantes du domaine de la *gestion*, c'est-à-dire qu'elles sont construites à partir du sens littéral du mot *gestion*. Ce qui confirme sa stabilité et celle de son voisin, suivant un style combinatoire libre[24]. En d'autres termes, l'interprétation sémantique de la dualité est « prédictible » (Tutin A., Grossmann F., 2002) et compositionnelle à partir des deux collocatifs et selon le contexte choisi par le scripteur sans qu'il soit nécessairement natif.

Le rôle du mot *gestion* dans cette partie d'étude était de former de nombreuses expressions idiomatiques lesquelles ne sont pas autonomes par rapport à l'item *gestion*, un concept important dans cette situation de communication. Pourtant son emploi couvre sept sous-corpus (anthropologie, architecture, bibliothéconomie, gestion, informatique, psychologie, texte littéraire). De fait, le mot *gestion* est attiré par des termes qui, réunis, créent un seul contexte représenté par cet ensemble de mots qui semblent pourtant relever d'un seul texte et non pas de sept contextes différents.

Les relations définies à travers des collocatifs communs entre certains mots comme *gestion, risque, information, connaissance*, etc. confirment leur stabilité dans ce corpus hétérogène confirmant ainsi leur dépendance à un genre unique. Les collocatifs ne sont pas seulement utilisés pour générer des formules idiomatiques, mais aussi pour créer des expressions propres au langage universitaire. Soient les collocations suivantes.

2.4.Collocations spécifiques à l'écrit universitaire

Le tableau ci-dessous montre une partie de ces collocations :

Collocations soutenant l'écrit universitaire		
accord tableau	différents résultats	analyse avons
faire savoir	besoins information	doit savoir
étude notre	différentes ressources	données études
information système	place projet	données information
connaissances gestion	connaissances savoir	notre rapport

[24]Ici, *libre* signifie que le scripteur est libre de former son expression en commençant par l'élément droit ou gauche.

notre recherche	chaque étude	notre recherche
analyse différentes	connaissances savoir	exemple variable
analyse données	connaissances gestion	exemple variable
analyse résultats	connaissances information	études tableau
information recherche	connaissances mise	recherche résultats
autres études	connaissances faire	résultats tous
autres rapport	étude résultats	résultats travers
mise projet	données recherche	savoir sciences
avons étude	gestion information	
avons études	différents résultats	

Figure 16 : Exemple de collocations spécifiques à l'écrit universitaire

Le tableau des collocations spécifiques ci-dessus est extrait du grand tableau des co-occurrences fourni par *Hyperbase* qui se trouvent, plus bas, dans l'annexe 1. Ce que nous avons constaté à partir de ce tableau, c'est la présence dominante des couples de mots connus par leur usage dans le monde de la recherche scientifique.

Le lien entre ces dualités se présnte comme un lien de parenté dans la mesure où ces mots appartiennent au discours scientifique. Ce sont des termes :

- D'argumentation : « ainsi, autre, aussi, bien, même, chaque, certains, tous, notre, effet, autres, très, dont, leurs, plusieurs, alors, moins, soit », etc. ;
- De l'étude scientifique et de la technicité : « tableau, analyse, résultats, savoir, recherche, information, étude, données, variable, besoins », etc.

Ces unités de langue sont présentes dans ces modèles qui sont des mémoires d'étude universitaire. Elles constituent le thème *apprentissage et/ou recherche scientifique*. Le reste des mots relèvent soit du vocabulaire du champ investi soit des mots outils et des verbes conjugués qui ne sont pas forcément spécifiques à l'écrit scientifique.

L'étude des co-occurrents a permis aussi de mieux cerner les termes de recherche entre lesquels le lien est très fort parce que « des traits sémantiques sont propagés en contexte par les unités voisines, qui n'appartiennent pas à la même classe.» (Rastier F., 2011 : 31). Par exemple, la relation entre « faire savoir » (= le savoir-faire), « mise place » (= la mise en

place), « qualité services » (= la qualité des services), « analyse données » (= l'analyse des données), « analyse besoins » (= analyse des besoins), « connaissances savoir » (= les connaissances et le savoir), « études résultats » (= les études des résultats), « notre recherche », « notre rapport », « qualité services », (= la qualité des services). Il y a une sorte d'attirance au sein du même couple de mots qui s'est lexicalisé pour construire des « classes conceptuelles » (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 65), un mini contexte ou encore une phrase dont l'usage est très connu comme pour les expressions figées.

La raison de leur regroupement peut être liée à leur présence dictée par le genre dont ils dépendent. Les scripteurs des différents sous-corpus descendent de différents domaines de recherche mais ils emploient des expressions identiques.

Le nombre et la diversité lexicale des co-occurrences du corpus entier montrent l'existence de nombreuses relations et des corrélats entre les sous-corpus dont les exemples sont mentionnés plus haut. Ces relations ne sont pas le fruit du hasard mais une preuve du lien engendré par un vocabulaire commun et fréquent entre les différents discours composant le corpus. Ce croisement lexical est l'une des raisons du croisement thématique.

Selon F. Rastier, « le repérage de corrélations entre contenu et expression permet par exemple l'identification rapide des genres. » (Rastier F. 2011 : 44). Ici, le genre, connu dès le départ, du corpus est confirmé par cette recherche. Ce que nous cherchions à montrer, ce sont les caractéristiques de ce genre chez nos différents scripteurs.

Effectivement, les co-occurrences ou les corrélats ont montré que c'est la scientificité, l'université ou encore la nature du mémoire de fin d'étude qui renforcent le lien entre les sous-corpus. En effet, l'origine commune des disciplines n'est pas un facteur de similarité entre elles. C'est ainsi le cas des sciences alimentaires qui s'opposent à la médecine vétérinaire malgré leur champ d'étude commun qui est celui des êtres vivants.

À travers le lexique co-occurrent, nous avons pu repérer certaines relations communes entre les sous-textes composant le corpus. Ceci est un point qui aide à définir la typologie de l'écriture chez certains étudiants universitaires de français langue étrangère. Il s'agit d'une écriture qui met en exergue la scientificité et la technicité plus que le sujet traité à travers le mémoire. D'où la progression du système des dualités lexicales réservées par la recherche universitaire aux thèmes construits autour d'un seul terme qui s'est imposé à travers le corpus entier. Il s'agit de l'unité lexicale *travail*.

3. Positions et degré de présence du thème *travail* selon la composante sémantique *la tactique*

Selon F. Rastier, « la composante tactique rend compte de la disposition linéaire des unités sémantiques. La tactique intéresse au plus haut point le plan de l'expression et celui du contenu » (Rastier F., 1989 : 95). Nous traitons, ici, de la tactique du point de vue de l'expression puisque nous nous sommes appuyée sur la recherche automatique des mots pour développer cet élément.

Selon G. Cislaru et T. Olive : « la question de la linéarité est omniprésente en linguistique » (Cislaru G., Olive T., 2018 : 57). Nous avons fait appel à cette composante afin de comprendre la linéarité du contenu du corpus puisque l'emploi du lexique peut varier en fonction de sa position dans une production textuelle.

Pour ce faire, nous avons choisi le terme travail, l'un des mots les plus fréquents dans le corpus entier. Nous avons alors émis l'hypothèse que si le mot *travail* apparait du début jusqu'à la fin de l'un des mémoires d'une manière continue, il serait donc au fondement même d'une thématique dans ce texte. Toutefois, il apparait qu'au début ou à la fin du texte ou encore plutôt d'une manière discontinue, ce mot porte d'autres valeurs que celles d'être un thème.

L'un des éléments que nous voudrions éclaircir est la position de *travail* par rapport à ses « positions dans le temps textuel » (Rastier F., 1989 : 83). Étant donné que le corpus se compose de mémoires universitaires qui respectent l'ordre de présentation des faits comme la structure IMRaD, on ne s'étend pas de voir que *travail* puisse prétendre à des positions inversées où celles qui doivent se mettre au début n'apparaissent qu'à la fin (comme dans certains romans dont la succession des évènements est un facteur principal pour la compréhension de l'histoire). Afin de définir les différentes positions du substantif *travail* au niveau de chaque discours, nous avons choisi de commenter le graphique des occurrences ci-dessous :

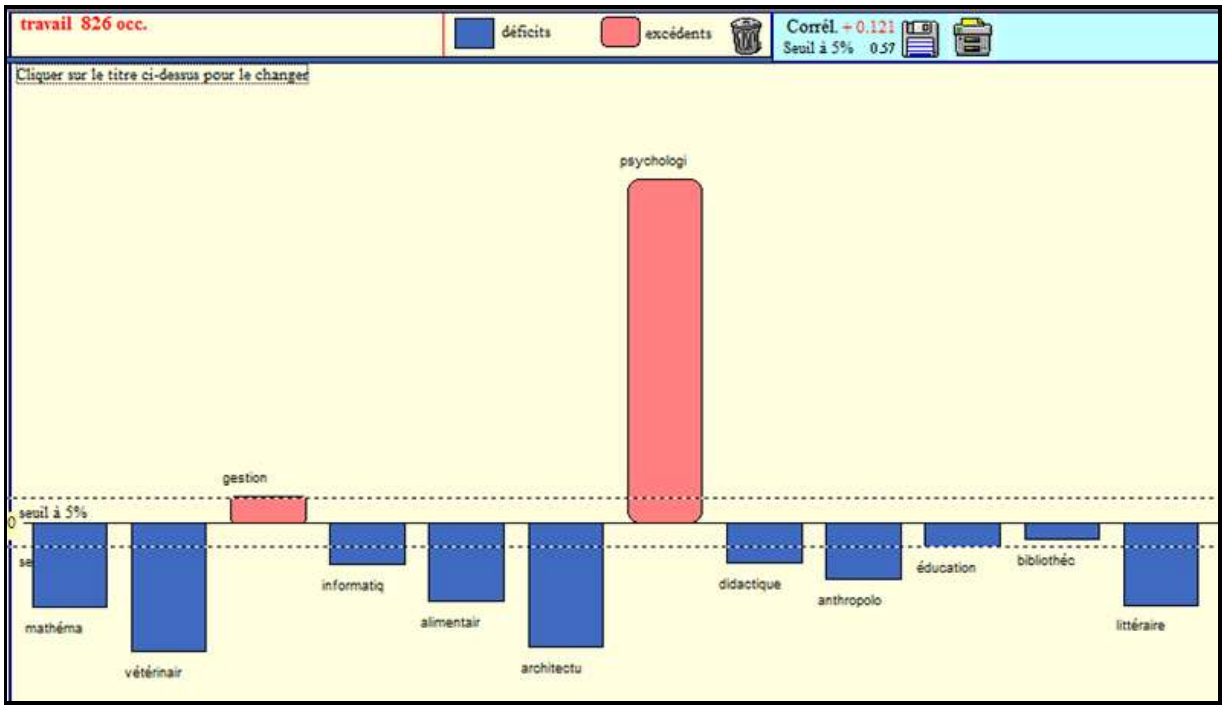


Figure 17 : Histogramme du mot *travail*

De la gauche vers la droite de l'histogramme, un rectangle qui remonte a attiré notre attention. Ce pic concerne le discours *psychologie* qui, à lui seul, compte 468 apparitions du chiffre total (826 mots) des fréquences du vocabulaire *travail* dans le corpus. Cette forte fréquence observée dans ce texte est liée, *a fortiori*, au sujet traité par le scripteur qui développe l'idée du stress en milieu professionnel.

Un autre rectangle apparait dans le sens positif et remonte jusqu'au niveau seuil du graphique et est attribué au discours *gestion*, qui ne représente pas le travail mais qui utilise de façon constante, ce terme pour d'autres objectifs.

Bien qu'il soit en déclin, le terme *travail* est utilisé dans tout le reste des discours (*mathématiques, médecine vétérinaire, architecture, anthropologie, éducation sportive, informatique, bibliothéconomie, texte littéraire, didactique, sciences alimentaires*) qui ne traitent pas point de ce sujet. Pourquoi apparait-il donc dans ces dix discours ?

Probablement parce que l'usage polyvalent de ce mot-pôle permet de le remplacer par de nombreuses formes telles que *fonction, mission, poste, office, conception, affaire, action,* etc. Aussi, le grand chiffre des occurrences du mot *travail* serait-il dû à son emploi associé à certains substantifs comme *plan du travail*, ou à des adjectifs comme *bon travail*, *travail collectif* pour désigner autre chose ? Le graphique des fréquences du mot *travail* montre

seulement qu'il est nettement plus employé dans le sous-texte *psychologie* que dans le discours *gestion.*

En effet, le mot *travail* est employé constamment dans le texte *psychologie* puisqu'il traite d'un sujet lié au travail, comme nous l'avons mentionné auparavant. Ce terme est utilisé dans divers contextes, comme dans les exemples ci-dessous, sans qu'il soit remplacé par ses synonymes.

En conservant le même terme *travail*, le scripteur cherche à montrer, à notre avis, le lien entre les différents contextes de son utilisation. Autrement, un lien qui n'est pas visible à partir d'une simple lecture, vu la diversité des situations de communication où ce terme est employé et où il renvoie toujours à une acception unique, en l'occurrence, « activité ». Le lexique *travail*, en lui-même, a une force sémantique qui ne peut guère être substituée par un autre terme, même en présence de liaisons synonymiques.

Enfin, le mémoire *psychologie* est rédigé en trois parties : introduction, développement et conclusion. C'est pourquoi, nous dirons que *travail* est sûrement dense dans ces trois parties, ce qui justifie le fait qu'il continue à apparaitre jusqu'à la fin de ce mémoire. Voici quelques exemples en contexte de l'item *travail* dans le discours de *psychologie.*

Ex. 1 : « Améliorer la supervision en précisant **les objectifs du travail**, les attributions, les »

(Discours de psychologie)

Ex. 2 : « La relation entre la charge de travail et **les horaires de travail**, d'une part , et des »

(Discours de psychologie)

Ex. 3 : « Le travail comme source de stress et / ou stress professionnel : »

(Discours de psychologie)

Ex. 4 : « Du burnout des professionnels de la relation à celui de tous **les individus au travail**. »

(Discours de psychologie)

Comme prolongement à notre commentaire sur l'histogramme ci-dessous, nous pouvons dire que le sous-corpus *gestion*, exposé sur la zone positive de l'histogramme du mot *travail* est moins dense que le discours *psychologie*. Ce discours montre que son scripteur continue aussi à se servir du mot *travail* de l'introduction jusqu'à la conclusion de son texte. Cela dit, *travail* apparait beaucoup plus dans l'introduction avec quelques manifestations dans les

parties développement et conclusion du texte. Or, dans les dix autres mémoires de notre corpus témoignent que l'emploi de ce terme diminue.

Dans le premier cas relatif au discours *psychologie*, nous désignons *travail* comme thème *générique confirmé* parce qu'il apparait du début jusqu'à la fin du texte. Ce qui témoigne de la prévalence de ce terme clé. Cette confirmation est acquise à partir de deux critères ; la récurrence du terme en question et la tactique de sa distribution tout au long du texte. Sa densité et sa forte présence sont marquées dans l'ensemble du texte, ce qui explique son accroissement sur le graphique ci-dessus.

Dans le deuxième cas (le reste du corpus à l'exception du mémoire *gestion*), nous constatons sur le même graphique que le terme *travail* domine notamment et seulement dans les parties « introduction » et dans le début du développement du texte. Nous qualifions ce thème de *semi-générique.* Cette nomination est ainsi attribuée au discours *gestion* qui partage avec le mémoire *psychologie* l'emplacement positif du mot *travail* sur le graphique.

Suite à une recherche sur l'article scientifique via l'outil lexicométrique le *Corpus Reader,* C. Poudat a pu avoir le résultat suivant : un concept qui est exposé au début de l'article a l'avantage d'être le centre du texte (Poudat C., 2006). Toutefois, le résultat de notre recherche diffère, étant donné que le concept central de cette partie de notre étude apparait spécifiquement dans la partie « introduction » pour la grande majorité des dix mémoires. Ces emplois récurrents au début du discours ne renvoient donc ni à critère d'introduction du thème générique et ni à une tactique adoptée par le scripteur pour faire apparaitre le thème, notamment *le générique*, de sa production.

Selon S. Loiseau, « ce sont les genres qui déterminent les propriétés des textes et qui fixent ces associations entre positions et emploi d'une unité lexicale » (Loiseau S., 2012). Or, le mémoire d'étude, un genre d'écrit scientifique, exige la mise en place des endroits précis où doit apparaitre le terme *travail*, un item très sollicité dans une recherche scientifique.

Les positions du mot *travail* se sont ordonnées selon une linéarité imposée par le genre du *mémoire d'étude*. Et c'est là que le genre scientifique se manifeste à travers non seulement le vocabulaire de la recherche mais aussi la structure du mémoire d'étude. Nous pouvons conclure à partir de la composante de la tactique que le terme *travail* a joué deux rôles linguistiques :

- Dans les discours *psychologie* et *gestion*, l'item *travail* apparait d'une manière continue et considérable au point de considérer que ce lexique a dû remplacer les connecteurs assurant

la linéarité du texte comme le cas de l'anaphore. *Travail* est donc considéré soit comme thème générique, soit comme une isotopie générique dans ces deux discours.

- Dans les dix mémoires restants *travail* a joué le rôle d'un *lexique introducteur* de situation qui sert à présenter le mémoire dans la partie introduction ou probablement au début du développement. Telle est la raison pour laquelle sa présence diminue lors de la progression au fil du texte. Dans ce deuxième cas, nous considérons que *travail* est un sous-thème dès lors qu'il permet de construire un monde plus restreint que celui créé par le même terme dans les discours *psychologie* et *gestion*.

À travers le positionnement de *travail* dans tous les discours constituant le corpus, la composante de la tactique révèle son interaction avec la composante thématique. C'est ce que confirme F. Rastier qui explique que « seules la thématique et la tactique sont nécessaires dans tout texte » (Rastier F., 1994).

Afin d'expliciter au mieux l'usage de l'item *travail* dans le corpus, nous prolongeons cette partie par une autre étude basée sur la relation qu'entretient ce fameux terme avec les mots de son milieu. Il s'agit donc de mieux en contextualiser les usages.

3.1.Étude de l'environnement du thème travail

Ladite étude sur le mot *travail* est plus importante que la précédente puisqu'elle apporte les informations les plus performantes dans une recherche thématique. Le tableau ci-dessous, présente l'environnement du mot *travail*.

Écart	Mot	Écart	Mot	Écart	Mot
10,11	Travail	4,9	Leur	3,75	Que
10,11	Condition	4,79	Matériel	3,75	Jugement
10,11	Charge	4,77	Quantitative	3,71	Prédit
10,11	Complique	4,76	Soi	3,67	Privée
10,08	Au	4,59	Collègues	3,66	Impact
9,75	De	4,51	Insatisfaction	3,63	Usure
9,35	Enseignant	4,5	Liées	3,62	Enseignants
9,01	Le	4,44	Psychopathologie	3,58	Face
8,04	Modernes	4,39	Interface	3,58	Fais
7,83	Défavorables	4,39	Ends	3,58	Bruit
7,41	Stress	4,37	Effectué	3,57	Temps
7,11	Notre	4,35	Facteurs	3,55	Satisfaction
6,68	Poste	4,3	De jours	3,54	Répercussion
6,62	Environnement	4,27	Groupe	3,54	Inhérentes
6,24	Manque	4,26	Profits	3,54	Étendues
5,95	Supplémentaire	4,24	Quotidiens	3,47	Aussi
5,89	Surcharge	4,19	Part	3,47	Tension
5,73	Nuisances	4,15	Dehors	3,44	Famille
5,73	Collaboratif	4,05	Sur	3,43	Schweizer
5,71	Son	4,04	Individus	3,41	Sentiment
5,35	Entrave	3,98	Division	3,4	Qualifiant
5,35	Accompli	3,93	Conflit	3,38	Lieu
5,16	Liés	3,89	Lié	3,36	Week
5,13	Pédagogiques	3,82	Productivité	3,33	Individu
5,12	Effectuer	3,82	Horaires	3,32	Psychique
4,92	Du				

Figure 18 : Environnement thématique du mot *travail* (ordre hiérarchique)

De nombreux exemples contenant le mot travail et extraits du corpus sont proposés plus bas. Il s'agit d'un calcul de spécificité, particulier et analogue au calcul des corrélats qui repère à chaque fois deux mots associés dans le même graphique (Brunet E., 2011 : 48). Cependant la recherche ne se limite pas à deux mots comparés, mais à l'association de tous

les mots qui peuvent être en lien avec le mot *pôle* (ici *travail*). Nous n'allons pas commenter le tableau à partir du lien entre le mot *travail* et son voisinage, car cela sera développé plus loin dans notre réflexion au gré d'un autre graphe. Par ailleurs, nous proposons plutôt de repérer des liens entre les voisins du mot-pôle pour introduire d'autres sous-thèmes.

Si l'on prend comme exemple la liaison entre « poste » et « environnement », l'on comprendrait que les deux mots indiquent un endroit de rencontre pour travailler. Le terme « environnement » peut aussi être relié à « conditions » mais cette fois-ci pour indiquer quelque chose d'abstrait, tel que le milieu ou l'entourage humain où le travail est effectué.

En outre, les items : « défavorable », « manque », « nuisance » et « stress » se regroupent pour représenter des conditions épouvantables ou le danger au travail. Il est en effet reconnu que le travail dans de conditions inappropriées ou critiquables mène au stress et à l'abandon. Aussi, les mots « charge », « supplémentaire », et « surcharge » expriment une quantité excessive du travail effectué et réalisé. Ce dernier s'intensifie en créant une tâche supplétive connue comme « surcharge ».

Enfin, « entrave » et « liés » sont deux formes unies par une proximité dans leur sens. Les items qui gravitent autour du terme *travail* parviennent de tous les sous-corpus. Cependant, leur rapprochement et leur présence dans le même milieu montre un sens d'une unité lexicale qui semble inhérent seulement à un seul texte.

Le terme *travail* réunit des occurrences issues de tous les discours analysés créant d'ores et déjà un seul univers thématique. En effet, cette unité, au sein des sous-corpus, se montre comme une seule masse et sous un seul discours qui est celui de l'université et de la scientificité. En plus des éléments fournis plus haut sur l'entourage du terme *travail*, nous présenterons dans ce qui va suivre des exemples de contextes de communication construits à partir du thème *travail*.

3.2.Exemple de situations de communication produites par le thème *travail*

À la lecture des données statistiques du tableau ci-dessus, nous remarquons une charge sémantique - que nous avons classée comme *sociale* et *économique* - autour du terme-pôle *travail* se composant d'une douzaine de discours universitaires.

Au niveau social, *travail* renvoie avant tout à une « charge », une responsabilité et un à mode de vie de chaque famille. Selon le « poste » occupé, il devient une « surcharge » notamment quand il s'agit d'effectuer des heures supplémentaires.

Sauf cas exceptionnels (le travail à domicile, le travail à distance) tout travail est effectué dans un « lieu » où se rencontrent des « collègues », selon des « horaires » précis, et dans des « conditions » qui sont, parfois, « défavorables » renvoyant au « stress » et à la tension. Cela se produit notamment quand il est question d'effectuer un travail « collaboratif », en « groupe » dans un « temps » limité et défini par l'employeur, conduisant souvent au « conflit » et aux « nuisances ».

D'un point de vue économique, le « travail » renvoie à la modernité du fait qu'il se développe, simultanément avec les nouvelles technologies. Mais face au manque de matériel ainsi qu'aux différents facteurs quotidiens, la productivité baisse et créé un sentiment d'insatisfaction. Notons qu'à l'exception du mot *Profits*, les auteurs-étudiants n'ont fait aucune référence à l'aspect récompense du travail comme le salaire qui s'avère pourtant, le plus souvent, la première raison de motivation de l'individu pour travailler.

L'enseignant a une responsabilité inhérente à son travail suivant ce qu'il présente comme activités pédagogiques. Si le travail est accompli dans un environnement où le bruit est omniprésent, par exemple, cela aurait un impact négatif sur l'état psychique et la vie privée de l'enseignant. *Travail* est un concept que l'on peut transformer en fonction de l'environnement économique et social. C'est pour cette raison que tous les scripteurs, sans exception, l'emploient dans leurs divers écrits.

Nos hypothèses théoriques autour du mot-pôle pourraient être résumées comme suit : *les différentes composantes du travail*, *le monde du travail, le travail de l'enseignant* ou *l'aspect social, psychique et économique du travail*, etc. Ce qui fait écho, par exemple, à l'apprentissage par les *chunks*[25]où l'apprenant procède à une association des fragments lexicaux pour construire son texte. Citons aussi le cas de l'analyste qui découpe son texte en fragments afin d'identifier des groupes syntaxiques élémentaires des phrases.

Dans cette perspective, G. Cislaru et T. Olive soulignent que « le concept de *chunking* a été particulièrement utilisé dans les travaux de psychologie cognitive pour rendre compte de la capacité des individus à regrouper différentes informations en une seule unité et ainsi à faciliter leur traitement » (Cislaru G., Olive T., 2018 : 61). Les chercheurs précisent, cité par

[25]Les *chunks* sont : « des séquences contigües et non récursives d'unités lexicales liées à une unique tête forte » (Abney, 1991). Disponible sur : http://www.aclweb.org/anthology/F13-1002, consulté le 22/12/2015.
chunking est un terme issu de l'anglais (Cislaru G., Olive T., 2018 : 60).

Cislaru G., Olive T., que « pour Deufleu (2013 : 163), il est appliqué à des séquences figées telles *c'est comme ça, ça me va, il aime ça* » (Ibid. : 60)

Sur autre abord, tous les mots qui gravitent autour du mot-pôle ne sont pas ses synonymes. Cette fonction proposée par le logiciel ne vise pas à fournir des alternatifs au terme *travail* mais plutôt à offrir au lecteur la possibilité de repérer tous les termes ayant un lien direct ou indirect avec le mot choisi comme axe de discussion. Et cela sans aucune prise en compte de leur fonction grammaticale (nom, verbe, adjectif, adverbe, etc.).

Ainsi, dans un écrit universitaire, le langage doit être précis, le rédacteur veille parfois à éviter le recours à des synonymes dans son texte parce qu'il ne l'écrit pas pour demander, ensuite, au lecteur de retrouver les synonymes d'un terme donné. L'activité de repérage des synonymes est généralement réservée aux jeunes lecteurs de L1 (langue maternelle, première langue) ou aux nouveaux apprenants de L2 (langue seconde ou première langue étrangère) car cette tâche ne nécessite qu'une connaissance du vocabulaire. À l'université, les étudiants ont des objectifs autres que ceux de localiser des synonymes. Ainsi la tâche de repérer des voisins au mot-pivot exige des connaissances autres qu'un simple savoir du lexique. Il s'agit de posséder des connaissances syntaxiques et sémantiques qui établissent le lien entre le mot-pôle et ses proches.

En effet, après avoir reçu les résultats du logiciel en forme de lemmes, le chercheur doit trouver la liaison entre le mot privilégié et ses voisins. Il lui faut créer un contexte entre le terme en question et les termes de son entourage selon leur apparition (nom, verbe, adjectif, adverbe, etc.).

Par exemple, si le mot voisin est en forme de verbe, le chercheur-étudiant devrait formuler une phrase verbale de son choix à partir du mot-pôle (travail) et de ce voisin-verbe, en ajoutant des mots-outils en cas de besoin.

Ex. 1 : le mot voisin est par exemple le participe passé du verbe effectuer « effectué ». Nous pouvons ainsi formuler une phrase telle que : *le travail effectué dans le champ…*

Ex. 2 : Si le mot-voisin est un nom (ex : « poste »), il peut s'articuler autour d'une combinaison nominale comme *un poste de travail doit…*

Les constructions thématiques générées par le concept *travail* à partir des sèmes situés autour de lui, proviennent de douze sous-corpus et montrent l'aspect réel de ce phénomène. Cet aspect se réfère à l'usage du mot *travail* dans divers contextes de communication.

Le recours des scripteurs au sème *travail* est possible grâce à la polyvalence linguistique et sémantique de ce mot qui n'est pas spécifique du discours universitaire ou technique.

À travers cet exemple de mot-pôle, les niveaux linguistique et sémantique se sont davantage imposés au profit des niveaux scientifique ou universitaire. Nous verrons un peu loin un autre point important qui concerne l'unité lexicale *travail*. Il s'agit de celui du degré de son lien avec le milieu qui l'entoure.

3.3.Degré du lien et d'attirance entre le mot-pôle *travail* et son environnement lexical

Afin d'obtenir le graphe ci-dessous, nous avons choisi le seuil 3 qui donne un chiffre de 53 items dans l'environnement du mot-pôle. Ce chiffre est suffisant pour avoir une présentation lisible avec le plus grand nombre de thèmes possibles.

À partir des valeurs de l'écart réduit, des mots constituant l'environnement lexical autour du mot-vedette, et après avoir éliminé les mots outils, nous avons obtenu le graphique ci-aprés, qui schématisent la liste des co-occurents.

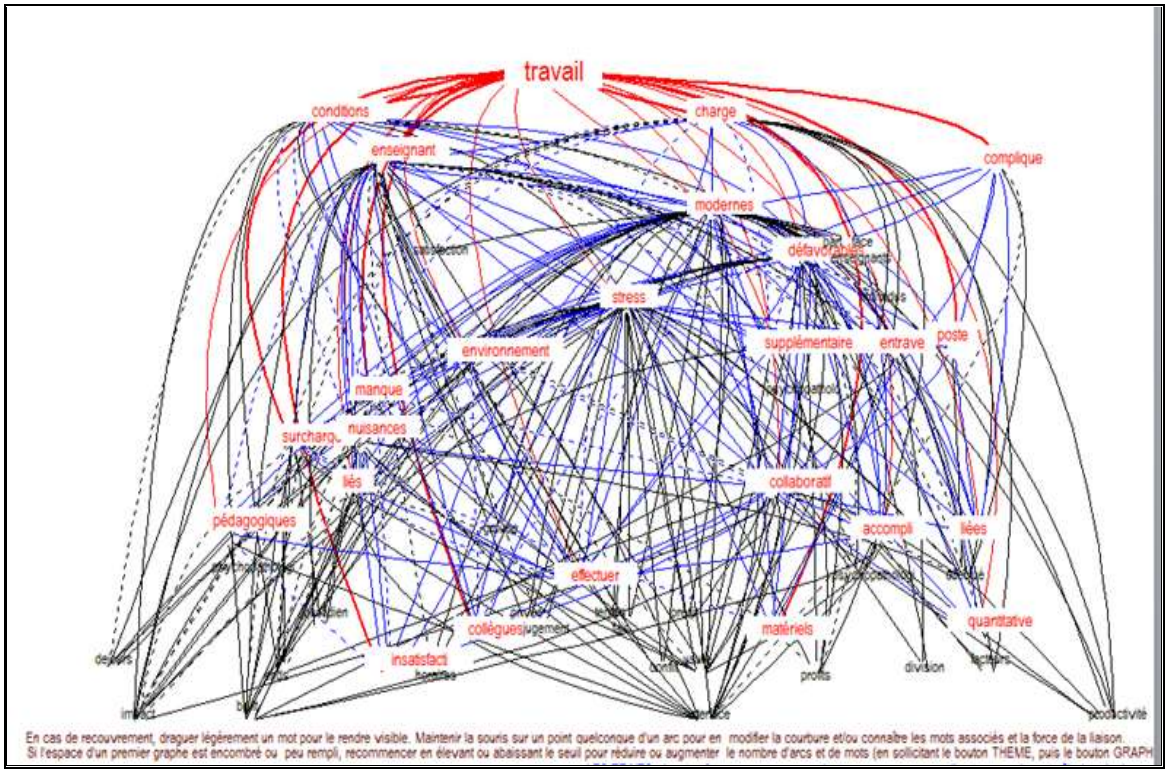


Figure 19 : Environnement du mot *travail* en éliminant les mots outils

Le graphe ci-dessus est constitué par le programme *contexte* en ne comptabilisant que les mots en couple ayant une relation avec le mot-pôle. Selon ce graphe, les termes qui se trouvent dans l'environnement du mot-pôle sont, à titre d'exemple : « conditions, charge, stress, défavorable, matériel, collègue, environnent, manque, surcharge, groupe, conflit, productivité », etc.

En effet, ces mots représentés dans le tableau de l'environnement thématique (ordre hiérarchique) du mot travail, sont attendus dans le discours des auteurs de notre corpus. Dans un mémoire de fin d'étude universitaire, n'importe quel scripteur fait appel à des termes inhérents aux difficultés rencontrées lors de sa recherche et dans la rédaction de son mémoire, à une description du phénomène étudié et du matériel utilisé, etc.

Notre objectif, ici, n'est pas de discuter la raison de l'apparition de ces termes autour du mot-pivot dès lors que ce point est déjà élucidé dans le tableau des co-occurrents du terme *travail*, mais plutôt de commenter d'abord le type de lien entre le mot-axe et ses voisins, puis entre eux.

Le lien entre le mot-axe et son environnement s'explique par le même principe du réseau collocationnel qui se constitue des « collocats d'un nœud donné ainsi que des collocats de chaque collocats du nœud. » (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 49). La différence entre les deux cas est simple. En effet, avec les collocats nous pouvons avoir de nombreux sous-thèmes partant d'un seul couple de mots, alors qu'ici le thème est créé à partir d'un environnement composé de tous les mots appartenant au corpus qui ont un lien direct ou indirect avec le mot choisi comme vedette. Le graphe ci-dessus du mot-pôle *travail* propose plus d'informations sur ce mot que celles apportées par son histogramme illustré plus haut.

Nous avons choisi un graphe qui élimine les mots outils privés de performance sémantique mais qui permet de définir les thèmes autour du mot en question comme celle des lemmes. L'objectif de ce choix de graphe est de montrer l'attachement direct et indirect entre *travail* et les diverses notions employées dans son environnement.

C'est à travers cet attachement que nous allons confirmer ou infirmer si les occurrences réunies autour du thème *travail* se situent dans un même univers. Une précision que le tableau des co-occurrences du mot *travail* ne prend pas en charge.

Les termes qui sont liés directement au mot-pôle sont ses mots-amis avec lesquelles il entretient une liaison solide. Ceux dont le lien est indirect et automatiquement faible avec *travail* sont les proches de ses proches. Le rouge représente les liens directs et le bleu montre le lien des mots liés au pôle. Une troisième couleur noire, qui n'apparait pas en cas de graphe simplifié, indique les autres cas.

Les mots sont ainsi différenciés par plusieurs couleurs ; le rouge concerne les nœuds fréquentés, le noir pour les nœuds isolés ayant moins de cinq liaisons. L'épaisseur des traits et la taille des caractères sont proportionnelles à leur importance dans le réseau.
Cette structure *pôle-amis-proches d'amis* rend la lecture du graphe plus complexe que celle que nous pouvons avoir avec le graphe simplifié.

À partir du graphe, nous distinguons que le mot *travail* possède une taille de police plus grande. Sa couleur est plus foncée que le reste des mots car il est le terme-fondateur de ces liaisons. À première vue, nous remarquons un réseau à droite qui se relie directement aux mots « charge », « complique », et plus bas à « poste » et « matériel ».

À gauche, apparaît un autre entrelacs qui contemple les mots « conditions », « enseignant » que le mot *travail* traverse pour relier « surcharge », « manque », « collègue » et « insatisfaction ». Ces liaisons sont assurées par un arc épais rouge. Le lien entre le mot-pôle et ces mots est très fort notamment avec ceux qui ne se situent pas très loin de lui.

Les mots « environnement », « stress », « modernes » et plus bas, « défavorables », « supplémentaire », « effectuer », « collaboratif », « accomplir », sont ouvertement connectés au mot-pôle mais via un arc moins épais et de couleur rouge. Il s'agit des termes dont le contact avec *travail* est direct mais moins puissant que ceux attachés sans intermédiaire avec le mot travail et via une ligne épaisse rouge.

Des lignes continues et discontinues en couleurs bleu et noir apparaissent à partir des premiers proches du mot-pôle. Les lignes en bleu concernent les contacts de mots qui sont en lien avec le mot-pôle. Par exemple, le mot « condition » a, d'après le graphe, sept proches dont certains sont : « liés », « quantitative » et « accompli ».

Nous remarquons également que le lien direct et fort des mots du réseau indique les différentes manières d'aborder les sujets. Nous citerons entre autre les questions de « conditions » du « travail », la « charge » du « travail », le « travail » de l'« enseignant ».

Aussi, nous pouvons considérer comme amis du mot-pôle et proches de ses amis « travail » en lien avec la « charge » de « productivité », le « travail » « collaboratif » nécessitant du « matériel », ou bien l'« insatisfaction » de l'« enseignant » envers son « travail ». Les nœuds les plus fréquentés sont « stress » et « modernes ». Deux aspects qui vont ensemble et intimement liés dans le monde du travail. En effet, pour accéder à la modernité, le travailleur doit connaître des moments de stress.

Quant aux mots colorés en noir, il s'agit, de la gauche vers la droite, de « satisfaction », « profit », « face », « horaires », « interface », « jugement », « temps », « enseignants », « effectué ».

À droite, nous avons les termes : « facteurs », « part », « usure », « bruit », « quotidien », « conflit » et « fais ».

Notons qu'à gauche sur le graphe, le mot « satisfaction » se trouve dans une zone proche du mot-pôle. On peut dire, qu'il est le premier mot parmi les proches des proches du mot-pivot ou plutôt le premier qui prétend devenir un ami direct au mot-pôle. À travers toujours le même graphe nous observons mieux la différence entre le côté droit et le côté gauche de l'image.

En effet, nous distinguons que la gauche représente le sous-thème de la société (« enseignant », « nuisance », « manque », « insatisfaction », « collègues », etc.) tandis que la droite symbolise le sous-thème de l'économie (poste, modernes, quantitative, matérielle, collaboratif, etc.).

Au centre du graphe, se positionne le terme « stress », qui se trouve au milieu des deux contextes afin de les relier en engendrant un sous-thème commun entre la société et l'économie. Le stress est présent partout, à la maison, au travail, en devenant une « entrave » au chemin du travailleur suite aux éléments suivants : « conditions défavorables », « charge ou surcharge supplémentaire », « manque du matériels pédagogiques », etc. Quant à ses conséquences, « stress » est le premier facteur qui génère des « nuisances » et de l'« insatisfaction » entre des membres de la société. Enfin, le « stress », lié au travail, influence l'économie et la société comme deux aspects corrélés dans la vie de tous les jours. Cela n'est pas le cas quand il s'agit de l'aspect culturel ou politique.

La relation forte ou faible entre le mot pôle et son entourage incarne le même lien entre les discours parmi lesquels le lien est parfois fort, notamment en cas de descendance de la même branche universitaire (cas de la didactique et le texte littéraire). La relation est faible quand il

s'agit d'une rencontre entre des filières littéraires et d'autres en sciences dures et/ou économiques.

L'environnement thématique du terme *travail* permet d'examiner ses corrélats qui, selon leur échange de lien, confirment leur dépendance du même univers lexical et sémantique. En effet, c'est l'interaction entre les différents discours composant le corpus qui génère ce lien nommé l'intertextualité ou dialogisme[26]. Cette intertextualité est née du fait que ces sous-corpus, descendant de disciplines diverses, se partagent une caractéristique dominante qui peut malgré de nombreuses différences (en lexique, modalité du locuteur, ponctuation, etc.) influencer le corpus entier créant par-là un lien entre ses textes. Cette force considérable est celle du genre.

Après avoir présenté les éléments qui établissent le lien entre le terme *travail* et ses voisins lexicaux, nous allons dans le moment qui suit montrer les exemples extraits du corpus des différents emplois de ce mot avec pour objectif de les décrire.

3.4.Contexte du mot travail

Cette partie de recherche thématique se veut exploratoire puisque nous verrons de près les occurrences du mot *travail*. Afin d'éviter une ambiguïté concernant le mot-pôle suite à son statut d'isolé, nous ferons appel aux passages qui contiennent le mot en question (travail), dans chaque mémoire d'étude. Cela créé un nouveau corpus réservé à l'étude thématique. À l'aide de la fonction *contexte* (voir la figure ci-dessous), nous obtenons le mot *travail* classé par mémoire et par nombre d'occurrences.

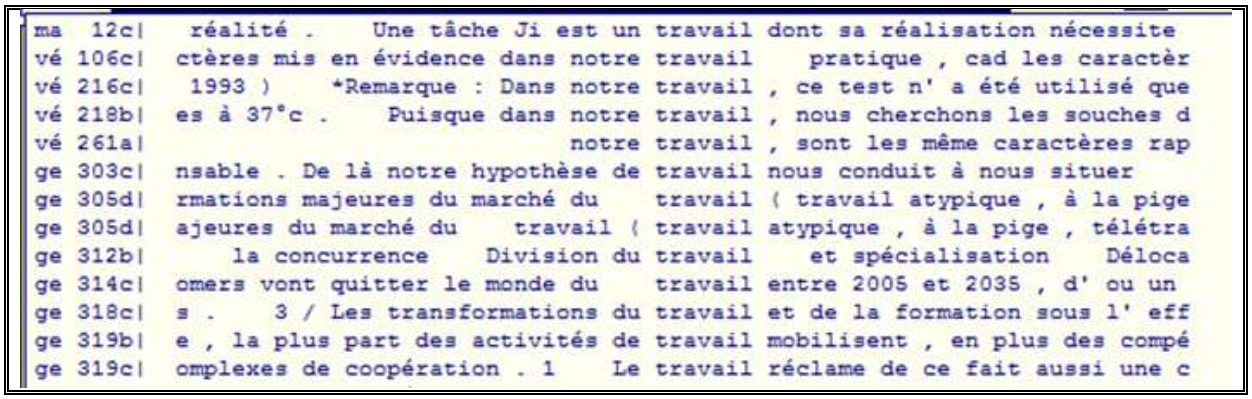


Figure 20 : Exemple des contextes du mot *travail*

[26]Un concept adopté par M. Bakhtine pour désigner l'intertextualité ou la confrontation entre discours. Stolz C., Disponible sur : http://www.fabula.org/atelier.php?Dialogisme, consulté le 04/03/2017

À partir du tableau des contextes du mot *travail*, nous obtenons des exemples comprenant ce mot-pivot. Cette étape consiste à réunir tous les contextes où apparaît le mot choisi.

Le premier extrait, un exemple de la liste fournie par *Hyperbase,* comprend les trois premiers discours : *mathématiques, médecine vétérinaire* et *gestion*. Nous avons au total cinq extraits. La valeur du mot-pôle est discutable selon ses usages repérés.

L'étude sémantique du mot *travail* se base sur l'environnement voisin, gauche et droit de ce mot *star* pour l'interpréter, c'est le même principe de l'étude des collocations. Cette étude ajoute seulement la possibilité de confirmer ou infirmer si *travail* est réellement un thème dans tous les discours composant le corpus.

À partir des contextes d'utilisation de ce mot sur l'extrait n°1, nous remarquons que la plupart des usages de la forme *travail* apparaissent dans le mémoire de *gestion*, puis dans celui de *psychologie* en termes d'occurrences.

Aussi, certaines formulations ont un usage approximativement similaires « marché du travail, monde du travail, milieu du travail, environnement du travail, lieu du travail, poste du travail, climat du travail, etc. » tournent à la boucle des scripteurs-étudiants. Sur un autre niveau, nous signalons que les phrases qui apparaissent sur ce *listing* sont incomplètes du fait de ne pas chercher un contexte complet de l'emploi du mot *travail.*

Dans ce qui suit, nous proposons une analyse selon le contexte du mot *travail* dans chaque discours. Cela a pour objectif de montrer les différentes valeurs exploitées par les scripteurs du corpus à travers ce mot.

3.5.Valeurs sémantiques du terme travail

Nous avons employé le mot *valeur* dont l'objectif est la « valorisation linguistique » (Rastier F., 2002) et non sociale ou économique, mais en tant que « valeur intérieur » (Ibid.) au sens de la linguistique différentielle (Ibid.).

Cette valeur est l'opposé de « valeur extérieur » (Ibid.) qui désigne la monnaie. H. Nølke souligne que « la valeur » est par défaut, le sens que nous relions à un énoncé ou tout simplement le « sens minimal de l'énoncé, ou parfois son sens littéral » (Nølke H., 2010 : 21). Il rajoute que la valeur par défaut est définie comme « l'interprétation qui demande le moins grand nombre possible d'hypothèses supplémentaires » (Nølke H., 2010 : 22). Puisque ce corpus est idéalement composé de propositions contenant des significations portant sur la

recherche scientifique, le lieu, l'ordinaire, etc., nous opterons pour l'usage de la notion *valeur* telle qu'elle est introduite par H. Nølke.

Selon F. Rastier, la définition de *valeur* de H. Nølke est proche de celle de F. Saussure qui la considère comme l'égale de *signification* puisqu'elle définit le sens des mots dans un paradigme synchronique (Rastier F., 2002). F. Rastier recommande ainsi une définition d'une valeur en contexte (Ibid.). Le contexte que nous avons pris en compte est un contexte proche du terme qui engendrant de différentes valeur.

Cette partie de recherche thématique entend montrer comment le lexème *travail* est employé par les différents scripteurs du corpus. Pour ce faire, nous avons tiré des exemples avec leur mini-contexte et cela au gré des travaux de D. Mayaffre.

Dans un premier temps, nous avons fourni une explication contingente au mot *travail* selon son voisinage proche. Dans un autre temps, nous avons traité ces exemples d'un point de vue linguistique après les avoir croisés à d'autres valeurs. C'est grâce à ce croisement que nous avons pu repérer les convergences et les divergences entre les différents discours étudiés.

Le mot *travail* est plurivalent, il offre plusieurs usages possibles dont certains sont répétés plusieurs fois. À partir des exemples cités plus bas, nous avons construit différentes valeurs sémantiques, *i.e.*, de diverses significations du mot *travail,* qui sont récurrents au moins une fois dans les douze sous-corpus. Ces valeurs sont classées de *a* jusqu'à *k* :

a. Valeur de la recherche scientifique

La valeur de la recherche scientifique du *travail* apparait dans tous les discours dans celui des mathématiques comme dans les exemples qui suivent :

Ex. 1 :

« Dans ce chapitre, ne seront détaillés que les caractères mis en évidence dans **notre travail pratique**, cad les caractères culturaux et biochimiques. »

(Discours de médecine vétérinaire)

Ex. 2 :

« De là notre **hypothèse de travail** nous conduit à nous situer finalement entre ces deux « écoles », considérant […] »

(Discours de gestion)

Ex. 3 :

« CONTEXTE ET MOTIVATION **DENOTRE TRAVAIL** »

(Discours d'informatique)

Ex. 4 :

« Notre travail a pour objectif de décrire l alimentation courante d'une population […]»

(Discours des sciences alimentaires)

Ex. 5 :

« Hypothèses du présent **travail** »

(Discours d'architecture)

Ex. 6 :

« La meilleure façon d'entamer **un travail de recherche** sociale, est de procéder à […] »

(Discours de psychologie 480^{ème}occ.)

Ex. 7 :

« Nous avons tenté dans **notre travail** de montrer l importance de l'image »

(Discours de didactique)

Ex. 8 :

« Le champ d'étude du **présent travail**, correspond à la localité de DAHMANE, commune de […] »

(Discours d'anthropologie)

Ex. 9 :

« Notre travails' articule sur trois chapitres présentés comme suite : »

(Discours d'éducation sportive)

Ex. 10 :

« La première partie de **notre travail** étalera le sujet sur son volet théorique […] »

(Discours de bibliothéconomie)

Ex. 11 :

« nous nous proposons de privilégier dans **ce travail** deux […] »

(Discours de texte littéraire)

La valeur de la recherche scientifique du terme *travail* est un concept moderne qui s'ajoute aux valeurs sociale et économique du travail.

Selon D. Méda, le mot *travail* a sa propre histoire ; au XVIIIe siècle, il est considéré comme facteur de production, un moyen de richesse avant de le voir comme « l'essence de l'homme » (Méda D., 1995), le distributeur des revenus, des droits, etc. au début du XIXe.

La recherche scientifique enregistre un développement considérable. Tous les domaines sont presque touchés. Nous citerons les secteurs politique, économique, social, culturel et d'autres encore. A cet effet, les chercheurs s'engagent pleinement et ce en consommant un temps énorme dans la réalisation de leurs recherches, en profitant des nouvelles technologies. Cela n'est pas aussi différents qu'un travail à temps plein. Cela justifie l'emploi par les scripteurs et les chercheurs, dans la composition de leurs corpus, de l'item *travail* en référence à leur recherche.

Le terme *travail* est donc utilisé ici pour limiter la recherche scientifique du scripteur et élucider sa démarche méthodologique. L'étudiant-scripteur peut complètement ignorer *travail* en le remplaçant par les termes : mémoire, thèse, étude mais il a choisi ce mot pour montrer que le mémoire qu'il rédige représente un vrai travail. Cette tâche pour le rappeler nécessite des efforts, du temps, des moyens financiers financement, etc.

Ainsi, nous avons choisi d'attribuer la valeur de la recherche scientifique à l'unité lexicale *travail* parce que certains scripteurs ont besoin d'utiliser les données informatiques que sont « travail virtuel », « travail en ligne », « sphère du travail », « station du travail », etc.

La valeur de la recherche scientifique de *Travail* peut avoir une double valeur, abstraite et concrète, car après l'accomplissement de l'effort intellectuel, l'étudiant obtient un résultat en forme d'un long texte ou un ouvrage de son *mémoire de magister*. Certainement le scripteur n'attend pas de récompense matérielle ou une rémunération mais plutôt une reconnaissance intellectuelle. Cette dualité de valeur est purement scientifique.

En effet, le scripteur-étudiant a peut-être dû faire de nombreuses et diverses recherches avant de rédiger son mémoire qui se compose d'au moins deux cents pages, et mérite donc, d'avoir une récompense pour ses efforts. Cette dernière se matérialise dans un diplôme que l'étudiant reçoit après avoir présenté son mémoire d'étude. Contrairement au gain reçu par le travailleur, excepté les bénévoles, et qui ne peut pas être gaspillé en quelques jours, le fruit du travail des études est plutôt abstrait. Le chercheur reçoit le fruit de ses efforts sous forme de diplôme et d'ouvrage qu'il a rédigé pendant au moins deux ans dans le cas d'un diplôme de magister. Ainsi, il est possible de recevoir de l'argent suite à des publications mais les deux documents

(diplôme et ouvrage) restent pour toujours. C'est la différence entre la valeur matérielle du travail et sa valeur intellectuelle.

De plus, *Travail* peut remplacer une étude scientifique puisque tous les éléments qui sont en lien avec le mémoire d'étude (hypothèse, méthodologie, entretien, etc.) font partie de la recherche de l'étudiant. C'est un travail qui nécessite un effort, généralement intellectuel, car certains étudiants-chercheurs utilisent du materiel (logiciel, caméra, magnétophone, etc.) pour réaliser leur étude.

Enfin, la valeur de la recherche scientifique chez ces universitaires désigne aussi un *travail* pour lequel le chercheur ne perçoit pas de salaire. Cependant ce travail est considéré comme profession en considérant l'effort mental consenti, qui épuise les chercheurs, physiquement notamment en termes de concentration, de vitesse de conception, etc. Il peut être physique en cas de déplacement pour la recherche sur le terrain ou pour la recherche des ressources bibliographiques dans les bibliothèques.

À travers cette valeur, tous les scripteurs se sont réunis pour attester leur appartenance à un discours unique qui est celui du chercheur universitaire, à l'exception du mathématicien dont la focalisation est portée beaucoup plus sur les chiffres, les signes, les figures, etc. Ce scripteur choisit probablement de ne pas présenter sa recherche d'une manière exhaustive mais préfère de traiter directement sa problématique.

De cette première valeur que nous avons nommée « valeur de la recherche scientifique » concernant le terme *travail*, découle une autre, il s'agit de « la valeur normative ».

b. Valeur normative

C'est une valeur qui n'apparait que dans les discours des gestionnaires, des psychologues et bibliothécaires. Nous l'attribuons au terme *travail* à partir des situations de communication, ci-dessous, repérées dans les discours traitant les conditions et les règles du travail.

Ex. 1 :

« Or, savoirs, connaissances, compétences, sont avant tout des productions individuelles et collectives élaborées par des hommes et des femmes au sein d' une organisation. Si elles sont liées à la tâche à effectuer au travail, elles dépassent généralement la stricte **nécessité du**

travail prescrit et correspondent à l'expression d' une intelligence de la situation qui amène à proposer des solutions innovantes et originales.»

(Discours de gestion)

Ex. 2 :

« Émotionnelles, qui se produisent lorsqu' il y a conflit entre **les demandes liées au travail** et… »

(Discours de psychologie)

Ex. 3 :

« Contribué d'une manière très active dans **le travail de normalisation** au niveau des… »

(Discours de bibliothéconomie)

Dans ces trois exemples, *travail* nécessite un effort, sans inclure le sens de peine, afin de répondre aux demandes exigées dans le monde du travail. Le premier exemple parle d'un travail appartenant au domaine de la gérance et de la direction où il y a une tendance à octroyer des missions, ordonner, orienter, etc. selon les exigences du travail. Cette apparition montre que ce mot est utilisé dans un contexte qui impose certaines réglementations à respecter afin de réussir dans son projet, par exemple. *Travail* a donc une valeur abstraite, absolue, dotée d'un pouvoir exercé au sein d'un lieu de production quelconque.

Quant au deuxième exemple, la raison de recourir à *travail* par un emploi directif est due au sujet traité dans ce mémoire qui porte sur le travail.

Le troisième exemple montre, qu'en ayant ce genre de fonctions comme celle du bibliothécaire, l'appel à se conformer à une norme d'écriture ou de bibliographie est un travail connu depuis fort longtemps dans ce domaine.

Cette valeur apparait chez trois scripteurs dont la norme est un élément très important dans leurs domaines de travail mais d'une manière différente. Par exemple, en *gestion*, la norme de la qualité, norme relative à la santé ou à la sécurité est nécessaire et obligatoire pour le pouvoir public. C'est la raison pour laquelle l'emploi des termes correspondants à la norme est clair dans ce discours.

En bibliothéconomie, la norme est un aspect aussi très courant qu'en domaine de la gestion ou de la psychologie. Les normes bibliographiques qui restent toutefois obligatoires, sont diverses, leur choix est volontaire selon les institutions universitaires et les maisons d'édition.

Quant à la psychologie, la norme peut être, à titre d'exemple, basée sur des positions communes d'un groupe quelconque[27], une normalisation différente de celle de gestion ou de bibliothéconomie.

De sa valeur ferme et stricte, liée à des nécessités et à des exigences prescrites selon les domaines (gestion, bibliothéconomie, psychologie, etc.), une nouvelle valeur plus répondue encore apparait dans notre société. Il est question de la valeur sociale du mot *travail*.

c. Valeur sociale et humaine

Malgré leurs diverses spécialités, les scripteurs n'ont pas manqué de faire appel au rapport entre la société, l'être humain et le travail. Cela est visible à travers les différents types des travaux évoqués dans le corpus qui traitent indirectement l'aspect positif et négatif du travail. Des éléments que nous n'avons pas tous mentionnés dans les exemples choisis (« travail solitaire », « travail en groupe », « travail collaboratif », « travail collectif », etc. Le mot travail est aussi employé pour parler d'un espace de rencontre humain où les travailleurs peuvent se former, se soutenir, se stresser…). Ci-dessous quelques exemples :

Ex. 1 :

« plusieurs moyens : **des réunion de travail**, interview, check - list, … etc. qui ont comme objectif de »

(Discours d'informatique)

Ex. 2 :

« Ces interactions permettent un **travail collectif** sous la conduite du tuteur et d' entreprendre un partage d' expériences visant à formaliser les meilleurs pratiques .»

(Discours de gestion)

Ex. 3 :

« Travail d'équipe »

(Discours d'architecture)

Ex. 4 :

« Relations au travail (collègues, usagers, hiérarchie …). »

[27]Afin de comprendre la normalisation en psychologie, veuillez consulter l'adresse suivante : http://psychologie.savoir.fr/psychologie-normalisation

(**Discours de psychologie)**

Ex. 5 :

« Brève, le **travail qu'ils font** ainsi que leurs soucis et les difficultés rencontrées… »

(Discours de didactique)

Ex. 6 :

« Connaissance et d'approche intègre les rapports et **les relations de travail** en milieu rural, elle… »

(Discours d'anthropologie)

Ex. 7 :

« Planification est aussi une étape importante, lors du **travail d'une équipe… »**

(Discours de bibliothéconomie)

Les exemples tirés de chaque discours concerné par cette valeur montrent le côté humain et social du travail. Ces caractéristiques sont exposées grâce aux voisins de gauche et droite de ce mot. *Travail* a une valeur sociale et coopérative, c'est en se réunissant, selon K. Marx, que les forces se combinent pour accroitre l'efficacité du travail. Il a aussi une valeur sociale de vivre collectivement par articulation des différents rôles sociaux (Méda D., 1995). C'est en travaillant ensemble et en contribuant collectivement à l'œuvre que l'individu se sent utile et membre de sa société en acquérant le sens de l'estime et de la considération de soi.

Ainsi, le travail en groupe peut faire appel à la participation de chaque travailleur grâce à des outils informatiques adaptés à l'échange d'information, etc. Cette valeur sociale peut être qualifiée comme positive dans le sens d'un travail collectif ayant pour objectif la créativité et la richesse communes. Selon D. Méda « Le travail c'est l'œuvre réalisée collectivement, et c'est la médiation majeure, le vrai moyen de communication entre des individus qui ne produisent plus de façon aliénée. » (Méda D., 1995 : 24).

De plus, *travail* rejoint certains noms tels environnement, situation, conditions pour désigner un entourage au sein duquel il est accompli. Enfin, il représente un espace où se dégagent des caractéristiques individuelles, des manières d'être ou de réagir en se combinant à des termes comme « comportement », « conflit », « satisfaction ».

À travers cette valeur, nous pouvons dire que le discours des auteurs des exemples ci-dessus est un discours de sociologue au sens général du terme parce qu'il désigne le rassemblement pour travailler au sein d'une seule communauté.

Loin de la société et ses considérations à l'objet *travail*, nous allons voir, ci-dessous, d'abord comment ce terme peut avoir des liens avec le temps et comment peut-il engendrer une valeur temporelle.

d. Valeur temporelle

Quel que soit le type du travail réalisé, il est limité par le temps selon la règlementation prescrit par l'entreprise. Le mot *Travail* est utilisé pour définir, organiser et gérer cette activité salariale dans un cadre temporel comme dans les exemples plus bas :

Ex. 1 :
« Au fond , la question est : qu' est ce qui fait que l'apprenant mettre en oeuvre les connaissances […] seul et sur **son temps de travail** […] ou son temps personnel . »

(Discours de gestion)

Ex. 2 :
« La durée du travail intellectuel (école et maison) pour une population composée de… »

(Mémoire de magister en sciences alimentaires 209^{ème}occ.)

Ex. 3 :
« La relation entre la charge de travail et **les horaires de travail**, d' une part, et des… »

(Discours de psychologie)

Ex. 4 :
« **La durée** d'exécution **du travail**. Ce qui change cependant est la puissance, ou rapport dans lequel le travail…»

(Discours d'éducation sportive)

Ex. 5 :
« Horaires de travail et des changements qui interviennent, c'est - à - dire, la mise à »

(Discours de bibliothéconomie)

Le *temps* est défini en étant le moyen de mesure universelle à toute chose (Méda D., 1995 : 63). *Travail* est donc fondé sur le temps que ce soit un travail opérationnel ou

fonctionnel, un élément constituant de l'environnement du travail parmi d'autres tel que le lieu, la production, les personnes, etc.

Chacun a son propre moment de travail qu'il gère à sa manière entre autant d'autres. L'on cite les moments d'apprentissage, de repos, etc. C'est une valeur temporelle abstraite du travail devenu comme une propriété personnelle. En évoquant l'aspect *temps* et *travail,* les scripteurs se rencontrent sur un point pour montrer que leur discours est un discours de personnes ponctuels qui respectent les différentes obligations quant à la tâche à réaliser. Généralement, parler de l'aspect temporel d'un projet donné est accompagné d'une discussion sur le lieu où ce projet se déroule. C'est le point que nous développerons ci-après.

e. Valeur espace-lieu

Cette valeur comprend deux autres valeurs de l'espace dédié à la réalisation du travail : valeur concrète (le lieu du travail), valeur abstraite (espace numérique privé du travail) comme indiquées dans les exemples-ci :

Ex. 1 :

« Le développement technique , qui touche de nombreux **postes de travail**, et qui entraîne souvent la nécessité d' améliorer les moyens et techniques existants , d' où souvent la nécessité d' action de formation ou de recyclage du personnel . »

(Discours de gestion)

Ex. 2 :

« lieux de travail et de domicile et l'allongement des temps de travail induit l'apparition du »

(Discours des sciences alimentaires)

Ex. 3 :

« l'environnement dans lequel l'individu évolue (famille, amis, **milieu de travail** …) »

(Discours d'architecture)

Ex. 4 :

« derniers par un sentiment de plus grande tension sur **le lieu de travail**. La considération »

(Discours de psychologie)

Ex. 5 :

« parle dans ce cas de méthode analytique ou alors combiner 2 ou 3 **angles de travail** […] »

(Discours d'éducation sportive)

Ex. 6 :

« Cette étude (enquête) est basée sur **un travail de terrain** pour la collecte des »

(Discours de bibliothéconomie)

Dans les exemples cités ci-dessus, le mot *travail* développe plusieurs choses : le milieu du travail ou une partie de l'espace dédié à ce dernier, un ensemble de personnes qui travaillent, une activité professionnelle, un processus d'enquête auprès d'une catégorie de population préalablement désignée.

Six scripteurs sur douze partagent des expressions qui réfèrent à un lieu du travail, de rencontre des travailleurs, une zone géographique pour exercer une activité professionnelle, etc. Ils ont construit un discours d'un stratégiste qui réserve à chaque expression sa propre situation de communication. L'objectif recherché est de fournir un maximum d'éléments et d'informations sur le travail. Entre autre son lieu irréel qui ne correspond à aucune localité mais à une référence abstraite comme poste, monde, etc.

Cette partie de notre recherche englobe aussi d'autres valeurs. Nous citerons la valeur économique qui trouvera son expression dans la partie qui suit.

f. Valeur économique

Au niveau économique, *travail* est un facteur de production, réalisé par des travailleurs pour fournir des services ou des biens en échange d'un salaire. *Travail* peut être une source de développement économique comme il peut être une source de faillite. Les exemples ci-dessous en sont expressifs.

Ex. 1 :

« Si on veut détaillé et comprendre le changement de la formation sous l'effet des techniques , il faut s' intéressé à l' impact de **la nouvelle « économie » sur le travail** »

(Discours de gestion)

Ex. 2 :

« autant de décompensations liées à une faillite antérieure. Dans cette optique, **le travail** est envisagé comme **révélateur de cette faille »**

(Discours de psychologie)

À travers ces exemples, nous supposons que le scripteur parle de *la nouvelle orientation de l'économie au travail.* Dans ce cas, c'est la valeur matérielle et économique du travail qui est considérée, ici, comme facteur de production économique et de richesse, orientée par les nouvelles méthodes et/ou règles prescrites par la théorie économique.

Ici, *travail* est une source de puissance et de richesse. Sa valeur économique est donc positive, elle vient en opposition à la valeur sociale négative du travail défini par D. Méda comme le dur labeur.

Ainsi, nous considérons la valeur du *travail* comme étant négative et pauvre, dans un cadre précis comme celui de l'économie, quand le travail se déroule individuellement engendrant un retard dans le développement économique ou suite à une faillite. Mais quand il s'agit d'un domaine autre que celui de l'économie, comme celui de l'apprentissage (voir l'exemple ci-dessous), la valeur du *travail* est négative puisqu'elle empêche le partage avec l'autre.

À travers cette valeur, nous remarquons l'originalité et la consistance du discours du gestionnaire et du psychologue qui attirent l'attention du lecteur quant aux mesures qu'il faut prendre dans la gestion économique.

Les scripteurs, gestionnaire et psychologue, ont un discours d'économes. Leur présence à travers cette valeur n'est pas un hazard tant elle est liée au fait qu'il appartient à un domaine d'étude proche de celui de l'économie. D'ailleurs, les deux spécialités vont toujours de pair quant il est question des intitulés des filières universitaires et des offres de formations, etc. Quant au psychologue, la présence de cette valeur dans son discours est liée au sujet du mémoire traité. *Travail* dans une autre alternative apparait sous d'autres contextes que nous examinerons sous une valeur qui est à la fois fonctionnelle, technique et organisationnelle.

g. Valeur fonctionnelle, technique et organisationnelle

Travail désigne la tâche ou l'activité à effectuer, et les techniques suivies pour l'organiser. Voici quelques exemples :

Ex. 1 :

« Une tâche *Ji* est un **travail** dont sa réalisation nécessite un certain nombre d'unités de temps (durée d'exécution) et d'unité de chaque ressource.»

(Discours des mathématiques)

Ex. 2 :

« Sur le terrain l'utilisation de cette approche vise la définition des **procédures de travail** dans leur dimension organisationnelle »

(Discours d'informatique)

Ex. 3 :

« La première étape du processus correspond à **un travail d'inventaire** des différentes ressources »

(Discours d'informatique)

Ex. 4 :

« Les études inclues dans **le travail sur l'ensemble des références** ont été retenues »

(Discours des sciences alimentaires)

Ex. 5 :

« DIFFICULTES RENCONTREE AU COURS DE **LA REALISATION DU TRAVAIL »**

(Discours des sciences alimentaires)

Ex. 6 :

« **planification** des tâches dans le **travail**, du fait de la centralisation administrative et son »

(Discours de psychologie)

Ex. 7 :

« méthodes de travail et diversifier ses moyens et ses »

(Discours de didactique)

Ex. 8 :

« des matériaux de travail, tels que l'intégration des technologies de la »

(**Discours de didactique)**

Ex. 9 :

« Nous avons d' abord **calculé le travail**(W) fourni par le joueur lors de l'impulsion. **Ce travail »**

(Discours d'éducation sportive)

Ex. 10 :

« l'organisation du travail à la chaîne, la déresponsabilisation des ouvriers. En ces temps modernes, »

(Discours de bibliothéconomie)

Si nous prenons l'exemple du scripteur-mathématicien, l'usage du mot travail correspond à une tâche, une activité à réaliser. Le scripteur définit la tâche *Ji* via une description de son mode de fonctionnement. *Travail* ici a une **valeur fonctionnelle**, c'est-à-dire pour que la tâche en question soit accomplie, il faut mettre en fonction certains éléments, des unités de temps, en plus de certaines ressources. Ainsi l'expression : « Une tâche *Ji* est un travail **»** met

un rapport de similarité sémantique, qui existe déjà dans le dictionnaire des synonymes[28], entre les deux mots *tâche* et *travail* choisis par le scripteur-mathématicien.

Malgré son statut de mathématicien, ce scripteur évite la redondance et préfère se référer au travail par un autre synonyme (tâche), il ne néglige pas la part de la langue dans sa rédaction de mémoire. Il est par conséquent, un scripteur circonspect.

La valeur fonctionnelle du *travail* comprend l'hierarchisation des tâches à réaliser en distinguant l'urgence de l'importance, la gestion et l'évaluation du temps selon un calendrier prévisionnel, la communication soignée et la maîtrise du soi en cas de stress. C'est ce que certains scripteurs choisissent d'exposer à travers leurs exemples qui montrent les manières servant à organiser et à faire fonctionner un quelconque travail. Ces scripteurs présentent donc un discours de gestionnaire qui a pour mission de planifier, organiser et gérer dans la structure à qui il est attaché. L'on signale que tous les exemples cités en faveur de cette valeur proviennent de douze discours.

Travail est visible aussi dans des contextes où l'on parle non seulement de la façon dont ce dernier est organisé mais aussi de la quantité de ce dernier. Quantité évoquée également à travers la valeur quantitative.

h. Valeur quantitative

La quantité du travail peut être liée soit à un nombre massif des laborieux soit au temps supplémentaire que les horaires habituels du travail. Dans les deux cas, l'être humain est concerné pour marquer la coopération entre la valeur sociale et la valeur quantitative. Cette valeur est absente dans la majorité des discours car elle est purement économique, gérée par la politique de l'entreprise à qui incombe le travail. Toutefois, elle est présente dans les discours de psychologie et de l'éducation sportive comme:

Ex. 1 :

« de travail, ce **surcroît de travail** exprime un grand investissement des ressources qui, s'ils ne sont… »

(Discours de psychologie)

Ex. 2 :

« Pour obtenir **la quantité de travail** exécutée par une force, on ne tient pas compte de la durée… »

[28] http://dictionnaire.reverso.net/francais-synonymes/travail, consulté le 11/12/2015.

(Discours d'éducation sportive)

L'attribution de cette valeur au texte de *psychologie* est due au fait que ce discours traite de la question du travail de l'enseignant. Quant au discours *éducation sportive*, la valeur quantitative ne lui est pas octroyée suite à sa référence à une prestation précise (quantité exigée, quantité offerte, temps et matériel consacrés, producteur, etc.), surtout comme celle traitée dans le domaine de l'économie. Mais il s'agit bien d'une quantité du travail physique qui peut ainsi être mesurée par le temps et donner un résultat différent que celui réalisé en économie, par exemple.

Les deux scripteurs se sont manifestés à travers cette valeur comme des personnes ayant un statut d'économiste. Nous avons vu plus haut à travers la valeur temporelle et la valeur espace-lieu que l'aspect *temps* est toujours accompagné de l'aspect *lieu.* C'est aussi le cas de la quantité qui fait généralement appel à l'élément *qualité* présenté ci-dessous.

i. Valeur qualitative

Nous avons attribué cette valeur au terme *travail* à partir des situations de communication repérées dans ce discours traitant la qualité et la qualification de la production, du développement économique et du matériel servi pour effectuer du travail, etc. Voici les exemples extraits de chaque discours :

Ex. 1 :

« […] la formation pour l'entreprise […] elle suscite la motivation, la loyauté , l' amélioration des attitudes , et d' autres caractéristiques que possèdent généralement le personnel et les gestionnaires efficaces . Elle améliore **la productivité ou laqualité du travail** .»

(Discours de gestion)

Ex. 2 :

« système d'information à concevoir. Cette étape correspond à **un travail de synthèse** et de »

(Discours d'informatique)

Ex. 3 :

« syndrome, elle concerne à la fois **la dévalorisation de son travail** et de ses compétences, la »

(Discours de psychologie)

Ex. 4 :

« supports .Donc, l'expérience joue- t- elle un rôle dans **la qualité du travail »**

(Discours de didactique)

Ex. 5 :

« parfois des stratégies pour des profits personnels, **qualifiant leur travail d'individuel** de manque »

(Discours d'anthropologie)

Le travail est un stimulateur pour les entreprises. Il est l'un desn critères d'amélioration de la production. Le terme *travail* qui s'ajoute avec le mot *qualité* forment un groupe nominal *la qualité du travail* pour indiquer la performance individuelle ou collective rentable pour le travail effectué.

La performance individuelle, une sorte d'évaluation par la personne elle-meme ou par son employeur est considérée comme une perception de l'efficacité au travail et de la fierté ressentie au travail convenablement effectué. C'est ce que considère D. Méda comme « utilité sociale » (Méda D., 1995 :167) autrement dit la contribution à la société, en faisant un travail efficace, permet de développer un sentiment d'appartenance à la société. *Travail,* ici, établit un lien entre les composantes sociales et économiques malgré que le scripteur ne fasse pas de référence au domaine social.

Encore une fois, les scripteurs utilisent la même expression dans un contexte identique qui est celui du travail, cette fois-ci pour un autre but. Selon leurs spécialités, les scripteurs montrent un statut d'évaluateurs de la qualité des différents éléments. L'évaluation est un terme familier pour les gestionnaires, les didacticiens, les informaticiens et les anthropologues, car c'est un mot qu'ils ont déjà rencontré dans leur cursus. L'évaluation du terme *travail* à travers le mot qualité se manifeste selon le domaine d'étude et selon la situation de communication. Le mot *travail* dont nous avons repéré plusieurs valeurs est employé dans des situations de communication qui désignent des catégories de *travail*. C'est pour cela qu'il peut prétendre à la valeur typologiques.

j. Valeur typologique du travail

Cette valeur désigne une catégorisation du travail comme dans les exemples qui suivent :

Ex. 1 :

«Travail solitaire »

(Discours de gestion)

Ex. 2 :

« La première étape du processus correspond à **un travail d'inventaire** des différentes ressources »

(Discours d'informatique)

Ex. 3 :

« mise en évidence par les troubles associés au **travail posté** ou **travail de nuit »**

(Discours des sciences alimentaires)

Ex. 4 :

« Cependant, mis à part **le travail méthodologique** et théorique qui a été réalisé jusqu' à »

(Discours d'architecture)

Ex. 5 :

« Le travail supplémentaire que je fais pendant les weeks ends et qui a trait à ma »

(Discours de psychologie)

Ex. 6 :

« Le travail de l'enseignant et l'élève dépend de documents officiels : pour »

(Discours de didactique)

Ex. 7 :

« élaboré l'année 2009 et **le travail de terrain** a été réalisé en 2010 et 2011, les questions de »

(Discours d'anthropologie)

Ex. 8 :

« Lors de la phase dite de « freinage », on parle de « **travail musculaire frénateur excentrique** » »

(Discours d'éducation sportive)

Ex. 9 :

« En suite un autre **travail administratif** qui vient compléter cette opération, qui est »

(Discours de bibliothéconomie)

L'une des interprétations de l'expression « travail solitaire » est *travailler seul*, contrairement au « travail en groupe » ou au « travail collectif » que nous avons vu un peu plus haut à travers la valeur sociale. Mais ce travail est-il un choix ou une obligation ?

Il est possible que le « travail solitaire » soit un emploi qui représente une coupure de la société comme le télétravail ou le « Travail en ligne », évoqué dans le mémoire d'étude du gestionnaire. C'est une expression qui est généralement connue pour mentionner le travail en réseau collaboratif où de nombreuses personnes contribuent à créer d'énormes projets grâce

aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, notamment les plates-formes Internet. Il peut être aussi réalisé même à distance. Cela n'empêche pas de travailler individuellement en ligne et dans ce cas nous pouvons revenir au *travail solitaire* ou au *télétravail* que nous avons vu auaparavant.

Le travail apparait aussi en tant qu'activité qui existe depuis l'apparition de l'Homme sur terre. Il peut être fait en lien avec Internet, une des innovations technologiques les plus réussies de l'être humain. Et cela pour former un type de travail nommé « travail virtuel », cité dans le mémoire d'étude du gestionnaire, où le travail sur Internet peut être réalisé simultanément par plusieurs personnes.

Certains scripteurs évoquent déjà, plus haut, ce type de travail pour se rappeler du travail en ligne par groupe. Ici, les scripteurs forment à l'aide du terme *travail* plusieurs types de travaux classés selon les différentes situations de communication qu'ils évoquent dans leurs textes. Ces derniers incarnent un discours d'un catalogueur, inventorier, etc.

Après notre inérêt à la notion de *travail*, nous arrivons à une dernière valeur plus générale encore.

k. Valeur ordinaire, générale, abstraite

C'est la valeur habituelle du travail qui ne désigne aucune spécification de l'activité accomplie. Voici les différents exemples :

Ex. 1 :

« […] dans de nombreux secteurs de se développe une frange de la sociétés formée des exclus de l' éducation que les exigences **des nouvelles formes de travail** excluant durablement aussi de l'emploi. »

(Discours de gestion)

Ex. 2 :

« Information et connaissance sont très fortement liées. Dans **le cadre de son travail quotidien**, un »

(Discours d'informatique)

Ex. 3 :

« synthèse unique formant **le résultat de ce travail** qui est la description selon les études »

(Discours des sciences alimentaires)

Ex. 4 :

« Conventions de l' UNESCO et de l' OIT relatives à la culture et **au travail** »

(Discours d'architecture)

Ex. 5 :

« l'absence d'accomplissement possible au travail, comme c'est **le cas lorsque le travail** est »

(Discours de psychologie)

Ex. 6 :

« …d'autres états d'âme que l'air gentil, méchant, content. **C'est le travail de la feuille 1 »**

(Discours de didactique)

Ex. 7 :

« ce chapitre est de passer du travail théorique **au travail quotidien** de l'agent de développement »

(Discours d'anthropologie)

Ex. 8 :

« Dans le langage quotidien, **le travail est** tout ce qui permet d'atteindre un but au moyen d'un »

(Discours d'éducation sportive)

Ex. 9 :

« Le travail consiste à établir un diagnostic sur les activités de l'entreprise en terme »

(Discours de bibliothéconomie)

Ex. 10 :

« Cela ne veut pas dire qu'il est **le produit d'un travail** (tel que pouvaient »

(Discours de texte littéraire)

En l'absence des précisions sur cette dernière, *travail* englobe toutes ses valeurs citées précédemment. À travers cet usage, *travail* est utilisé dans un contexte plus large désignant l'univers du travail, autrement dit, tout ce qui est en lien avec lui (lieu, acteurs, règles, tâches, production, évolution, conditions, salaire, etc.). En disant, par exemple, *le monde du travail*, le rédacteur entend tous les aspects en relation avec le phénomène du travail. C'est le sens général du mot, c'est-à-dire, il indique l'espace, l'activité, la rencontre des travailleurs entre eux ou avec les clients, etc.

« Le monde du travail » est une expression qui n'est pas forcément en usage en économie ou en gestion mais plutôt dans le langage général sur le travail. Cette valeur inclut les valeurs abstraite et concrète car selon le philosophe allemand K. Marx, cité par Jappe A., le travail abstrait n'est pas une abstraction mentale, mais il est le résultat du travail concret. Autrement dit, c'est le travail qui produit une marchandise qui peut être échangée. Le même auteur

considère que le travail abstrait ne fournit pas de service et ne crée pas d'objet mais plutôt une valeur sociale qui exige des compétences, du savoir et de la créativité. Après avoir exposé toutes les valeurs sémantiques que présente le terme *travail* dans le corpus, nous procédons, ci-dessous, à repérer le lien entre ces valeurs.

3.5.1. Croisement des valeurs du mot *travail*

Afin d'établir le lien entre les discours composant ce corpus du genre scientifique et universitaire, nous croiserons les résultats cités plus haut du mot *travail.* L'entrelacement de ces valeurs fait apparaitre les usages sémantiques de ce mot dans les différents domaines permettant de construire le thème *travail*.

En dehors des problématiques traitées par les différents mémoires d'étude, nous pouvons considérer que *travail* est un thème commun dans onze discours hormis celui des mathématiques car non seulement il ne traite pas le sujet du travail mais aussi il ne montre aucune récurrence de ce mot tout au long du mémoire.

Cette rencontre de valeurs est une logique pour identifier la raison de l'usage du terme *travail.* Ces valeurs sont distinctes dans certains discours et conformes dans d'autres malgré les différences de leur spécialité et les problématiques traitées.

La valeur la plus présente est celle que nous avons nommée *scientifique*, viens par la suite la valeur *ordinaire* suivie de la valeur *sociale*, etc. À travers les exemples contenant le terme *travail*, nous avons conclu, sans aucune référence précise sur la spécialité de l'auteur de chaque exemple, que nous ne pouvons attribuer tel exemple à tel scripteur pour les raisons suivantes :

- Les usages de ce mot sont très rapprochés dans plusieurs discours comme dans les exemples suivants :

Ex. 1 :

« lieux de travail et de domicile et l'allongement **des temps de travail** induit l' apparition du »

(Discours de sciences alimentaires)

Ex. 2 :

« Enfin, la formation traditionnelle est une rupture dans **le temps de travail** opérationnel , considéré par les apprenants comme une activité différente qui n'a pas ou peu, de points communs avec lui. »

(Discours de gestion)

Dans les deux exemples ci-dessus, les scripteurs en *sciences alimentaires* et en *gestion* se sont rencontrés en employant la même expression « temps de travail ».

- Tandis que dans d'autres exemples, certaines valeurs se sont croisées malgré la variété des expressions utilisées comme dans l'exemple ci-dessous qui exprime une partition au travail :

Ex. 3 :

« **Division du travail** et spécialisation »

(Discours de gestion)

Cet exemple ne correspond sûrement pas à une division sociale, c'est-à-dire à la répartition du travail des membres de la société en fonction du sexe, de l'âge, de l'appartenance à une classe sociale donnée, etc. mais plutôt à la division technique du travail. Autrement dit, *partager un travail*. *Travail* indique plutôt une répartition de plusieurs tâches entre des unités du même ou de plusieurs domaines complémentaires. Cette deuxième signification de *division* correspond à la spécialisation des activités des individus.

Ces deux types de division ont été défendus par Smith qui analyse la première (existe dans toutes les sociétés) en se basant sur la deuxième (dépend du mode de production capitaliste) (Bailly P.). Selon D. Méda, *diviser le travail* veut dire décomposer le travail complexe en plusieurs unités ou quantités de travail simple. Selon le même auteur, la division de travail parmi les travailleurs permet à chacun de réduire sa tâche et faire d'elle une seule occupation dans sa vie, ce qui l'encouragerait à la réaliser parfaitement. Cette expérience lui permet d'acquérir une très grande dextérité. *Division du travail* est une expression qui ressemble au *travail en équipe* ou *travail en groupe* (implicite dans sa définition, donnant l'impression d'être en opposition à l'expression *division du travail*) dont l'organisation implique une sorte de division de travail mais l'objectif est commun que ce soit au niveau économique ou sociale comme dans les sept exemples plus bas :

Ex. 1 :

« Le tableau N°3 montre clairement l'avantage d'une solution qui contiens le tutorat , le présentiel et le **travail en groupe**. »

(Discours de gestion)

Ex. 2 :

« la connaissance acquise par le personnel, à **décloisonner les groupes de travail**, rechercher les »

(Discours d'informatique)

Ex. 3 :

« Espaces de **travail en groupe »**

(Discours de bibliothéconomie)

Ex. 4 :

« relations au sein d'**un groupe de travail**, sont un facteur primordial pour la santé de »

(Discours de psychologie)

Ex. 5 :

« […] mais il y a à la fois une sorte de tronc commun et une forme de complémentarité qui font la richesse et **la puissance du travail d' équipe** . »

(Discours de gestion)

Ex. 6 :

« planification est aussi une étape importante, **lors du travail d'une équipe »**

(Discours de bibliothéconomie)

Ex. 7 :

« **Travail d'équipe** »

(Discours d'architecture)

Les discours se rapprochent les uns aux autres par le biais de la diversité des contextes offerts par le terme qui est à l'origine de l'apparition d'une valeur commune. Par exemple, la valeur quantitative mentionnée dans les exemples, ci-dessous, est commune pour les discours *éducation sportive* et *psychologie* mais la quantité du travail évoquée par l'étudiant en éducation physique et sportive est différente de celle du scripteur-psychologue.

Le premier entend bien une quantité du travail physique dont l'objectif vise le corps humain avant les autres objectifs (succes de l'équipe, avoir la coupe, gangner de l'argent, etc.). Le deuxième parle du travail de l'enseignant, de sa quantité, de ses avantages et de ses résultats positif et/ou négatif.

Ex. 1 :

« de travail, ce **surcroît de travail** exprime un grand investissement des ressources qui, s'ils ne sont… »

(Discours de psychologie)

Ex. 2 :

« Pour obtenir **la quantité de travail** exécutée par une force, on ne tient pas compte de la durée »

(Discours d'éducation sportive)

La valeur quantitative peut être liée à la valeur temporelle représentée par les deux exemples suivants :

Ex. 1 :

« les emploies des centres d' appel (les « call - center ») qui , malgré leur **travail répétitif** , doivent savoir utiliser l' Internet [...] »

(Discours de gestion)

Ex. 2 :

« Le fait que l'enseignant trouve que **le travail répétitif** qu'il fait pendant les week – end »

(Discours de psychologie)

Grâce à sa carctéristique répétitive, *Travail* acquiert une double valeur quantitative et temporelle. Cette dernière est renouvelable et n'est pas définie dans le passé puisqu'elle se reproduit tous les jours. C'est une temporalité, selon E. Benveniste, « extralinguistique» (Sarfati G-É., 2005).

De son côté, A. Smith souligne que le moyen de mesurer les quantités du travail est le temps. Une idée confirmée par D. Méda qui rajoute que « le travail n'est donc pas seulement *comme* le temps, il est le temps ; celui-ci est sa matière première, son ultime constituant. » (Méda D. 1995).

Aussi, le gain en productivité augmente quand les travailleurs reçoivent les aides nécessaires et cela ne se passe qu'au moment de l'accomplissement du travail, ce qui représente aussi un lien entre la valeur quantitative et la valeur économique.

Les valeurs du terme *travail* ont donné naissance à un thème qui peut être commun dans la réalité puisqu'il sera l'occupation suivante de tous les scripteurs après leurs études universitaires. En matière d'usage de l'item *travail*, la plupart des discours emploient d'une

manière équilibrée. Au moment où les auteurs du corpus se servent de toute la plurivalence de ce mot en l'utilisant dans différents domaines, le mathématicien est plus neutre parce qu'il fait appel à ce mot qu'une seule fois. Et c'est à ce niveau que les douze discours se diffèrent.
La diversité des valeurs du thème *travail* n'empêche pas la rencontre des différents discours, une preuve que le genre de cet écrit, en l'occurrence l'écrit scientifique, entend toujours se manifester ou à s'imposer. Selon les divers emplois du terme *travail*, nous avons pu attribuer aux scripteurs plusieurs statuts : économiste, géographe, psychologiste, chercheurs scientifiques, etc.
À travers cette recherche, nous voyons que le discours *mathématiques* est le seul à avoir un statut réservé. Son appartenance domaniale et son contenu spécifique (nombre, figure géométriques, espaces, fonctions, etc.) inhérents aux discours traités lui attribuent un statut neutre. Se partager des expressions spécifiques aux économe, géographe, gestionnaire, sociologue, etc. est un signe de la scientificité et la technicité des scripteurs qui se rajoutent à leurs spécialité de recherche.

Conclusion

Partant de l'hypothèse que les thèmes proposés dans chaque filière à l'université sont complètement divergents, l'objectif de cette analyse thématique n'est pas d'introduire les divers thèmes traités par les différents scripteurs mais plutôt de montrer comment et pourquoi un thème peut devenir commun dans des textes dépendant des différentes disciplines universitaires.

Au niveau linguistique le terme *travail* est doublement utilisé. Il est soit un concept de fond soit un concept de forme. Toutes les apparitions de ce mot le représentent en tant que concept de fond comme il est d'une grande généralité. Ses formes sont celles qui montrent ses valeurs en tant que thème. Elles sont caractérisantes puisqu'elles correspondent au concept *travail* et sont « effectivement élaborées, débattues et utilisées » (Rastier F., 2011 : 176). Les formes de l'item *travail* sont beaucoup plus discutées et cela est prouvé à travers ses divers et ses nombreux usages grâce auxquels il est devenu une forme peu stable au sein du même discours, excepté celui des mathématiques où il apparait une seule fois. En effet, c'est à partir de ses formes croisées que ce concept devient commun.

La recherche thématique, à travers les valeurs sémantiques du substantif *travail,* nous a conduit à distinguer un prototype de ce mot.

Notre objectif général est de décrire l'usage du français par des scripteurs-étudiants de différents domaines d'études. À travers toutes les analyses réalisées sur l'étude thématique du corpus, nous avons constaté que l'écrit scientifique s'est montré plus présent que l'écrit disciplinaire hormis la recherche des valeurs du mot-pôle *travail*. En effet, les valeurs de ce terme développent ses divers usages, où les ordres linguistique et sémantique se sont montrés plus fort que l'ordre scientifique ou universitaire.

Chapitre 7 Étude morphosyntaxique

L'intérêt de cette partie de notre recherche est d'explorer le discours universitaire en tant qu'objet heuristique pour étudier la prise en charge de l'énonciateur ainsi que la ponctuation qui caractérise ce genre de discours.

Suivant la composante sémantique « la tactique », proposée par F. Rastier, qui désigne la position des mots dans le texte, nous avons procédé, à partir du corpus, à l'extraction des *interprétants* si l'on reprend le terme de cet auteur qui aident à décrire certains aspects (positionnement de l'auteur et ponctuation) qui structurent le texte.

En effet, ce sont des éléments qui fournissent plusieurs informations sur la pratique réelle de l'écriture universitaire et sur le genre du mémoire en particulier. De son côté, C. Poudat souligne que les pronoms personnels sont « les marqueurs les plus observés du discours scientifique » (Poudat C., 2006 : 181). Le choix de les étudier est dû donc à « leur plus grande interprétabilité » (Ibid.: 181).

Selon F. Rastier, « les descriptions linguistiques de textes scientifiques restent souvent très partielles, limitées à une gamme d'expressions, de termes, de « connecteurs argumentatifs », de pronoms, etc. » (Rastier F., 2011 : 187). Ce choix d'extraction de certains éléments du texte permet d'accéder à un sens pratique empirique. Nous avons orienté en priorité nos choix sur la quantité des unités linguistiques recherchées et leur qualité.

Dans certains cas, il s'agit de critères qui donnent à voir que certains éléments (le point d'exclamation, le point-virgule, le pronom personnel *tu*, etc.) sont « marginaux » (Poudat C., 2006 : 110). Alors que dans d'autres cas ils nous intéressent pour notre entreprise descriptive.

Tout au long de ce chapitre, nous analysons des éléments visés par nous-même en commentant brièvement l'entourage de ces derniers. Les premiers éléments, *i.e.* les signes typographiques sont ceux dont la négligence est due soit à leur absence et leur faible présence dans le corpus soit à notre choix basé sur l'objectif de cette recherche. Quant aux deuxièmes éléments, qui sont les pronoms personnels, ce sont les unités qui se manifestent avec une quantité considérable dans le corpus et participent d'ores et déjà à repérer la sens du texte.

Nous tenons à vous aviser que le pourcentage des éléments décrits s'explique par la quantité ou par la longueur du texte ce qui rend l'interprétation du résultat difficile. Aussi, afin d'avoir plus de détail de chaque élément traité, nous avons décidé de faire appel à l'histogramme qui en est représentatif dans toutes les disciplines évoquées.

Au sein du développement temporel, il n'est pas possible de mener une étude sur le déclin ou la croissance d'un élément particulier (pronom, ponctème, etc.) Le chapitre est révélateur de l'appartenance des sous-corpus à la même période temporelle. À travers cette partie de recherche, nous nous focalisons sur des éléments extérieurs à du simple vocabulaire.

Ces éléments regroupent les pronoms personnels et les signes typographiques utilisés dans ce corpus et qui sont entièrement exploités au sein du discours scientifique et/ou universitaire. Nous commençons donc par les pronoms.

1. Les pronoms

Il faut se consacrer à l'analyse des pronoms *je*, *nous* et *on* pour étudier l'aspect de la modalité, autrement dit « la façon dont l'auteur scientifique se situe vis-à-vis de ce qu'il écrit » (Tutin A., Jaques M.- P., 2018 : 36). Mais nous discutons brièvement aussi les autres pronoms, notamment possessifs, démonstratifs, relatifs, etc. et leur incidence par rapport au genre décrit à travers cette recherche. Le tableau ci-dessous, obtenu à l'aide de *Cordial*, regroupe les éléments marginaux et ceux sur lesquels nous nous sommes focalisées pour mettre en exergue les caractéristiques du genre du mémoire.

Pronoms importants et marginaux dans le genre « mémoire d'étude »	**Pourcentage**
Pronoms démonstratifs par rapport à l'ensemble des pronoms	10,83
Pronoms indéfinis par rapport à l'ensemble des pronoms	7,95
Pronoms relatifs par rapport à l'ensemble des pronoms	24,62
Pronoms personnels par rapport à l'ensemble des pronoms	56,52
Pronoms possessifs par rapport à l'ensemble des pronoms	0,07
Pronoms personnels parmi l'ensemble des sujets	23,43
Pronoms sujets parmi l'ensemble des pronoms	39,08
Pronoms personnels à la 1e personne du singulier parmi l'ensemble des pronoms personnels sujets	2,03
Pronoms personnels à la 2e personne du singulier parmi l'ensemble des pronoms personnels sujets	0,79
Pronoms personnels à la 1e personne du pluriel parmi l'ensemble des pronoms personnels sujets	10,98
Pronoms personnels à la 2e personne du pluriel parmi l'ensemble des pronoms personnels sujets	1,00

Figure 21 : Taux des pronoms dans le corpus

La recherche à travers *Cordial* a fourni le pourcentage de la totalité des pronoms présents dans le corpus. Nous n'avons extrait que ceux qui appuient notre recherche sur la modalité de

l'auteur*, i.e.*, *je, nous* et *on*. Mais nous commentons quand même les autres pronoms brièvement, pour montrer leur effet dans le genre mémoire d'étude. Notons que les pronoms personnels sujets sont les plus présents par rapport au reste des pronoms (démonstratifs, relatifs, possessifs), et c'est l'une des caractéristiques du mémoire d'étude qui laisse voir les traces de son auteur et sa subjectivité même en dépendant du genre scientifique, caractérisé par l'objectivité.

L'insignifiance des pronoms possessifs est parfois pertinente : par exemple, le pronom « notre » est employé généralement par l'auteur du mémoire d'étude pour parler de son propre travail de recherche, ses démarches, etc. Une étude réalisée par C. Poudat sur le genre de l'article a montré que la possession personnelle semble absente dans le genre de l'article Poudat C., 2006 : 110), une absence partagée concernant le genre du mémoire d'étude notamment que ces deux genres dépendent de l'écrit scientifique qui s'impose ici.

Ensuite, nous mesurons l'impact de la faible présence des pronoms personnels à la 2ème personne du singulier puis du pluriel qui montre un cas contraire dans le récit romanesque.

Dans le roman, l'auteur ou le personnage construit par le romancier s'adresse au lecteur, à une personne. En revanche, le genre du mémoire d'étude semble ne pas s'adresser totalement au lecteur, à une personne, etc., et pourtant lors de sa rédaction, l'on s'adresse en premier lieu au directeur de recherche, au jury, aux étudiants et chercheurs du même domaine. La quasi-absence du 2ème pronom que ce soit du singulier ou du pluriel a été aussi remarquée dans les travaux de recherche de C. Poudat (Poudat C., 2006 : 110).

Les pronoms relatifs se manifestent d'une manière significative, associés généralement au signe typographique *la virgule* (Poudat C., 2006 : 125) mais aussi aux deux points (Rinck F., 2006 : 297)

Les pronoms démonstratifs ont aussi une présence non négligée due à l'emploi de l'impersonnel à travers ces pronoms, c'est ainsi le résultat obtenu par C. Poudat (Poudat C., 2006 : 125)

Les pronoms de la 1ère personne du singulier et du pluriel ainsi que le pronom indéfini *on* ont été particulièrement significatifs et nous leur avons donc réservé une partie d'étude plus bas dans ce chapitre. Cette partie de notre recherche s'avère être examinatrice du point de vue des différents scripteurs du corpus à travers les pronoms *je, nous* et *on* sans aucune référence aux verbes d'opinion.

Après avoir fourni une vue générale sur tous les pronoms utilisés dans le corpus, nous préciserons la raison de notre choix de certains pronoms parmi la totalité de ce dernier.

2. Descripteurs choisis du genre mémoire d'étude

Afin de décrire le genre de notre corpus, nous avons décidé de repérer les traces des scripteurs. Cela est réalisé à travers les pronoms sujets *je, nous, on* présentés ci-dessous.

2.1. Les traces du scripteur dans le discours universitaire à travers les pronoms sujets *je, nous, on*

Afin d'interpréter le sens proposé par les auteurs du corpus, nous avons procédé à repérer les trois pronoms en question à l'aide du logiciel *Hyperbase* comme dans le tableau ci-dessous. Les pronoms *je*, *nous* et *on,* étant d'une nature référentielle associée entre la présence personnelle et l'indéfini, constituent pour l'auteur-étudiant un moyen pour se déresponsabiliser de certains dires et pourtant il s'agit d'un mémoire d'étude. Nous recherchons à confirmer si l'emploi de ces pronoms est une propriété de ce genre de discours même dans le cas du mémoire d'étude.

Avant de se lancer dans l'écriture, le rédacteur dévoile ses points de vue, en se justifiant en cas de besoin, à l'aide d'illustrations, de ses conceptions et de ses expériences en accord avec le sujet en question, en prenant en charges ses propos. Cette prise en charge prend généralement la forme du pronom *je* ou *nous*. Par l'usage du pronom personnel *on*, la présence de l'auteur est plus ou moins incluse. Ce pronom par sa distinction ambiguë peut également concerner d'autres personnes ayant un contact direct avec le texte (chercheurs du même domaine, lecteurs, etc.). La prise en charge de l'énonciation désigne aussi « l'activité de jugement du locuteur lorsqu'il affecte une proposition » (Coltier D., Dendale P., 2010 : 84).

Le tableau ci-dessous est une première ébauche pour montrer le nombre de *je, nous, on* dans chaque discipline constituant le corpus.

Discipline	**Je**	**Nous**	**On**
Anthropologie	11	92	55
Architecture		148	143
Bibliothéconomie		53	53
Didactique	39	134	99
Éducation sportive		102	27
Informatique	1	139	21

Gestion	10	100	195
Mathématique		51	80
Médecine vétérinaire		59	46
Psychologie	55	215	138
Science alimentaire		112	18
Texte littéraire	20	117	10
Total	**136**	**1322**	**885**

Figure 22 : Occurrences des pronoms *je*, *nous*, *on*

Ces chiffres qui représentent la parole des différents auteurs du corpus sont commentés dans la (sous)partie suivante.

2.2.Quantité et usage des pronoms *je, nous, on*

À partir du tableau ci-dessus, dans la plupart des textes, l'emploi des pronoms est hétérogène en chiffre au sein du même discours sauf pour le discours *bibliothéconomie* où l'auteur qui ne s'est pas manifesté directement à travers le pronom *je* a employé 53 *nous* et 53 *on*. Ce positionnement, assez neutre, a probablement pour objectif d'éviter toute responsabilité quant aux éléments développés dans ce mémoire puisque ce domaine de bibliothéconomie est à destination du grand public, et que de nombreux aspects sont connus par les lecteurs même en n'étant pas spécialistes de ce domaine. En revanche, une homogénéité dans l'usage des trois pronoms sujets est mise en exergue par les différents scripteurs du discours universitaire dans le sens où toutes les disciplines montrent beaucoup plus le *nous* par rapport aux pronoms *je* et *on*.

La distribution des pronoms dans les différents discours s'accorde avec notre choix d'exploiter chaque pronom à part :

3. Le pronom sujet *je*

Est le premier pronom à désigner l'auteur de tel énoncé ou tel acte. Nous avons remarqué qu'il est absent dans certains discours et présent dans d'autres pour des raisons que nous avons essayé de dévoiler dans les deux points suivants.

3.1.Absence de *je*

Je est complètement absent dans certaines disciplines qui constituent le corpus comme les discours de : *bibliothéconomie, architecture, éducation sportive, mathématiques, médecine vétérinaire, sciences alimentaires*. Les auteurs de ces discours se sont déresponsabilisés de toutes les informations apportées dans leurs écrits car le principe du *je* est d'« assumer la responsabilité. » (Reutner U., 2010 : 41). L'absence totale de ce pronom confirme qu'il est surement masqué derrière les pronoms *nous* et *on,* autrement dit, ils se sont positionnés dans l'univers d'autres acteurs alors qu'ils rédigent un mémoire d'étude, un discours supposé avoir un acteur unique.

L'absence totale de ce pronom, censé être présent dans un travail personnel comme le mémoire d'étude, confirme que *je* est surement masqué derrière les pronoms *nous* et *on* vu leur chiffre important dans ces filières, qui ne montrent aucun *je*, pour des raisons diverses que nous déduisons à travers les points suivants :

- Les auteurs sont représentés par *nous*, même en étant les seuls auteurs de leurs mémoires, ce *nous* est appelé « nous de modestie » (Tutin A., 2010 : 15-40) une norme connue dans l'écriture scientifique française incluant les sciences humaines, selon A. Tutin, et pourtant les discours cités ci-dessus qui n'incluent aucun *je* appartiennent à deux domaines différents, celui des sciences que nous appelons communément *scientifiques* et celui des sciences humaines et sociales.

  U. Reutner souligne que négliger de parler au nom du soi, d'être neutre ou subjectif n'est pas pour objet de montrer la qualité scientifique d'un texte précis mais plutôt un « témoignage de modestie » (Reutner U., 2010 : 41) de l'auteur. Cette retenue dans l'appréciation et la démonstration de soi-même a pour but de montrer l'originalité et la particularité du discours scientifique.
- L'auteur attribue au lecteur un partage de l'information, mais le lecteur en question doit éprouver un certain intérêt pour ce genre de discours. Il y a ici donc une extraction au sein de la population lectrice, autrement dit, c'est un discours à destination précise, *i.e.*, à la communauté étudiante, intellectuelle et chercheure, le scripteur a choisi explicitement d'utiliser le pronom *nous* ou *on* pour montrer sa volonté de partager son expérience avec tous les chercheurs notamment ceux appartenant au même domaine de recherche que lui. M. Riegel et. al., cité par A. Tutin, ont nommé ce type de pronom qui inclut le destinataire : l'« inclusif » (Tutin A., 2010 : 15-40), et cela pour faire du lecteur son « témoin » (Ibid.) dans le développement de la recherche.

- De plus, le chiffre important de *nous* (117) et l'évocation de *on* (10) chez cet auteur de *texte littéraire* sont des preuves de sa volonté de se manifester plutôt à travers le pronom *nous,* le plus approprié au discours scientifique, négligeant le *je* pour des raisons de narration comme nous l'avons évoqué un peu plus haut.
- Il arrive qu'au sein d'une communication particulière, le scripteur n'écrive pas ce qui est propre à lui-même en utilisant le *je,* mais qu'il se serve simplement de ce que lui est proposé en utilisant l'espace discursif qui lui est offert. Il s'inscrit donc dans une sphère culturelle en essayant d'apprendre à maîtriser de nouveaux genres ou en reconstruisant à l'intérieur de cette sphère son propre univers par lequel il devient d'office un écrivain. (Plane S., 2002 : 12).

Justifier l'absence de ce pronom doit être complété par une justification de ses apparitions, et c'est ce que nous vous proposons ci-dessous.

3.2.Présence de *je*

Selon le tableau ci-dessus, le pronom sujet *je* est apparent 136 fois, le résultat est par conséquent moindre par rapport au nombre de *nous* qui s'élève à 1322 usages ou celui de *on* qui apparait 885 fois.

Je est davantage présent dans la plupart des discours des sciences humaines : *anthropologie*, *didactique*, *psychologie* et *texte littéraire* avec une seule voix dans la spécialité *informatique* et dix occurrences en *gestion*. Son usage est, néanmoins, avec précaution puisqu'on constate seulement vingt apparitions dans le *texte littéraire* qui traite une thématique basée sur la narration. La narration évoque un texte dont le point de vue de l'auteur est nécessaire à distinguer de celui des personnages de l'histoire avant le traitement du pronom *je*. En effet, ce pronom peut ne pas être réservé à l'auteur de ce texte mais aux personnages de l'histoire dans une narration objective ou neutre. Dans ce cas-là, *J'a* une valeur exclusive car il exclut l'auteur du texte de toute trace de prise de position.

L'application de la définition de la modalité de l'auteur selon F. Rastier stipule qu'il y a généralement un seul acteur qui assure ses liens à travers des graphes sémantiques. Cela nécessite généralement un intervalle du temps, et dans un monde caractérisé par la présence des modalisateurs. Un acteur peut se priver de ces éléments (univers et monde) dans le cas de la narration ou du narrateur omniscient.

Ayant connaissance que derrière chaque texte composant le corpus un auteur unique, nous avons extrait des exemples sur l'usage du pronom *je*. Nous avons donc éliminé 40/136

occurrences de *je* après avoir extrait tous les exemples contenant ce pronom. Il s'agit d'un ***je* de citations** évoqué par les scripteurs-étudiants. Ce *je* n'appartient pas à l'étudiant mais au personnage cité par ce dernier dans son mémoire d'étude.

Ex. 1 : « Croisement entre la variable « Faculté » et « je pense qu'il y a absence de culture générale chez les étudiants.»

(Discours de psychologie)

Dans l'exemple ci-dessus, c'est un *je* de citation extrait par le scripteur à partir des entretiens qu'il a réalisé dans le cadre de sa recherche. C'est ce que nous appelons un « ***je* d'enquêté, de questionné ou de témoignage** ». Le scripteur-étudiant, dans cet exemple a repris le *je* de citation non pas pour citer mais pour l'employer en tant que variable dans son analyse.

Ex. 2 : « Mère : Oh ! qu'est ce que je vois ! »

(Discours de didactique)

Dans cet exemple (2) pris du texte de *didactique*, nous avons remarqué qu'il s'agit d'un *je* de citation, plus précisément un « ***je* de dialogue** ».

Ensuite, nous avons procédé à étudier les exemples restants qui couvrent **96** fréquences de ce pronom au cas par cas, à partir desquels nous avons extrait quelques-uns :

Ex. 3 : « J'avais des idées claires, mais, que je ne pouvais pas traduire en mots »

(Discours de didactique)

Dans l'exemple, ci-dessus, il s'agit bien, que ce soit le *j'*ou le *je*, d'un point de vue très personnel où le scripteur-étudiant se rappelle ses difficultés face à une expérience de traduction. Il ne donne, donc, pas de point de vue par rapport à autre chose. C'est un *je* de description.

Le *je* ne prête pas à équivoque en général car il renvoie toujours à l'auteur en l'absence du discours rapporté ou citation comme le *je* du chercheur, cas de ce corpus constitué de textes scientifiques et/ou universitaires dans l'exemple suivant :

Ex. 4 : *je* de chercheur « Et là, je joins ma voix à celle de CERNEA Michael quand il témoigne ainsi : »

(Discours d'anthropologie)

Ce type de *je* raconte ce que le chercheur a vécu, ici, l'étudiant-scripteur, tout au long de sa recherche d'au moins deux ans, conclue par l'élaboration d'un mémoire d'étude universitaire.

Ce *je* de chercheur comprend plusieurs cas que nous avons classés comme suit :

a. Le *je* prometteur

Ex. 5 : « ce processus (je vais pouvoir appliquer ce processus à des situations différente dans des contextes différents.) »

(Discours de gestion)

Ce *je* a lieu dans la partie de l'introduction du mémoire d'étude, une partie où le scripteur-étudiant narre son expérience, ses démarches concernant le sujet traité commençant par le choix du sujet jusqu'au plan qu'il a élaboré pour la rédaction du mémoire.

b. Le *je* évaluateur, *je* de jugement

Ex. 6 : « Pour commencer, je juge donc que l'une des façons d'appréhender les enjeux du développement local, outre une analyse des enjeux du développement local ne peut donc éviter d'interroger les différentes conceptions que l'on peut porter de la communauté »

(Discours d'anthropologie)

Ici, il s'agit d'un *je* du jugement décidé par le scripteur-étudiant en ce qui concerne sa démarche, ses étapes de recherche et sa décision prise selon les résultats découverts. Le pronom *je* plus le verbe « juger » est une contribution à la construction du jugement.

c. Le *je* de confirmation, de découverte, de conclusion

Ex. 7 : « Je trouve que certains étudiants manquent de discipline.»

(Discours de psychologie)

Ce *je* concerne la décision finale prise par le chercheur-étudiant après avoir obtenu le résultat final de sa recherche.

À travers ces exemples, nous avons vu comment la voix du scripteur-étudiant varie entre prometteur, juge, évaluateur, qualificateur, etc., des valeurs qui légitiment l'emploi de ce pronom par certains étudiants lors de la rédaction de leur mémoire d'étude. Dans un écrit universitaire, on peut rencontrer le pronom *je* que nous venons d'expliciter mais il y a plus de

possibilités de rencontrer le pronom *nous*, présenté ci-après, qui est le plus caractérisant pour ce genre d'écrit.

4. Le pronom sujet *nous*

Est le plus connu parmi les pronoms personnels pour renforcer les caractéristiques de l'écrit scientifique notamment *le nous de modestie* si nous reprenons l'expression de A. Tutin. La même auteure précise que dans un écrit scientifique, le pronom *nous* a l'autorité pour exclure l'auteur vu son emploi indéfini, général et même ambigu (Tutin A., 2016). Chaque discipline dure ou molle est impliquée par cette modestie mais bien évidemment avec une différence dans le chiffre comme dans les représentations ci-dessous.

4.1.Apparition de *nous*

Le nombre de pronoms *nous* (1322) est le plus dominant parmi les trois pronoms *je*, *nous* et *on*. Le mathématicien a fait appel à *nous* 51 fois (le chiffre le plus bas) contre 215 *nous* chez le psychologue parce que l'étudiant en mathématiques recourt moins au texte que celui en psychologie. Ce chercheur en mathématique ne s'appuie pas beaucoup sur les travaux d'autres auteurs pour accomplir son étude mais plutôt sur sa propre expérience. Aussi, les psychologues proposent plusieurs hypothèses et questions, de nombreux résultats et de larges explications pour une seule problématique, en s'expriment personnellement ou en recourant à l'avis d'autres psychologues[29], générant un texte long et diversifié comprenant beaucoup de pronoms, verbes, adjectifs, etc. En revanche, le discours des *sciences alimentaires* qui découlent des sciences naturelles, exposent 112 *nous* contre 53 *nous* dans le discours de *bibliothéconomie*. Le dernier pronom parmi les trois pronoms sujets que nous avons étudiés dans la présente recherche est le pronom *on* dont la présence est commentée ci-dessous.

5. Le pronom sujet *on*

Il est connu que l'usage de *on* est déconseillé notamment dans un écrit comme le mémoire d'étude qui est un travail personnel à cent pour cent. Néanmoins, *On* est présent dans tous les discours étudiés avec un nombre important dans certaines disciplines comme celles mentionnées plus bas. Inspiré par la théorie de la ScaPolinE[30], C. Norén considère que le pronom *on* « sujet grammatical, ce pronom peut être la représentation de n'importe quel être

[29] Notre opinion est partagée avec celle d'A. Tutin qui a fait des études sur le positionnement de l'auteur dans trois disciplines universitaires : la linguistique, la psychologie et les sciences de l'éducation. Une étude apparue dans la revue Lidil, n°41, 2010.
[30] La théorie SCAndinave de la POLyphonie LINguistiquE.

discursif, selon qu'il s'agit de l'emploi indéfini ou personnel » (Norén C., 2009). C'est ce que nous explicitons ci-après.

5.1.Occurrences de *on*

On apparait dans les disciplines *architecture*, *psychologie, didactique, mathématiques,* mais beaucoup plus en *gestion* dont le nombre dépasse même celui de *nous*. L'auteur de cette filière a privilégié l'emploi du *on* plutôt que du *je* ou *nous* pour ne fournir aucune information sur l'identité du véritable énonciateur qui peut être soit lui-même ou soit lui en accord avec un ou plusieurs auteurs, ou bien seulement ces derniers.

On peut être aussi un moyen pour s'exclure de son témoignage en tant qu'auteur de ce mémoire de *gestion*. Une autre possibilité porte sur le fait qu'étant donné la gestion est présente dans tous les domaines, son auteur a sûrement préféré employer un *on* à « valeur générique » (Tutin A., 2010) pour inviter tous ceux qui font appel à la gestion, à lui partager son expérience et à suivre ses recommandations de gestionnaire. Dans les filières : *anthropologie, bibliothéconomie, éducation sportive, informatique, mathématiques, médecine vétérinaire, science alimentaire, texte littéraire,* l'utilisation du pronom indéfini *on* est modérée et se change évidemment, selon A.-M. Loffler-Laurian, cité par A. Gjesdal, en fonction des thèmes traités (Gjesdal A. M., 2008). Ce même auteur rajoute que dans les domaines expérimentaux, *on* a une valeur « personnelle » (Ibid.). Dans le domaine théorique[31], *on* a une valeur « généralisante » (Gjesdal A. M., 2008). Une idée que nous ne pouvons pas confirmer tant que nous n'avons pas étudié les apparitions de *on* au cas par cas.

Dans certains discours (*médecine vétérinaire, bibliothéconomie*), les pronoms *je* et *nous* sont en descente. Cette baisse dans l'usage des pronoms sujets *je* et *nous* est marquée par l'usage du pronom *on.* Les auteurs de ces discours ont voulu prendre la distance dans la diffusion des informations. Malgré cela, dans un mémoire de fin d'étude, l'étudiant est censé apparaitre de nombreuse fois et cela pour présenter : son objet de recherche, sa démarche et la méthodologie suivie pour réaliser son étude, les difficultés rencontrées lors de la réalisation de des différentes étapes de sa recherche, discuter ses résultats, donner son point de vue ou sa remédiation, etc. Les auteurs de ces discours mettent leurs mémoires d'étude dans le doute qu'ils ne soient pas les vrais auteurs. D'ailleurs en utilisant le *on*, l'auteur peut ne pas être inclus. Suivant A. Tutin (Tutin A., 2010 : 15-40), *on* dispose d'une autorité, comme *nous*,

[31] Par domaine théorique, l'auteur entend les domaines autres que ceux de l'expérimentation comme les sciences humaines et sociales.

qu'il le permet d'exclure l'auteur vu son identité nébuleuse, collective et énigmatique. C'est le cas du *on* comme pronom personnel indéfini.

Certains auteurs de cet écrit universitaire ont même évité d'employer le pronom indéfini *on*, qui se spécifie comme beaucoup plus fréquent que les pronoms personnels de la première personne. Sa nature référentielle remarquable marque sa souplesse dans les propos (Fløttum K., 2006). *On* est un pronom qui implique une participation de l'auteur dans le discours mais sans préciser le degré de cette contribution. Il est possible que les scripteurs évoquent des situations dont ils ne sont pas des spécialistes. Ces auteurs ne sont pas totalement implicites notamment dans le cas du mémoire d'étude de la présente étude, mais leur présence est modeste. U. Reutner souligne la possibilité que *on* puisse être « un simple masque du je » (Reutner U., 2010) mais il peut également ne pas l'impliquer du tout.

Quant à la quantité des pronoms en question, nous les avons déduits des raisons diverses à partir de la lecture de l'histogramme ci-dessous.

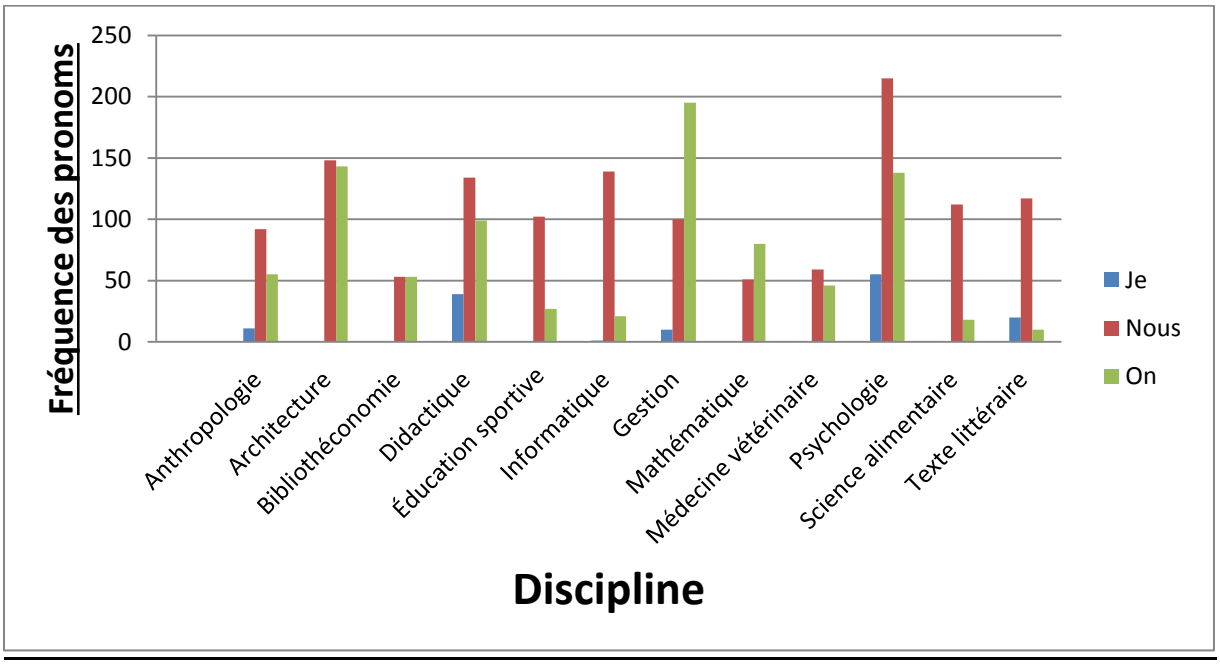


Figure 23 : Fréquence des pronoms *je, nous, on*

6. Fréquence des pronoms *je, nous, on*

Les résultats du tableau des occurrences des pronoms *je*, *nous* et *on* ont abouti à la formation de cet histogramme. Nous commentons ce dernier pour essayer d'expliciter les valeurs de ces trois pronoms.

À première vue et suivant les pics, le pronom *nous* est en usage foisonnant suivi par *on* et enfin *je.* Une telle tendance est interprétée de plusieurs façons :

6.1.Contenu des différentes parties du mémoire de fin d'étude

Il est possible que cette réduction dans l'emploi de *je* soit liée au contenu des différentes parties composant le mémoire de fin d'étude. Par exemple, dans le développement (la plus longue partie) ou la conclusion, l'implication du rédacteur est moins imposante que dans l'introduction. En effet, dans cette dernière, il est exigé de chaque scripteur d'introduire son étude au lecteur en présentant le plan général du travail et en le commentant. C'est à cette étape que le degré d'implication du rédacteur est le plus élevé. Ces deux mots *je, nous* sont, dans ce cas, des indices de point de vue du scripteur. Ils dénotent un point de vue intérieur (critique, réflexion, observation, etc.), donc subjectif.

Il est nécessaire dans certains écrits, comme dans le cas d'une thèse de doctorat, d'utiliser le pronom personnel *nous*, contrairement de la rédaction d'un mémoire de master, cas des scripteurs de notre corpus. Ces derniers ont le choix d'employer soit le *je* ou bien le *nous*. Mais dans le cas d'un mémoire rédigé après un stage réalisé par le scripteur, l'intervention de ce dernier est importante puisqu'il est amené à exposer son rapport, étape par étape, en se servant des pronoms personnels *je*, *nous* d'une manière alternative. Parfois le pronom indéfini *on* s'accompagne de la présence massive du mot outil *nous*.

Dans un écrit scientifique, comme le cas de ce corpus, en utilisant le pronom *je*, le chercheur veut préserver sa recherche et la rendre unique sans aucun partage avec les autres auteurs introduisant la même idée en négligeant même que son imposition à travers le *je* peut faire appel au phénomène du plagiat. Mais le *nous* aussi, peut avoir une autorité pour éliminer l'auteur car ce *nous* est « indéfini, général et même ambigu. » (Tutin A., 2010 : 15-40).

6.2.Typologie du texte

Nous supposons que la typologie du texte (descriptif, narratif, argumentatif, etc.) est déterminante quant à l'usage du pronom personnel de la première personne du singulier ou du pluriel. Par exemple, dans un texte expressif ou narratif (quand le narrateur fait partie de l'histoire), l'emploi du *je* ou *nous* est prépondérant. Le même cas concerne les textes descriptifs, explicatifs et argumentatifs où le locuteur fait appel aux mots outils *je* et *nous* pour représenter son sujet, informer son interlocuteur et le convaincre. La seule différence entre les différents textes apparait dans le degré (haut, bas) de l'emploi de ces pronoms.

6.3. Spécificité des disciplines à l'université

Le *je* apparait en progression dans la plupart des discours en sciences humaines (*psychologie, didactique, texte littéraire, anthropologie*) avec une faible présence dans les discours de *gestion* et *d'informatique*. Dans les discours nommés *scientifiques* (*mathématiques, médecine vétérinaire, sciences alimentaires*), le pronom *je* est en déclin.
Nous supposons que ce *je* a soit une valeur référentielle au soi ou une valeur référentielle à une autre personne dans le cas d'une narration qui concerne les filières *psychologie, didactique, anthropologie* et *texte littéraire* (Khelifi H., 2016).

Dans certaines spécialités, le renvoi à l'être humain est fondamental car il constitue une particularité des sciences humaines. D. Mainguenau, F. Rinck ont aussi souligné la possibilité d'un renvoi via le *je* à l'usage « générique pour l'être humain » (Tutin A., 2010 : 15-40). Le *je* ici confirme que l'auteur est singulier afin de protéger ses droits d'auteur. Parfois, l'attention des auteurs se porte dans ces discours sur l'action de dissocier la pensée de celle des autres auteurs.

Par ailleurs, si nous prenons, à titre d'exemple, le discours de la *bibliothéconomie*, nous pouvons dire que son auteur a décidé de ne pas s'impliquer et de ne pas se mettre en position dominante. Cela est évident vu l'absence de valeur du *je* dans ce discours et la présence modeste de *nous* et *on*. En effet, dans une telle branche d'étude, l'auteur est censé décrire l'environnement de la bibliothèque (espace, utilisateurs, nombre des ouvrages, etc.) en faisant rarement l'appel au soi. Cette distinction vient en opposition aux résultats obtenus par A. Tutin lors de sa recherche dans le cadre du projet *Scientext* sur les disciplines : linguistique, sciences de l'éducation et psychologie cognitive et sociale. Cette chercheure a révélé que dans les deux dernières disciplines, *on* et *nous* ont une valeur référentielle qui renvoie à la condition de l'être humain (Ibid.).
À vrai dire, le pronom *je* ne pose aucun souci car il se réfère toujours à son auteur si le texte ne comprend pas de discours ancré dans le style indirect. Cependant, nous ne pouvons pas savoir, à partir du tableau seul, quel *je* (« *je* acteur, *je* chercheur, *je* réflexif, *je* intime » (Deronne C., 2001 : 149-150), etc.) a été utilisé par le scripteur ainsi que cette étude n'est pas le centre de notre recherche.

Le pronom *nous* évolue de manière significative dans les discours : *informatique, didactique, éducation sportive* et *texte littéraire* avec une participation faible des *mathématiques, sciences alimentaires* et *anthropologie*. Là aussi, nous pouvons dire qu'il est courant que les spécialités connues par *scientifiques* posent immédiatement la problématique,

discutent directement le sujet en question et proposent aussitôt des solutions. L'éloquence et la manifestation du soi en mettant en exergue le charme de la langue sont rares chez *l'étudiant scientifique* contrairement à un rédacteur en sciences humaines qui, à force de lire de la littérature, des poèmes, etc., rédige son texte en lui traçant une finalité esthétique, avec un amour à la langue, en s'impliquant parfois involontairement. Ce dont nous évoquerons dans le point qui suit.

6.4.Usage volontaire et/ou involontaire des pronoms *je, nous, on*

Certains auteurs veillent à utiliser un seul pronom, le *je*, à titre d'exemple, parmi les trois pronoms personnels connus pour marquer leur présence, mais ils peuvent glisser aux deux autres pronoms (*nous*, *on*) soit par inadvertance ou dans le but d'un usage métadiscursif, soit volontairement. Dans ce dernier cas, le locuteur peut choisir implicitement ou complètement de se décharger de son énoncé en ayant un statut neutre, ou bien partiellement en cas de manque d'information sur le sujet en question.

7. Effet linguistique en fonction de la quantité des pronoms *je, nous, on*

À notre connaissance, toutes les recherches sur l'écrit scientifique ont été réalisées sur des disciplines du même domaine sauf celles qui ont été effectuées par Fløttum et al en 2006. Ce groupe a examiné un corpus varié d'écrits scientifiques : linguistique, économie, médecine à travers une étude des marques linguistiques énonciatives. L'objectif de ces chercheurs est d'étudier le positionnement de l'auteur dans ces différents écrits. Leur étude a révélé qu'une forte présence de l'auteur est remarquée en sciences humaines et sociales (Tutin A., Grossmann F., 2013 : 13).

Contrairement au résultat de l'étude réalisée par A. M. Gjesdal qui souligne que les articles en linguistique emploient le pronom *on* d'une manière élevée que les articles en médecine (Gjesdal A. M., 2008), les disciplines en sciences humaines dans notre corpus emploient plus de *nous* que de *je* ou de *on.* D'ailleurs les deux domaines, celui des sciences dures et celui des sciences humaines et sociales ont montré qu'il n'y a aucune différence liée à leur appartenance à deux champs différents, en l'occurrence les sciences expérimentaux et les sciences humaines et sociales.

Aussi, en principe, la rédaction d'un mémoire autre que celui d'une thèse donne le choix au scripteur qui veux laisser ses traces à utiliser les pronoms *je* ou *nous*. Mais apparemment, la dépendance du même genre qui est l'écrit universitaire était indirectement une sorte d'appel à

suivre une norme unique de l'écriture scientifique qui favorise plutôt l'emploi du pronom sujet *nous*.

Le diagramme, ci-dessous, expose le résultat obtenu de cette partie de recherche.

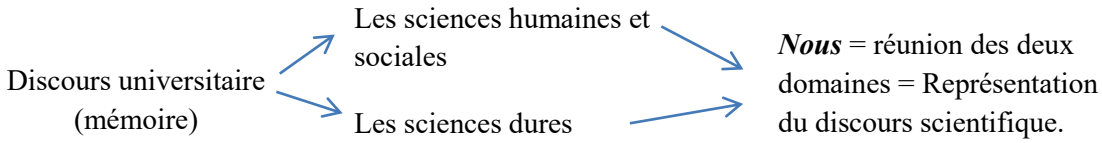


Figure 24 : Croisement des disciplines via le pronom *nous*

Bilan

La constatation de l'absence de l'auteur dans le texte est fréquemment exploité dans le discours scientifique notamment celui des sciences dites dures, qui est caractérisé comme dépourvu de toute trace personnelle. Cette idée est considérée par certains auteurs comme étant inexacte car tout énoncé est pris en charge par un locuteur, qui l'écrit pour un destinataire présent dans la situation de communication ou absent.

Il faut également se demander pourquoi l'emploi du pronom *je* n'a pas été favorisé du tout chez d'autres étudiants ? Cela signifie probablement que le genre de discours en question leur impose d'utiliser plutôt le pronom *nous* au lieu du pronom *je*, et pourtant nous savons tous qu'il s'agit d'un écrit d'auteur unique.

Après avoir terminé la première partie de ce chapitre, réservée à l'étude des pronoms sujets utilisés dans le corpus, nous poursuivons notre recherche de sa deuxième partie en exposant la ponctuation annoncée dans le corpus.

8. La ponctuation

La ponctuation est un système d'organisation de l'écrit grâce à plusieurs signes typographiques tels que le point, la virgule, le point-virgule, les deux points, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les points de suspension, les guillemets, les parenthèses, les crochets, etc. Elle permet au lecteur d'amplifier la définition du sens et de préciser le lien logique entre les diverses informations introduites par le scripteur. La ponctuation facilite la compréhension du texte écrit, en son absence, le rapport entre les différents éléments de discours est ambigu en comparaison à la langue orale qui marque des faits liés au paralangage à travers le geste, l'intonation, la pause longueur, la mimique, ou l'accent que nous octroyons à notre langage oral selon nos sentiments et l'effet que nous souhaitons avoir sur notre interlocuteur. Aussi, d'un point de vue méthodologique, E. Brunet souligne que le sens du texte, conditionné notamment par la syntaxe, n'est pas traitable automatiquement contrairement à la ponctuation qui peut tirer parti de ce type d'analyse (Brunet E., 2016).

Tout au long de l'étude réservée à la ponctuation, nous précisons que l'absence d'une analyse de tous les signes typographiques est due au fait que notre recherche de thèse ne porte pas spécifiquement sur la ponctuation. Aussi, les exemples mentionnés peuvent donner suite à des erreurs de ponctuation commises par les scripteurs que nous n'avons pas corrigés mais pris tel qu'ils sont pour montrer comment les auteurs des différentes spécialités universitaires ont procédé à l'emploi.

Le logiciel *Hyperbase* théorise tous les signes typographiques présents dans le corpus : le point, point-virgule, point, deux points, virgule, parenthèse, tiret, crochets droits et accolades et certaines ponctuations à valeur énonciative comme les points de suspension, le point d'exclamation, le point d'interrogation. Ci-dessous le tableau des signes typographiques est présenté pour indiquer leur fréquence. Cette ponctuation peut dépendre de citations ou du style direct, des éléments que nous n'avons pas éliminés lors de la phase de préparation du corpus.

Corpus	Fréquences des signes typographiques par rapport à l'ensemble des ponctuations										
	.	…	!	?	;	:	,	( )	-	[ ]	{ }
Anthropologie	865	33	0	24	24	108	1568	159	197	13	0
Architecture	1077	1125	0	61	319	526	2125	270	963	12	0
Bibliothéconomie	1308	16	1	42	19	293	889	133	282	2	0
Didactique des Langues	837	63	73	132	57	450	1303	156	608	0	0
Éducation physique et Sportive	1336	3	0	16	24	190	640	516	92	5	0
Gestion	3073	117	13	69	160	693	3147	521	1922	0	0
Informatique	1672	39	0	4	15	276	1065	242	135	202	
Mathématiques	867	43	1	0	2	136	666	414	158	98	9
Médecine vétérinaire	1654	5	1	2	271	457	2696	847	945	7	0
Psychologie	2287	35	0	35	171	606	3211	1532	1654	3	0
Sciences alimentaires	1910	20	0	1	67	211	1636	691	459	0	0
Textes littéraires	622	64	19	10	90	134	1240	116	214	27	0
Total	17508	1563	108	396	1219	4080	20186	5597	7629	369	9

Figure 25 : Ponctuation du corpus

Nous remarquons que seulement cinq signes sur onze montrent une forte présence par rapport à d'autres signes. Ces signes sont classés en ordre décroissant : virgule, point, tiret, parenthèse, deux points. Le nombre des occurrences du reste des ponctèmes (points de suspension, points virgules, points d'interrogation, points d'exclamation, crochets droits et accolades) varie entre 9 et 1563 du nombre total des signes typographique. Ce résultat nous permet rapidement de les négliger ou de les considérer comme éléments « marginaux », s'il on reprend l'expression de C. Poudat (C. Poudat, 2006 : 110). À l'exception des crochets et des accolades, ces signes (points de suspension, points virgules, points d'exclamation, points d'interrogation,) dont la valeur est faible sont plutôt reconnus par une participation importante dans les textes littéraires. Au sein de la ponctuation basse, nous allons présenter, ci-dessous, les signes typographiques à taux bas dans le corpus.

8.1. La ponctuation basse dans le corpus

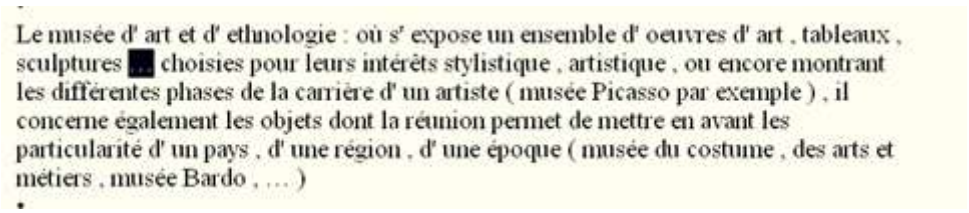
Il s'agit des signes typographiques suivants :

8.1.1. Les points de suspension

Marquent une interruption dans la phrase, un inachèvement de cette dernière qui n'influence pas toujours le sens de la phrase. L'auteur recourt aux points de suspension pour éviter l'usage abandonné de l'abréviation « etc. ».

- Les points de suspension sont connus par leur emploi pour signaler une ouverture en fin d'une liste.

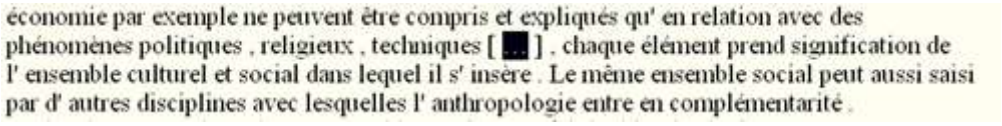
Ex. 1 :


Le musée d' art et d' ethnologie : où s' expose un ensemble d' oeuvres d' art , tableaux , sculptures [...] choisies pour leurs intérêts stylistique , artistique , ou encore montrant les différentes phases de la carrière d' un artiste (musée Picasso par exemple) , il concerne également les objets dont la réunion permet de mettre en avant les particularité d' un pays , d' une région , d' une époque (musée du costume , des arts et métiers , musée Bardo , ...)

(Discours d'architecture)

- Ce type de points est aussi utilisé pour annoncer une coupure au sein d'une liste. Dans un tel cas, les points de suspension sont bornés par des crochets droits.

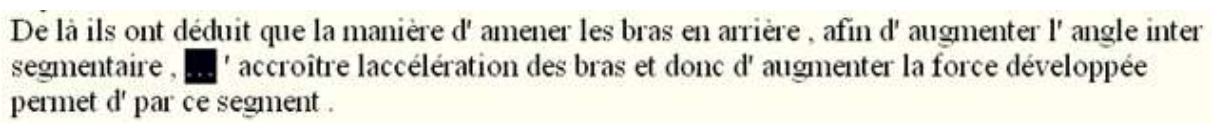
Ex. 2 :


économie par exemple ne peuvent être compris et expliqués qu' en relation avec des phénomènes politiques , religieux , techniques [...] , chaque élément prend signification de l' ensemble culturel et social dans lequel il s' insère . Le même ensemble social peut aussi saisi par d' autres disciplines avec lesquelles l' anthropologie entre en complémentarité .

(Discours d'anthropologie)

Ainsi, il faut savoir que dans le genre scientifique (l'article), les points de suspension peuvent également être associés à d'autres signes typographiques interrogatifs et exclamatifs pour tenir des expressions polémiques (F. Rinck, 2006 : 223) ou bien précédé par une virgule pour annoncer une ouverture de l'idée.

Ex. 3 :


De là ils ont déduit que la manière d' amener les bras en arrière , afin d' augmenter l' angle inter segmentaire , [...] ' accroître laccélération des bras et donc d' augmenter la force développée permet d' par ce segment .

(Discours d'éducation physique et sportive)

Ce ponctème est aussi associé à d'autres signes typographiques comme dans l'exemple ci-dessous qui montre des points de suspension bornés par un point, et une parenthèse :

Ex. 4 :

Le Movie Maker est un logiciel de montage vidéo fourni avec Windows XP permettant de créer facilement des montages vidéo et des diaporamas avec des effets , des transitions animées , des titres , de la musique de fond , des sons additionnels (commentaire enregistré , etc . [redacted]) .

(Discours d'éducation physique et sportive)

L'histogramme ci-dessous montre la distribution de ce ponctème dans le corpus. Le discours d'*architecture* est promoteur parmi le reste des discours avec un taux très élevé, ce qui explique l'allongement positif du pic présentant ce texte, suivi de celui du discours *texte littéraire* qui dépasse à peine le niveau seuil. Les textes qui apparaissent en dessous de ce niveau sont à négliger.

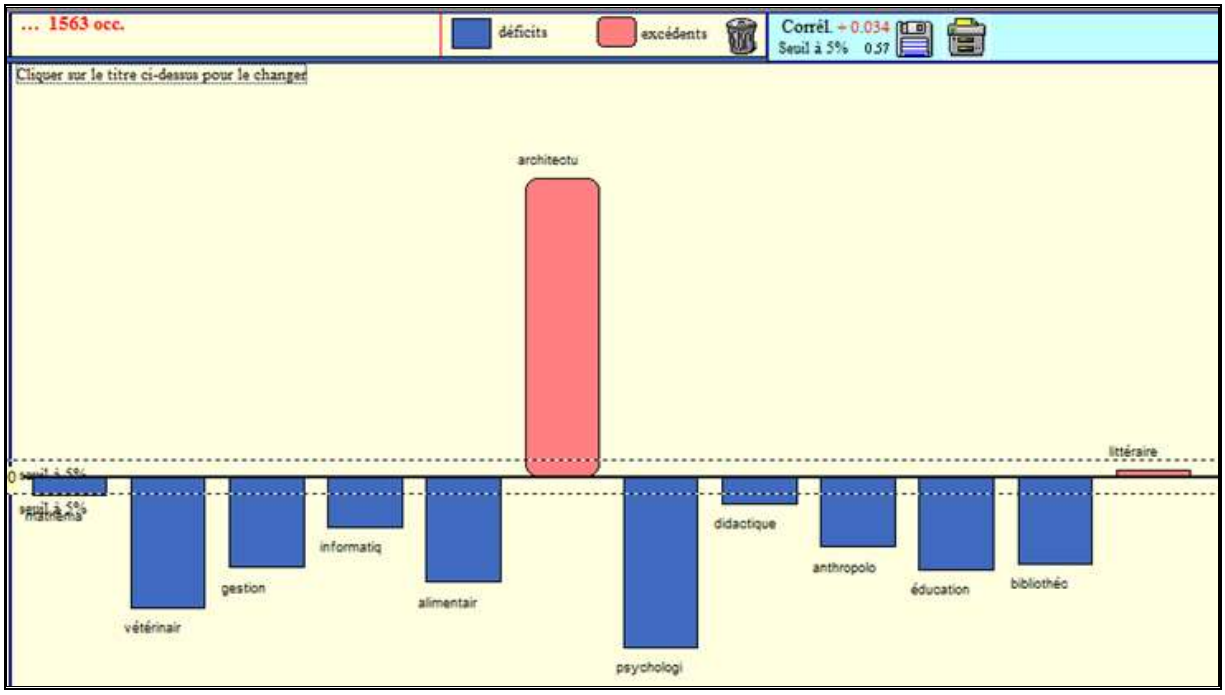


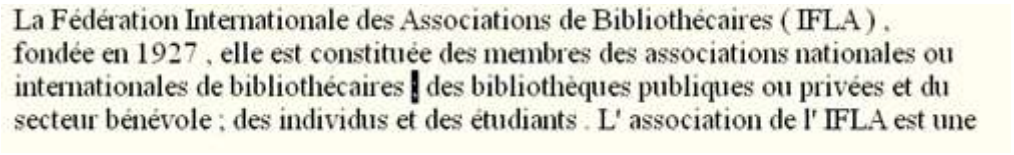
Figure 26 : Occurrences des points de suspension

8.1.2. Le point-virgule

Est considéré comme un ponctème marginal, mais d'une manière moindre par rapport aux autres signes typographiques. Il représente faiblement le genre décrit, *i.e,* le genre scientifique d'un point de vue général.

- Dans ce corpus, le point-virgule représente des propositions dépendantes juxtaposées pour une explication :

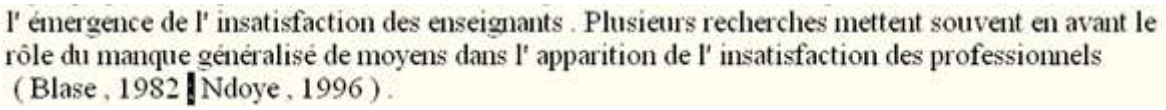
Ex. 1 :


La Fédération Internationale des Associations de Bibliothécaires (IFLA) , fondée en 1927 , elle est constituée des membres des associations nationales ou internationales de bibliothécaires ; des bibliothèques publiques ou privées et du secteur bénévole ; des individus et des étudiants . L' association de l' IFLA est une

(Discours de bibliothéconomie)

- Le point-virgule est utilisé comme séparateur par le scripteur pour séparer les noms et les dates des auteurs ayant partagé une même idée introduite par ce dernier :

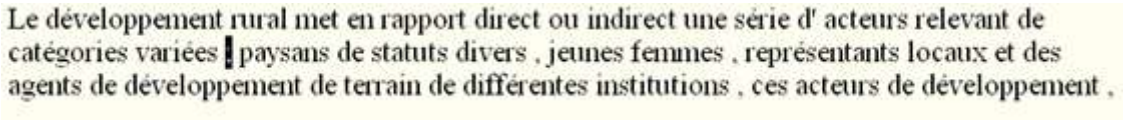
Ex. 2 :


l' émergence de l' insatisfaction des enseignants . Plusieurs recherches mettent souvent en avant le rôle du manque généralisé de moyens dans l' apparition de l' insatisfaction des professionnels (Blase , 1982 ; Ndoye , 1996) .

(Discours de psychologie)

- Le point-virgule a une fonction essentiellement introductive et définitoire, comme celui des deux points, après lequel des éléments sont cités :

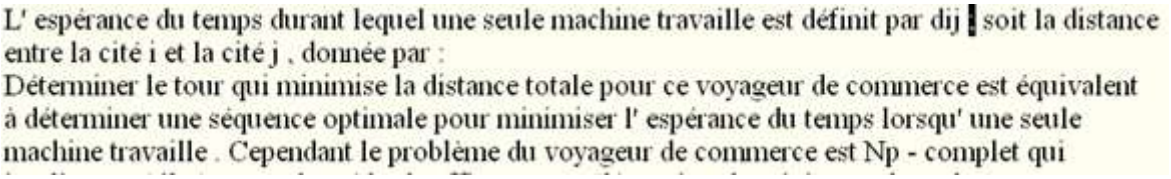
Ex. 3 :


Le développement rural met en rapport direct ou indirect une série d' acteurs relevant de catégories variées ; paysans de statuts divers , jeunes femmes , représentants locaux et des agents de développement de terrain de différentes institutions , ces acteurs de développement ,

(Discours d'anthropologie)

- Le point-virgule est employé comme annonceur du choix :

Ex. 4 :


L' espérance du temps durant lequel une seule machine travaille est définit par dij ; soit la distance entre la cité i et la cité j , donnée par :
Déterminer le tour qui minimise la distance totale pour ce voyageur de commerce est équivalent à déterminer une séquence optimale pour minimiser l' espérance du temps lorsqu' une seule machine travaille . Cependant le problème du voyageur de commerce est Np - complet qui

(Discours des mathématiques)

- Le point-virgule renforce une définition précédente, informant de la continuité de l'idée précédente :

Ex. 5 :

La culture à Constantine revêt un sens patrimonial et historique particulier , riche de la richesse historique d la ville , et diverse de la multiplicité civilisationnelle qu' elle a connu , elle demeure indissociable de ses éminents savants ; la culture prend ainsi un caractère patrimonial spécifique à la ville , fait de savoirs faire , de traditions , et de biens culturels matériels de valeur inestimable .

(Discours d'architecture)

Afin de vérifier dans quel discours composant le corpus ce signe typographique est bien présent, une recherche à travers *Hyperbase* nous semblait nécessaire. Voici l'histogramme ci-dessous :

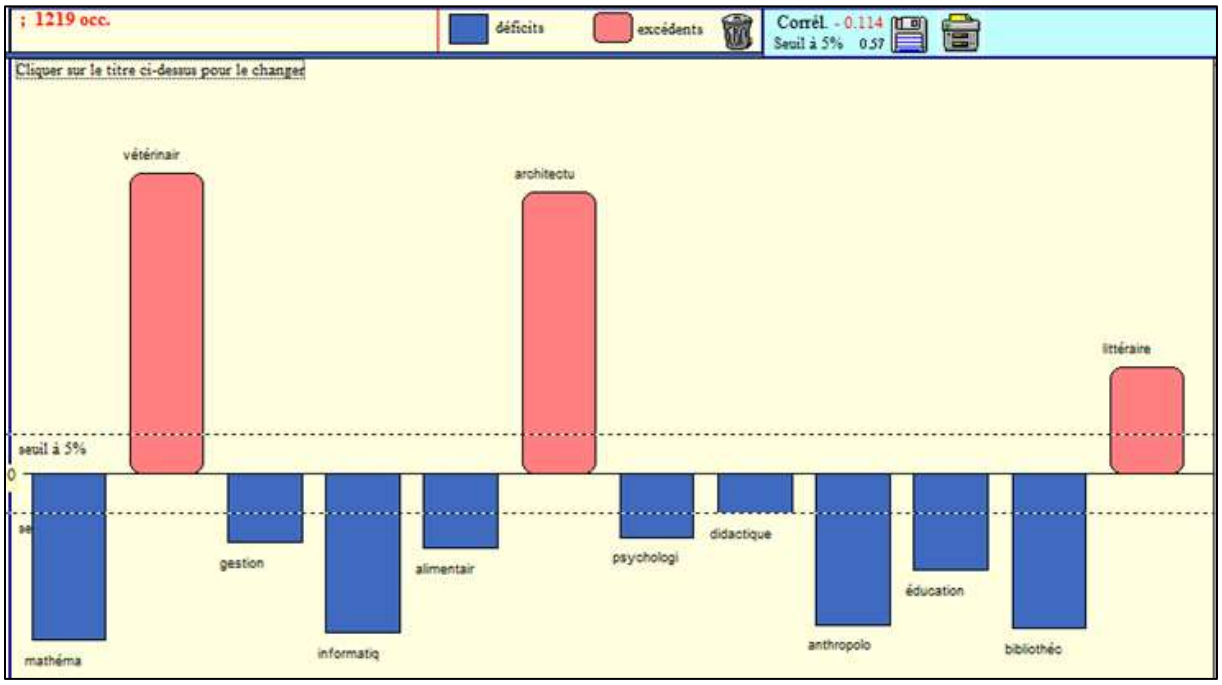


Figure 27 : Occurrences du point-virgule

Selon l'histogramme ci-dessus, les trois textes *médecine vétérinaire, architecture* et *texte littéraire* sont ceux qui se trouvent plus haut que le seuil admis pour montrer que l'écart entre eux et le reste des discours est très important. En effet, les auteurs des discours de *médecine vétérinaire* et *du texte littéraire* ont eu recours de manière très fréquente à ce ponctème pour remplacer la virgule. L'emploi de la virgule est toutefois au même degré que le point-virgule.

Cela nous permet de dire que ces deux signes de ponctuation ont rempli plusieurs fonctions : justification, exemplification, etc. Quant à l'auteur du discours *architecture*, il s'avère qu'il a remplacé le point-virgule par la virgule, vu le déclin de cette dernière dans ce texte.

Ainsi, nous avons remarqué, à travers les exemples cités plus haut, que ce ponctème est associé à d'autres signes typographiques tel que la virgule vu le lien existant entre ces deux éléments de ponctuation en termes de pause. Ces deux signes marquent des pauses moins importantes que le point, des pauses dont celles de la virgule sont plus légères que celles du point-virgule.

8.1.3. Le point d'interrogation

Signale une situation qui expose un problème ou phénomène qui nécessite une information, une explication ou même une argumentation pour rendre cette situation plus claire. Il permet de créer « un effet d'attente » (Rinck F., 2006 : 222) notamment dans les titres.

Ex. 1 :

Dans quelle mesure le secteur sauvegardé est il une composante pertinente du développement culturel à Constantine ?

(Discours d'architecture)

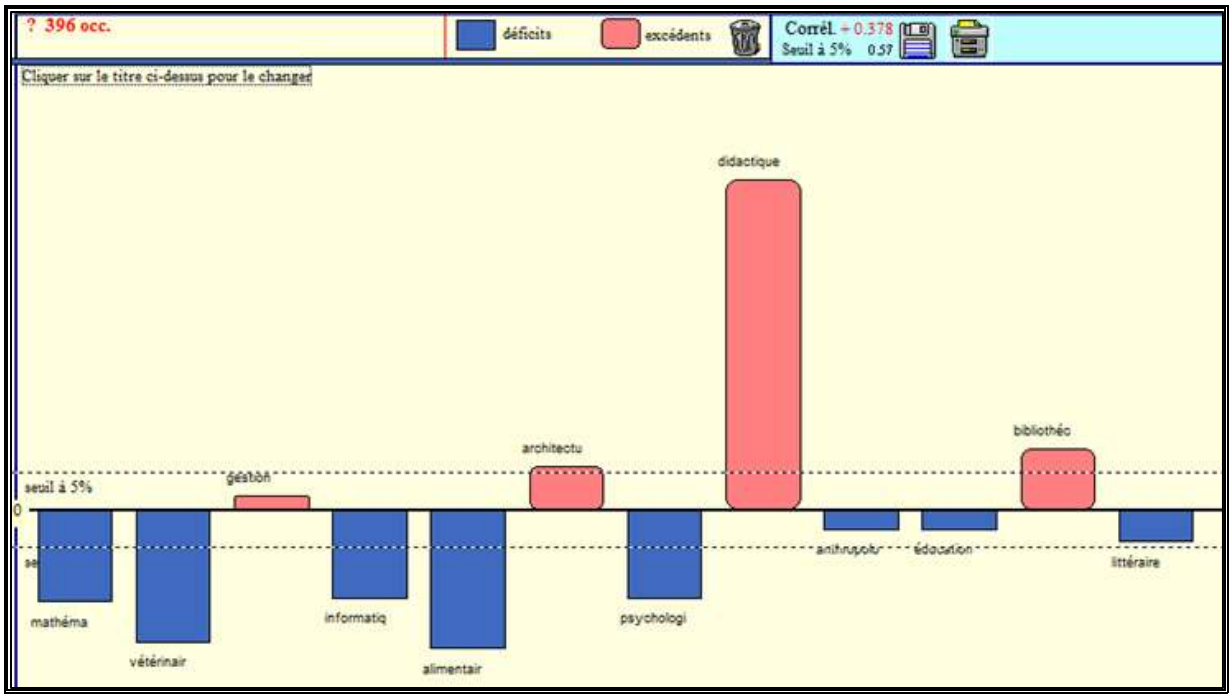


Figure 28 : Occurrences du point d'interrogation

F. Rinck considère que les signes interrogatifs sont favorisés dans les textes théoriques notamment dans la partie *introduction* où le problème est exposé (Rinck F., 2006 : 226). En effet, dans les textes académiques, théoriques ou universitaires comme le cas de ce corpus, le point d'interrogation est devenu une nécessité pour poser toutes les questions qui découlent de la problématique de la recherche suivie par l'auteur. En d'autres termes, le point d'interrogation est associé à la problématique du mémoire d'étude, cas de la présente étude.

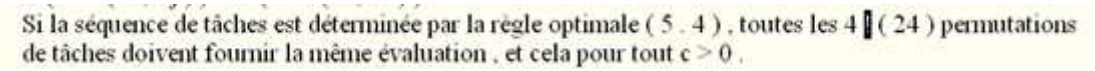
8.1.4. Le point d'exclamation

Est un signe typographique qui a, comme le point d'interrogation, des fonctions mélodiques et expressives. Cet aspect s'avère beaucoup plus présent dans le genre des textes littéraires et des romans où la subjectivité de l'auteur (personnage) est exposée au lecteur, en comparaison au genre décrit, *i.e.*, le genre scientifique, connu par l'objectivité et la scientificité. Et pourtant « l'exclamation est une description sémantique ayant en même temps un caractère *sémiotique »* (Ekkehard E., 2008) qui offre au lecteur des sens différents selon la situation de communication, son usage dans ce genre reste *marginal.*

E. Brunet souligne que le point d'exclamation est présent dans des situations caractéristiques du sentiment comme dans la poésie qui regorge des thèmes du lyrisme, du temps qui passe ou de la perte d'un être cher. Ce signe de ponctuation est aussi employé dans le dialogue. Cela est contraire aux situations dominées par la raison comme celle des domaines techniques où

ce signe est quasiment rejeté (Brunet E., 2016). Le discours des *mathématiques* appartient non seulement aux textes académiques mais plus précisément aux filières dites *scientifiques*, malgré cela, il fait appel aux formes exclamatives pour attirer l'attention de l'usager ou du lecteur comme dans l'exemple suivant :

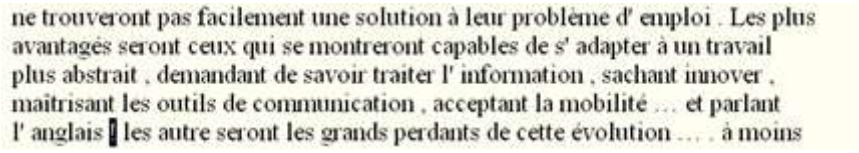
Ex. 1 :


Si la séquence de tâches est déterminée par la règle optimale (5 . 4) , toutes les 4 ! (24) permutations de tâches doivent fournir la même évaluation , et cela pour tout c > 0 .

(Discours des mathématiques)

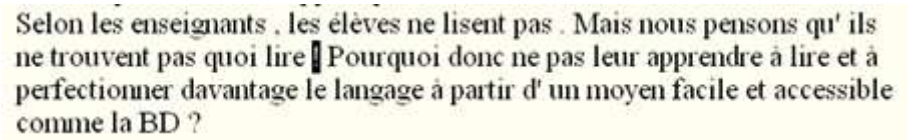
- Le gestionnaire a choisi de s'exclamer pour insister sur un élément précis ou pour montrer son étonnement :

Ex. 2 :


ne trouveront pas facilement une solution à leur problème d' emploi . Les plus avantagés seront ceux qui se montreront capables de s' adapter à un travail plus abstrait , demandant de savoir traiter l' information , sachant innover , maîtrisant les outils de communication , acceptant la mobilité ... et parlant l' anglais ! les autre seront les grands perdants de cette évolution ... . à moins

(Discours de gestion)

- Le point d'exclamation a servi chez le didacticien pour donner une réponse probable et non confirmée :


Selon les enseignants , les élèves ne lisent pas . Mais nous pensons qu' ils ne trouvent pas quoi lire ! Pourquoi donc ne pas leur apprendre à lire et à perfectionner davantage le langage à partir d' un moyen facile et accessible comme la BD ?

(Discours de didactique)

Suivant l'histogramme ci-dessous, le discours *didactique* est le premier à représenter le point d'exclamation, suivi par le discours *texte littéraire*. En effet, ces deux textes appartiennent au domaine des sciences humaines incluant, la prose, la poésie, etc., des champs qui favorisent les moyens exclamatifs pour exprimer les émotions, les impressions, les jugements, etc.

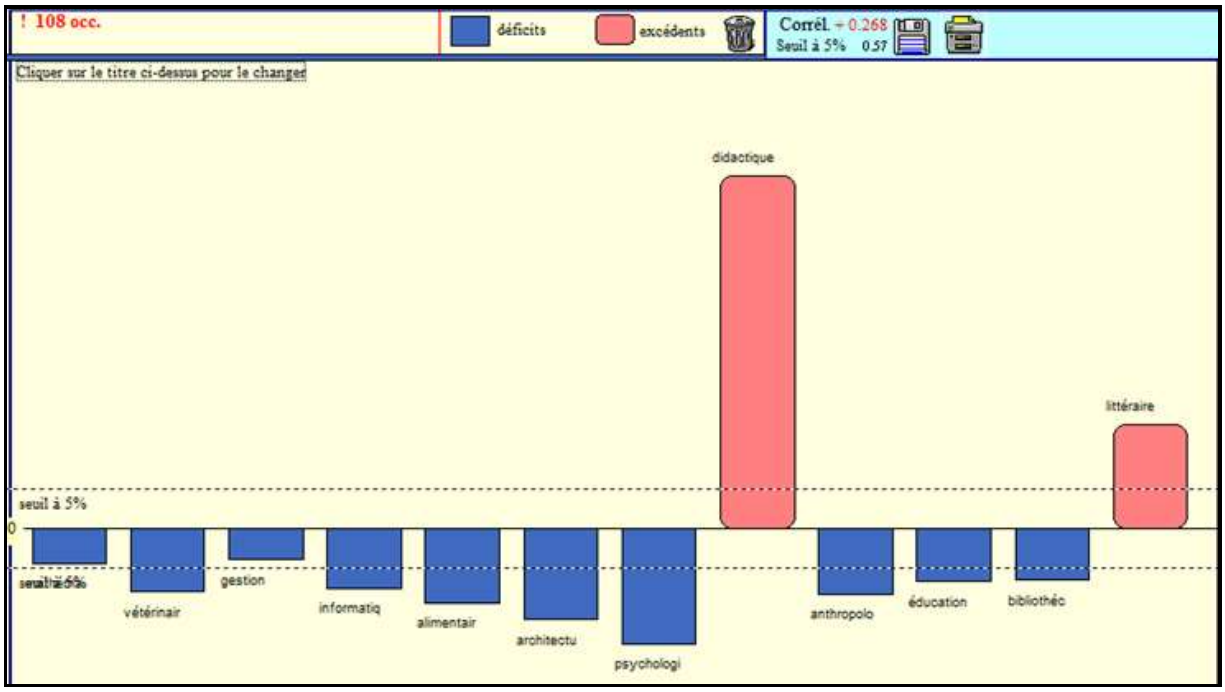


Figure 29 : Occurrences du point d'exclamation

Ainsi, nous avons remarqué que ce ponctème est associé à d'autres signes typographiques comme le point d'interrogation et les points de suspension, des signes qui nécessitent aussi une réponse, une explication, etc. que le point d'exclamation.

8.1.5. Les crochets

Indiquent qu'une coupure a eu lieu pour un passage sauté dans le texte, pour une transcription phonétique, etc.

Ex. 1 :

« Nous savons maintenant qu' un texte n' est pas fait d' une ligne de mots , dégageant un sens unique […] , mais un espace à dimensions multiples , où se marient et se contestent des écritures variées , dont aucune n' est originelle : le texte est un tissu de citations , issues de mille foyers de la culture . »
Le Bruissement de la langue .

(Discours du texte littéraire)

- les crochets se trouvent à l'intérieur de la parenthèse pour rendre le contenu de cette dernière plus clair en évitant une double parenthèse.

Ex. 2 :

contre les intrusions , … etc .) . Et d' autre part , les méthodes de conception des systèmes d' information du marché (Merise [Tardieu 85] , Axial [Pellaumail 87] , SADT [IGLT 89] , …) ne prennent pas en charge le volet sécurité . Ce constat est essentiellement dû au fait que les organisations (en matière de sécurité) , ont trop souvent agi à posteriori .

(Discours d'informatique)

- En mathématiques, les crochets remplacent les parenthèses comme le cas de l'équation suivante :

Ex. 3 :

En utilisant des notions de temps restant à l' exécution d' une tâche à l' instant t définit par une variable aléatoire Xt = [X - t / X > t] , de distribution Ft , on peut définir d' autres ordres stochastiques .

(Discours des mathématiques)

- Les crochets ont servis en bornant le nombre qu'ils accompagnent comme référence :

Ex. 4 :

Nous avons répertorié les principales définitions et propriétés sur les ordres stochastiques qui seront utilisés ultérieurement . Pour plus de détails , Le lecteur consultera les ouvrages de Barlow [14] , Marshall [15] , Ross [16] , Shaked et Shantikumar [17] et Oukid [18] .

(Discours des mathématiques)

- Les crochets sont utilisés pour borner un site Web :

Ex. 5 :

Suite à cette évaluation , dix (10) établissements ont été retenus , dont l' université Mentouri de Constantine [http : / / www . umc . edu . dz] . Cette réforme permettra de répondre aux

(Discours de psychologie)

- Les crochets sont employés pour séparer des valeurs précises.

Ex. 6 :

H2S + (*)
Milieu Lactose - - d - +
KIA ONPG - [+] [+] - +
H2S + - [+] + +
LDC + + - - +
Milieu Uréase - [-] - - -
Urée - TDA - - - + -
indole indole - - - - +
Citrate de Simons - [+] - - -
[+] , [-] : caractère , positif ou négatif de la majorité des souches .
KIA : milieu Hajna - Kligler . (*) Hébergent un plasmide codant pour le caractère H2S .
Salmonella . gallinarum :

(Discours de médecine vétérinaire)

Une recherche à travers *Hyperbase* a fourni l'histogramme suivant :

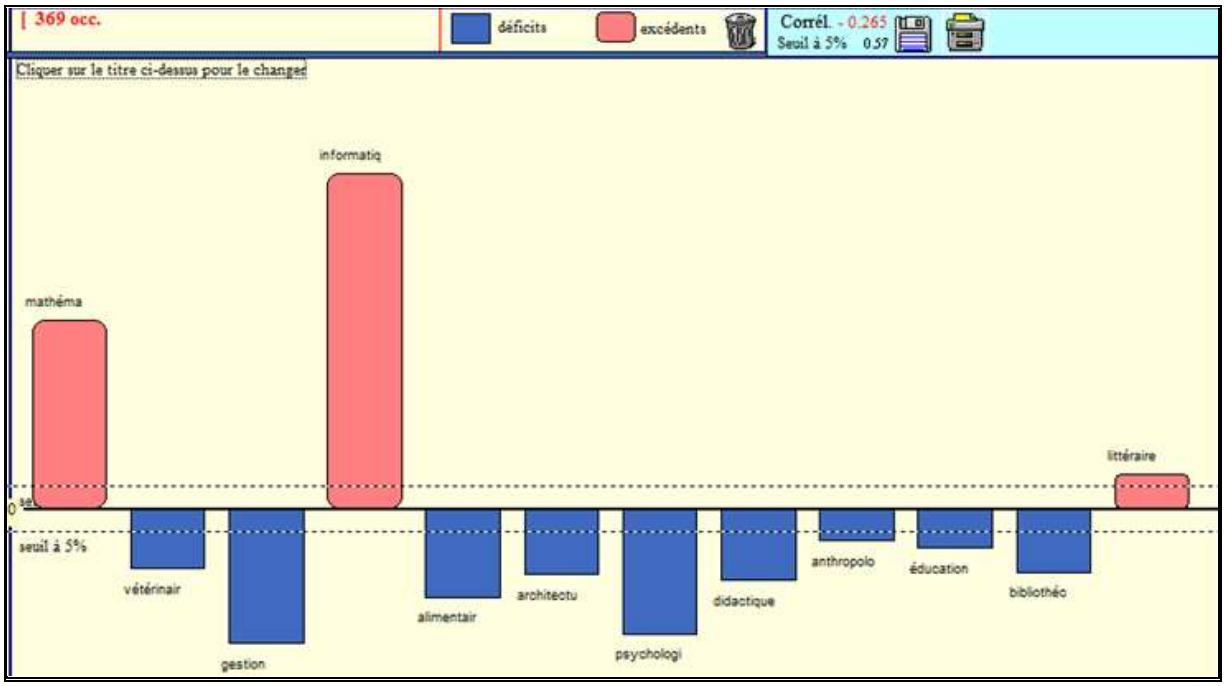


Figure 30 : Occurrences des crochets

Suivant cette présentation, les crochets apparaissent beaucoup plus dans le mémoire *informatique* ensuite dans celui de *mathématiques* et enfin dans *texte littéraire.* L'appartenance au domaine des sciences dures rend cette observation plausible. Dans le troisième mémoire, une vérification affirme que les crochets sont utilisés pour borner des coupures au sein des citations.

Ainsi, nous avons remarqué que ce ponctème est associé aux symboles scientifiques, aux nombres et aux points de suspension pour couper un texte dépendant du style direct.

8.1.6. Les accolades

Les accolades sont réservées à une liste non ordonnée. Les neuf accolades existant dans le corpus proviennent du mémoire des *mathématiques* :

Ex. 1 :

Un problème d' ordonnancement est caractérisé par la donnée de trois ensembles : un ensemble den tâches T = { J1 , J2 , … , Jn } , un ensemble de m machines M = { M1 , M2 , … , Mm } et un ensemble de r ressources R = { R1 , R2 , … , Rr } .

(Discours des mathématiques)

Les accolades peuvent se positionner à l'intérieur d'une parenthèse comme l'exemple que nous avons mentionné plus haut qui concerne les crochets. Cela est pour éviter d'ouvrir une parenthèse au sein d'une autre, ce qui peut errer le lecteur.

Selon l'histogramme ci-dessous, les accolades sont à leur sommet dans le discours de mathématiques pendant que le reste des discours n'en montre aucun. Cela est dû à son emploi connu dans ce domaine d'étude.

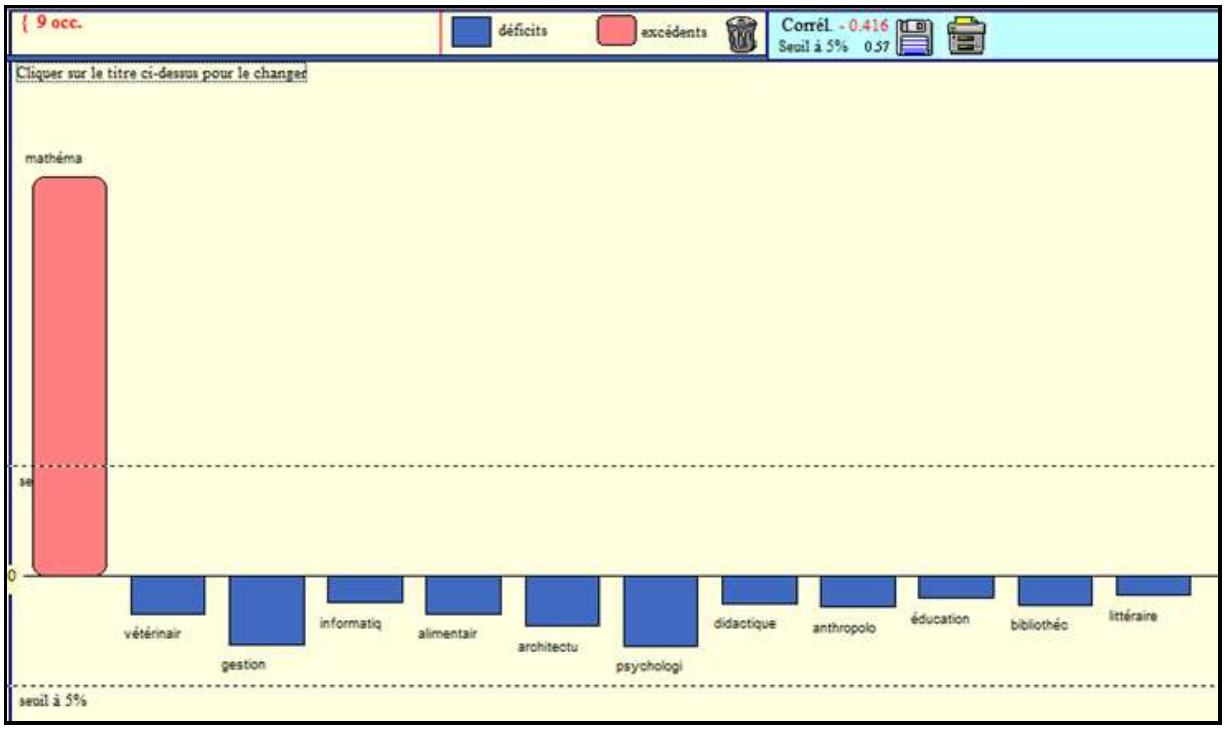


Figure 31 : Occurrences des accolades

À leur tour, les accolades sont associées à d'autres ponctèmes comme la virgule employée notamment au sein de ce signe pour séparer des valeurs de mathématiques.

9. Présence significative des signes typographiques dans le corpus

La ponctuation a un réel impact sur le sens des phrases construites sans compter sur la hiérarchisation de ce dernier dans un énoncé et sur la cohérence du texte. C'est un système parmi d'autres qui indiquent les liaisons et les ruptures entre les différentes unités du texte : phrase, propositions, paragraphes. Ce système est libre à toute interprétation en fonction des phrases dans la mesure où elle dirige le lecteur, grâce à un ensemble de signes, à accomplir et enrichir sa compréhension des faits successifs qu'ils contiennent. Il gère aussi, l'activité de lecture notamment avec la durée ou le temps consacré à cette lecture. Ainsi, il contribue, chez certains écrivains, au style de l'écriture, à son relief et à sa lisibilité (phrase rythmée ou pas, nombre de propositions équilibré ou pas, etc.). C'est pour ces raisons que nous allons étudier l'effet de ce système plurifonctionnel sur le plan syntaxique et au niveau du sens.

Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous partons de l'hypothèse que la discipline aurait un impact sur la ponctuation du genre du mémoire d'étude. Quel est l'impact sur le genre d'écrit réservé à la rédaction universitaire scientifique ? Quel est le rapport qu'entretient le système de ponctuation avec les différentes disciplines qui constituent le corpus ? Quelles sont les représentations des marques de ponctuation les plus présentes dans ce genre d'écrit ?

À partir du tableau de la ponctuation entière du corpus qui figure plus haut, nous avons extrait les signes typographiques les plus représentés. Il s'agit, en ordre décroissant de : virgule, point, parenthèse, deux points. Dans la suite de ce chapitre, nous allons présenter chacun de ces signes typographiques.

9.1.La virgule

Est le deuxième ponctème le plus relativement fréquents dans ce corpus. Ce marqueur de pause est représenté dans le corpus entier avec un chiffre de 20186 occurrences par rapport à l'ensemble des signes typographiques du corpus, et est présent dans tous les mémoires d'étude en question avec des valeurs allant de 640 en *mathématiques* jusqu'à 3211 occurrences en *psychologie*. En effet, c'est « L'énumération, l'emploi de subordonnées, les connecteurs, les appositions et les incises, qui augmentent la taille des syntagmes et des phrases constituent les lieux privilégiés d'utilisation de la virgule. » (Rinck F., 2006 : 218). La virgule est connue par sa présence élevée dans plusieurs genres (Rinck F., 2006 : 216).

D'ailleurs, sa fonction nécessaire a été soulignée par E. Brunet : « Même le signe le plus léger, la virgule, peut jouer des rôles bien différents, tantôt en liant, tantôt en isolant les termes. » (Brunet E., 2016) et selon les exemples suivants :

- La virgule est un moyen de segmentation alternative du texte en phrases chez certains scripteurs notamment quand leurs phrases sont longues ou s'il s'agit des périodes :

Ex. 1 :

Sur le terrain les éleveurs , dans toutes les catégories de la filière aviaire (chair , ponte , reproduction) sont fréquemment confrontés à des affections bactériennes , touchant l' intégrité de leur cheptels , en raison du taux de mortalité ou de morbidité entraînés par ces pathologies . Très souvent , il s' agit simplement des bactéries habituelles du tube digestif , principalement les espèces appartenant à la famille des Entérobactériaceae , qualifiées de marqueurs d' un déséquilibre intestinal qui dans des conditions de stress , mauvaise hygiène ou antibiothérapie

(Discours de médecine vétérinaire)

- La virgule sépare les parties d'une même phrase notamment quand il s'agit d'une phrase complexe (subordonnée, infinitive, etc.) où la virgule devient indispensable pour la borner.

Ex. 2 :

Etudier une langue étrangère , c' est être confronté à un autre monde . Dans un premier temps , étonnement , curiosité , nouveauté peuvent encourager l' apprenant à prononcer des sons , des mots , qui lui sont étrangers .

(Discours de didactique)

- La virgule ci-dessous remplace les deux points, elle est suivie par une définition en forme de synonymes qui se suivent.

Ex. 3 :

De tout temps le travail a présenté deux visages opposés , l' un favorable , source de plaisir , facteur d' accomplissement , soutien de l' identité et ami de la santé , l' autre défavorable

(Discours de psychologie)

- En bouleversant l'ordre normal de la proposition, l'auteur de l'exemple ci-dessous a recouru à une « virgule d'inversion » (Drillon J., 1991).

Fondée essentiellement sur une harmonie de l' image et du texte ▌ la BD a longtemps été considérée comme un texte facile et sans consistance pour les enfants , surtout si le dessin , composante principale de la BD trouve davantage sa place dans le monde de l' enfant , en quête de formes et de couleurs .

(Discours de didactique)

Ex. 4 :

- La virgule est employée pour contextualiser la phrase qui l'a précède :

Récit hallucinant ▌ par sa charge référentielle et sa densité , ce qui explique la brièveté du texte , par le rythme tourbillonnant dicté par la folie meurtrière du personnage qui laisse apparaître une violence destructrice et un ressassement inlassable dans le texte , mais aussi (et surtout) par ce personnage - héros dont la puissance fut nourrie d' incroyance et de détermination , forgée par une organisation d' incrédules à laquelle il a adhéré suite aux multiples rejets et échecs , notamment celui commis par son ex - épouse . Tous ces déboires entraîneront le chaos dans sa vie et l' emmèneront au fin fond des ténèbres .

(Discours du texte littéraire)

- La virgule suit un adverbe pour fournir ensuite une explication.

Ex. 5 :

formations . En effet ▌ aujourd' hui à coté des disciplines fondamentales enseignées , l' université propose de nombreuses formations spécialisées à

(Discours de bibliothéconomie)

- Dans le domaine dit scientifique comme celui du mathématicien ou de l'informaticien, la virgule est utilisée non pas pour limiter des phrases mais plutôt pour séparer des équations qui portent des nominations des tâches réalisées par le chercheur-mathématicien.

Ex. 6 :

appelée makespan et notée E (Cmax) . Les règles de Johnson [01] et Talwar [02] établissent que dans un ordonnancement optimal , une tâche i précède une tâche j si
E (min (Ai ▌ Bj)) =
E (min (Aj , Bi)) , où Ai , Bi et « E »

(Discours des mathématiques)

- Elle est associée à « une opération de succession (série) » (Poudat C., 2006 : 134), en séparant les termes qui présentent la même identité de fonction (le cas de l'énumération, de l'apposition, etc.).

Ex. 7 :

Une entreprise qui n' évolue pas au même rythme et à la même cadence que ses concurrents ▌ ses partenaires ou ses clients se verra vite dépassée .

(Discours de gestion)

- La présence d'une virgule entre le sujet et le verbe, entre le verbe et l'adverbe, entre l'adverbe et la préposition, entre la préposition et la conjonction peut poser une ambiguïté, car elle ne doit pas y être. La première virgule dans l'exemple ci-dessous ne doit, donc, pas y être :

Ex. 8 :

Néanmoins cette ouverture sur le monde et d' évolution rapide des sociétés , constitue une menace culturelle des plus redoutables car elle entraîne la standardisation culturelle , et la dévalorisation de tout patrimoine , essentiel pour l' affirmation identitaire et la pérennité de la mémoire de la ville .

(Discours d'architecture)

- La virgule se situe après une subordonnée relative où elle ne doit pas y être :

Ex. 9 :

Il semble toutefois , que le management des compétences est un défi particulièrement complexe , complexité qui se décline à travers , notamment , les points suivants :

(Discours de gestion)

- La virgule vient après une apposition séparée de son sujet de la phrase :

Ex. 10 :

La microflore intestinale est une composante majeure du tractus digestif , indispensable pour le maintien de l' homéostasie , ceci est du au fait de la capacité métabolique des microorganismes anaérobies strictes ou certaines espèces anaérobies facultatifs (E . coli) d' une part et d' autre part l' intervention efficace et régulée de la flore autochtone dans la protection contre les germes pathogènes (effet barrière) .

(Discours de médecine vétérinaire)

- La virgule sépare des propositions indépendantes juxtaposées, en d'autres termes, le sens de la seconde n'a rien de commun avec celui de la première :

Ex. 11 :

Dans le cas où les temps d' exécutions sont connus ou déterministes , et si l' objectif est de déterminer une séquence de tâches optimale qui minimise la longueur d' ordonnancement Cmax , l' algorithme de Johnson [01] suffit à produire un tel ordonnancement . Il est résoluble

(Discours des mathématiques)

- Dans l'exemple suivant, il s'agit d'une virgule d'addition située après une phrase infinitive qui exige d'être complétée par une deuxième partie qui se trouve après la virgule :

Ex. 12 :

Etudier une langue étrangère , c' est être confronté à un autre monde . Dans un premier temps , étonnement , curiosité , nouveauté peuvent encourager l' apprenant à prononcer des sons , des mots , qui lui sont étrangers .

(Discours de didactique)

- Contrairement à l'exemple précédent, une double virgule a soustrait une appositive :

Ex. 13 :

Notre esprit a besoin de rechercher et de comprendre le sens des évolutions en tenant compte de tous les aspects de la société dans laquelle on évolue . L' état | par des programmes d' envergure , organise le changement et lui imprime un rythme qui fixe des objectifs globaux à atteindre dans un temps donné .

(Discours d'anthropologie)

Ainsi, nous avons remarqué que ce ponctème est associé à d'autres signes typographiques comme la parenthèse :

Ex. 14 :

Les prélèvements ont étés effectués sur 223 poulets sains , âgés de 1 jour à 7 mois , et issus de différentes unités d' élevage (ponte | chair) de l' Est Algérien . Le choix des sites de

(Discours de médecine vétérinaire)

En plus des exemples ci-dessus, nous vous proposons de consulter l'histogramme de la virgule suivant :

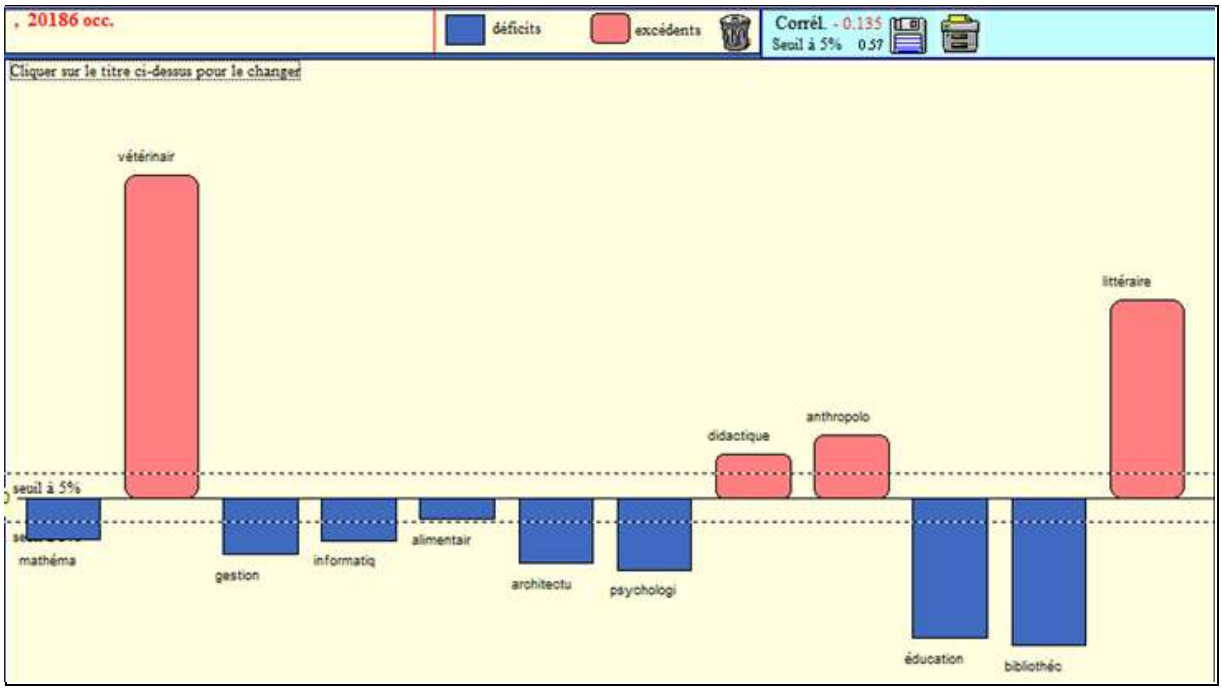


Figure 32 : Occurrences de la virgule

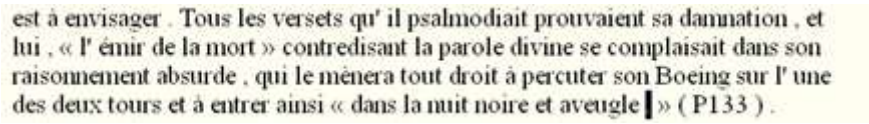
Selon l'histogramme, ci-dessus, l'emploi de la virgule est élevé dans le discours de *médecine vétérinaire* suivi par le discours du *texte littéraire* puis de l'*anthropologie* et enfin de la *didactique* où la virgule a dû peut-être remplacée par le point-virgule.

9.2.Le point

Le point marque le sens complet d'une phrase ou une période achevée. Il sert à détacher une proposition subordonnée d'une proposition principale, à marquer la fin d'un syntagme isolé comme la citation ou tout simplement à terminer une phrase courte, longue, mal construite, avec ou sans verbe, etc. Il donne un caractère affirmatif pour présenter une cause entendue, fournir une vérité dégagée, réaliser un fait certain, etc. Ce signe peut aussi servir à cacher une exclamation ou à ne pas exprimer ouvertement l'étonnement, l'admiration, le doute, etc. Le point peut être utilisé pour séparer les chiffres au lieu d'un espace.

- Habituellement, le point est un signe qui marque une ponctuation forte qui finit généralement la phrase mais parfois il n'accomplit pas son rôle dans la phrase comme le point qui ne donne pas fin à cette dernière :

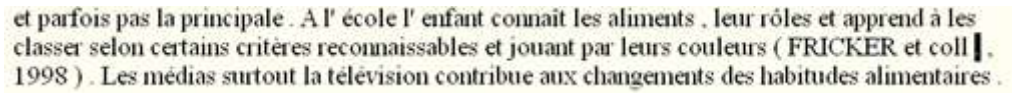
Ex. 1 :


est à envisager . Tous les versets qu' il psalmodiait prouvaient sa damnation , et lui , « l' émir de la mort » contredisant la parole divine se complaisait dans son raisonnement absurde , qui le mènera tout droit à percuter son Boeing sur l' une des deux tours et à entrer ainsi « dans la nuit noire et aveugle » (P133) .

(Discours du texte littéraire)

- Il peut ainsi être mis après l'initiale des auteurs cités :

Ex. 2 :


et parfois pas la principale . A l' école l' enfant connaît les aliments , leur rôles et apprend à les classer selon certains critères reconnaissables et jouant par leurs couleurs (FRICKER et coll , 1998) . Les médias surtout la télévision contribue aux changements des habitudes alimentaires .

(Discours des sciences alimentaires)

- Il a un usage abréviatif pour des abréviations admises comme celles des dictionnaires. E. Brunet souligne : « Comme le point a été conçu uniformément comme séparateur, des lettres se sont trouvées isolées qui désignent soit l'initiale d'un prénom soit les composants d'un sigle. » (Brunet E., 2016) tels que les exemples suivants :

Ex. 3 :

Nous remarquons que l' émergence , au cours de ces dernières années , des nouvelles technologies de l' information et de la communication (N ▌T . I . C .) a bouleversé beaucoup de pratiques dans l' entreprise . Leur développement dans le

(Discours de gestion)

Ex. 4 :

Une étude intitulée « le management total de la qualité en bibliothèque » de J ▌Bessiere sous la direction de A . Mayère en 1998 .

(Discours de bibliothéconomie)

- Le point établit un lien plus fort, entre les phrases courtes, que celui fait par la virgule ou le point-virgule :

Ex. 5 :

l' algorithme de Johnson [01] suffit à produire un tel ordonnancement . Il est résoluble en O (n log n) . Il consiste à partager l' ensemble des tâches en deux sous ensembles .

(Discours des mathématiques)

- Le point peut se positionner à la fin des abréviations composées de plusieurs lettres comme *etc., cf., vs.* :

Ex. 6 :

Sur le terrain , ce type de solution de sécurité est généralisé sur les systèmes d' information . La réalité montre que la sécurité a souvent été réduite , d' une part aux aspects physiques (matériels , protection contre les intrusions , … etc .) . Et d' autre part , les méthodes de conception des systèmes

(Discours d'informatique)

- Dans le cas d'une numérotation, le point se place à droite du chiffre ou entre les chiffres quand c'est plus qu'un.

Ex. 7 :

1 ▌1 CONTEXTE ET MOTIVATION DE NOTRE TRAVAIL

(Discours d'informatique)

Afin d'éclaircir au mieux l'emploi du point dans le corpus, nous avons reproduit l'histogramme réservé au point, ci-dessous.

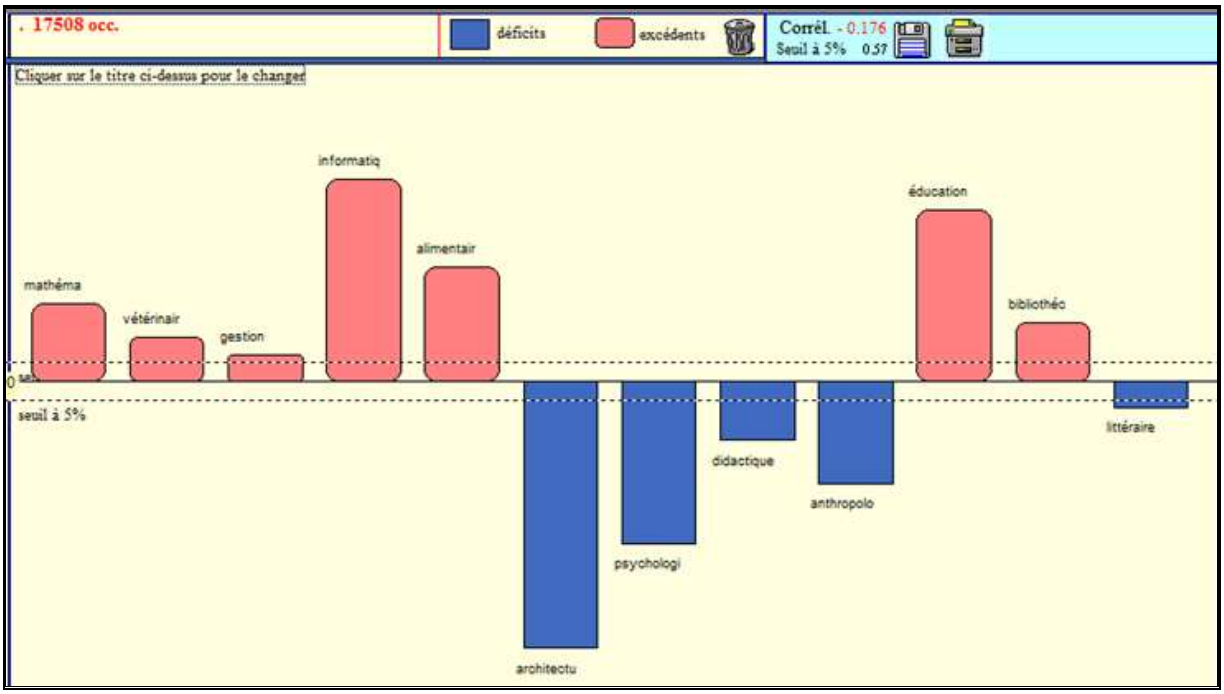


Figure 33 : Occurrences du point

À partir de l'histogramme ci-dessus, le point est fréquent dans sept disciplines sur douze, une apparition plus importante quant aux autres signes de ponctuation. Ce ponctème est en déclin dans les mémoires des sciences humaines contrairement que les sciences dites « scientifiques ». Ceci est dû au fait que ces derniers comptent beaucoup des opérations, des chiffres, des abréviations, des phrases courtes, etc.

Ainsi, nous avons remarqué que ce signe typographique est associé à d'autres signes typographiques comme les guillemets :

Ex. 8 :

est à envisager . Tous les versets qu' il psalmodiait prouvaient sa damnation , et lui , « l' émir de la mort » contredisant la parole divine se complaisait dans son raisonnement absurde , qui le mènera tout droit à percuter son Boeing sur l' une des deux tours et à entrer ainsi « dans la nuit noire et aveugle » (P133) .

(Discours du texte littéraire)

9.3. La parenthèse

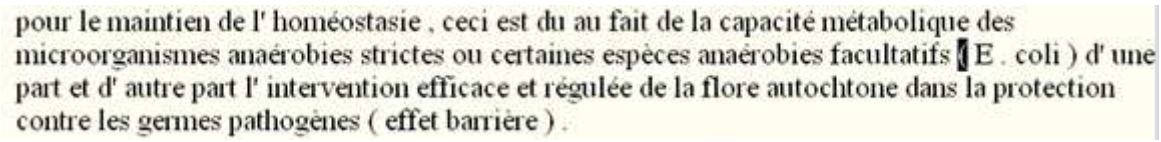
Un signe typographique qui sert à introduire dans le discours une phrase nécessaire ou additionnelle pour le sens du texte comme il peut porter une idée sur un autre plan. Les parenthèses complètent la segmentation (Brunet E., 2016), isolant une réflexion, un point de vue de l'auteur mais aussi elles isolent une demande d'intervention (avis, témoignage) du

lecteur. E. Brunet souligne que « les parenthèses servent d'exutoire aux réserves, aux repentirs, aux précisions multiples qui accompagnent la pensée pensante » (Brunet E., 2016). Ces précisions se diffèrent selon le besoin de l'auteur comme dans les exemples ci-dessous. Le même auteur rajoute que « La valeur esthétique de la parenthèse est peu appréciée des poètes […] et peu prisée par la troisième personne » (Brunet E., 2016).

Dans cette recherche, on entend analyser la parenthèse que ce soit ouvrante ou fermante. Le nombre (5597) mentionné plus bas dans l'histogramme concerne la parenthèse ouvrante, et est égale au nombre total de la parenthèse fermente. Donc ce que nous le dirons sur la parenthèse ouvrante s'appliquera sur la fermente.

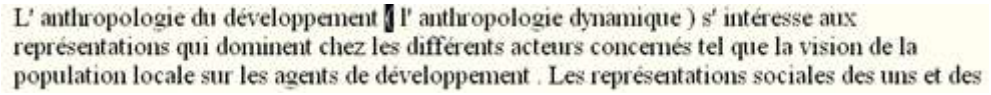
- Certains auteurs emploient les parenthèses pour donner un exemple :

Ex. 1 :


pour le maintien de l' homéostasie , ceci est du au fait de la capacité métabolique des microorganismes anaérobies strictes ou certaines espèces anaérobies facultatifs (E . coli) d' une part et d' autre part l' intervention efficace et régulée de la flore autochtone dans la protection contre les germes pathogènes (effet barrière) .

(Discours de médecine vétérinaire)

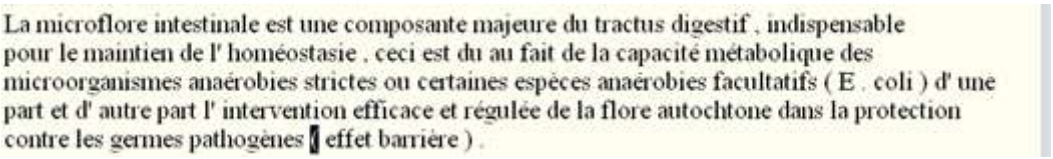
Ex. 2 :


L' anthropologie du développement (l' anthropologie dynamique) s' intéresse aux représentations qui dominent chez les différents acteurs concernés tel que la vision de la population locale sur les agents de développement . Les représentations sociales des uns et des

(Discours d'anthropologie)

- Les parenthèses servent à introduire une explication à leurs paroles :

Ex. 3 :


La microflore intestinale est une composante majeure du tractus digestif , indispensable pour le maintien de l' homéostasie , ceci est du au fait de la capacité métabolique des microorganismes anaérobies strictes ou certaines espèces anaérobies facultatifs (E . coli) d' une part et d' autre part l' intervention efficace et régulée de la flore autochtone dans la protection contre les germes pathogènes (effet barrière) .

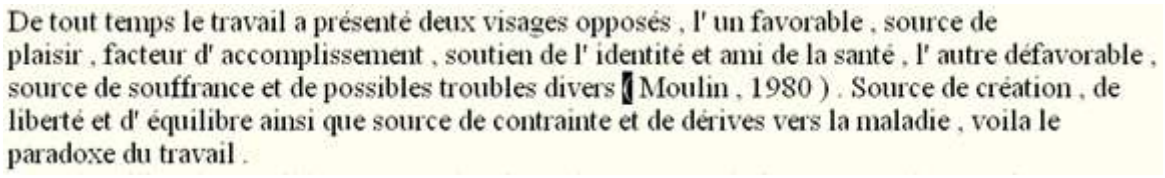
(Discours de médecine vétérinaire)

Les parenthèses peuvent contenir un synonyme :

- Les parenthèses sont utiles pour citer des sources utilisées par l'auteur. C'est dans ce cas qu'elles peuvent servir de remplacement pour l'appel aux notes de bas de page. « Les

parenthèses sont nettement associées aux dates et noms propres, eu égard aux pratiques de citation des textes scientifiques généralement soumises au modèle (Nom propre, Prénom, date, page). » (Poudat C., 2006 : 131). La taille de la parenthèse dépend du nombre des ressources citées à l'intérieur de celle-ci).

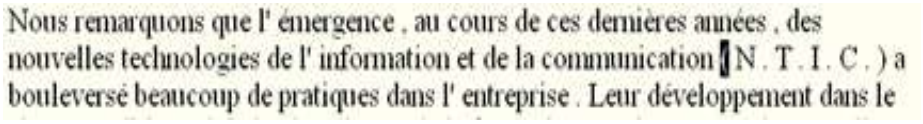
Ex. 4 :


De tout temps le travail a présenté deux visages opposés , l' un favorable , source de plaisir , facteur d' accomplissement , soutien de l' identité et ami de la santé , l' autre défavorable , source de souffrance et de possibles troubles divers (Moulin , 1980) . Source de création , de liberté et d' équilibre ainsi que source de contrainte et de dérives vers la maladie , voila le paradoxe du travail .

(Discours de psychologie)

- Ici, le nombre des ressources influe sur le nombre de parenthèses. Aussi, les parenthèses sont utilisées pour définir les abréviations et les sigles :

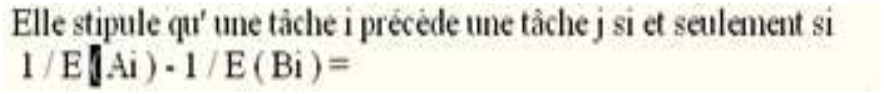
Ex. 5 :


Nous remarquons que l' émergence , au cours de ces dernières années , des nouvelles technologies de l' information et de la communication (N . T . I . C .) a bouleversé beaucoup de pratiques dans l' entreprise . Leur développement dans le

(Discours de gestion)

- La parenthèse peut servir à limiter la référence des expériences dans certains domaines comme celui du discours *mathématiques* :

Ex. 6 :


Elle stipule qu' une tâche i précède une tâche j si et seulement si
1 / E (Ai) - 1 / E (Bi) =

(Discours des mathématiques)

- Le contenu de la parenthèse peut être une mise en relief, une accentuation du contenu qui la précède :

Ex. 7 :


Jusqu' à la seconde guerre mondiale , les structures sociales et la moindre circulation de l' information laissent pratiquement à la seule famille (et surtout la mère de famille) le soin de transmettre les valeurs alimentaires du groupe social . Actuellement , l' éducation nutritionnelle

(Discours des sciences alimentaires)

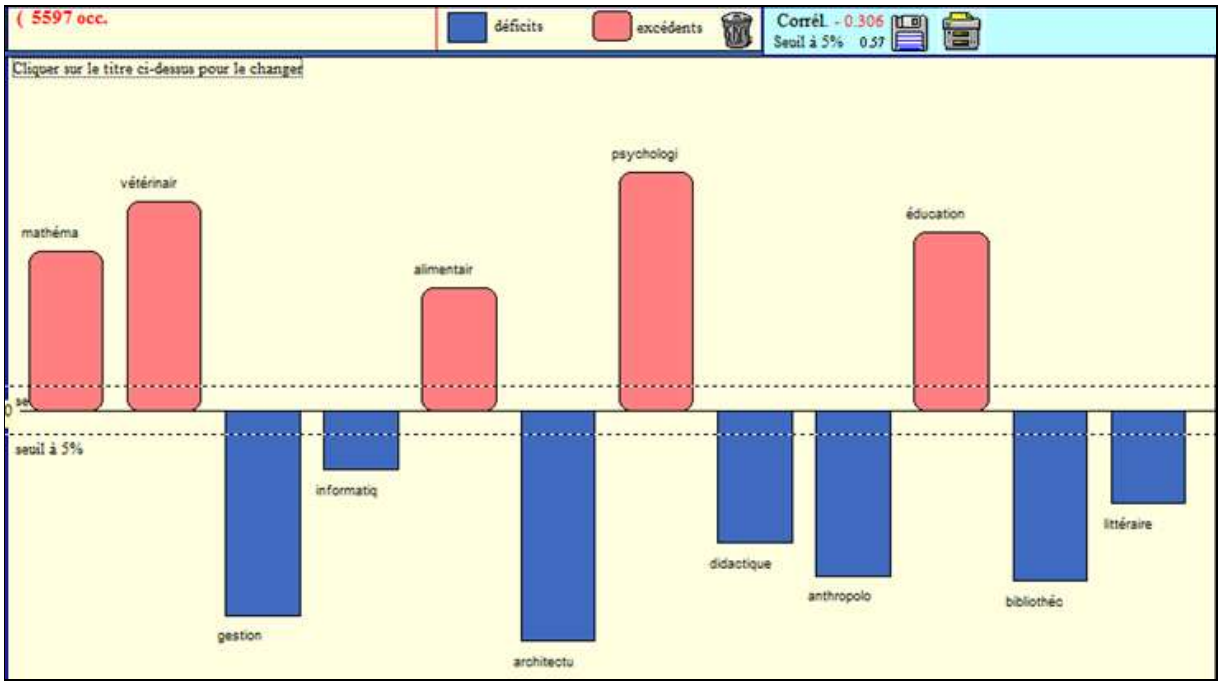


Figure 34 : Occurrences de la parenthèse

Selon l'histogramme, ci-dessus, la parenthèse est présente dans les mémoires de : *médecine vétérinaire, sciences alimentaires, psychologie, mathématiques, éducation physique et sportive*. La comparaison de cet histogramme avec un second donnant à voir les apparitions de la virgule, met en avant qu'il est possible que la virgule a remplacé la parenthèse dans les discours cités ci-dessus. Ainsi, nous avons remarqué que ce ponctème est associé à d'autres signes typographiques tels que la virgule, le point et le tiret.

C. Poudat souligne que « les parenthèses sont associées à des descripteurs formels. En ce sens, la parenthèse supplanterait la virgule dans des cadres textuels plus formalisés. » (Poudat C., 2006 : 131). Avant de conclure en mettant un point, l'auteur ferme la parenthèse.

9.4. Le tiret

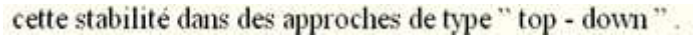
Un introducteur d'énoncés, d'ajout syntaxique, en style direct qui sert à introduire les paroles des personnages ou simplement une évocation personnelle dans un texte écrit, pour isoler et exposer à la fois. Il comprend l'unique et le double tiret, utilisé dans l'introduction d'un dialogue et des répliques des personnages, etc. (Drillon J., 1991). Il est aussi employé pour un *listing*.

La division ou l'union d'un mot sont les fonctions principales de ce signe de ponctuation. On l'emploie pour la formation de certains mots comme dans les exemples : *mi-mars, celui-ci, dit-elle, porte-manteau*, et ce que nous appelons le trait d'union. Comme nous l'avons indiqué

plus haut, la recherche du tiret inclut aussi le tiret double. Dans la présente recherche le tiret a été utilisé par les scripteurs-étudiants pour plusieurs fonctionnalités comme dans les exemples suivants :

- Le tiret réuni deux mots étrangers par rapport à la langue du texte dont l'un est le contraire de l'autre :

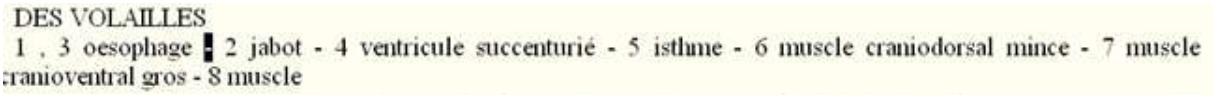
Ex. 1 :


cette stabilité dans des approches de type " top - down " .

(Discours d'informatique)

- Le tiret a un rôle introductif et représentatif :

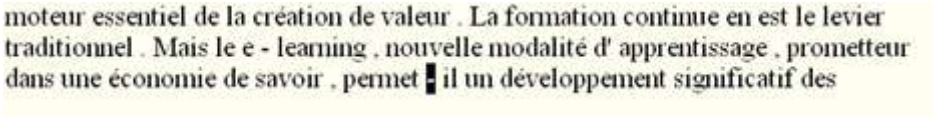
Ex. 2 :


DES VOLAILLES
1 , 3 oesophage - 2 jabot - 4 ventricule succenturié - 5 isthme - 6 muscle craniodorsal mince - 7 muscle cranioventral gros - 8 muscle

(Discours de médecine vétérinaire)

- Le tiret relie le verbe à son pronom personnel dans le cas d'une phrase interrogative, c'est ce qu'on appelle un trait d'union :

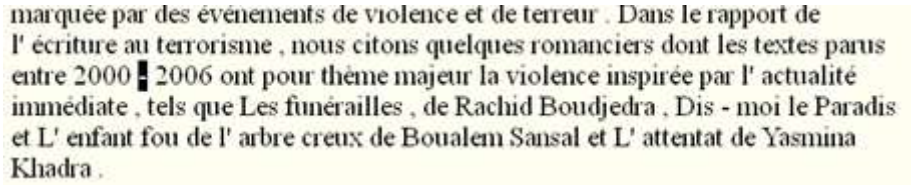
Ex. 3 :


moteur essentiel de la création de valeur . La formation continue en est le levier traditionnel . Mais le e - learning , nouvelle modalité d' apprentissage , prometteur dans une économie de savoir , permet - il un développement significatif des

(Discours de gestion)

- Le tiret sépare deux dates qui représentent un intervalle du temps :

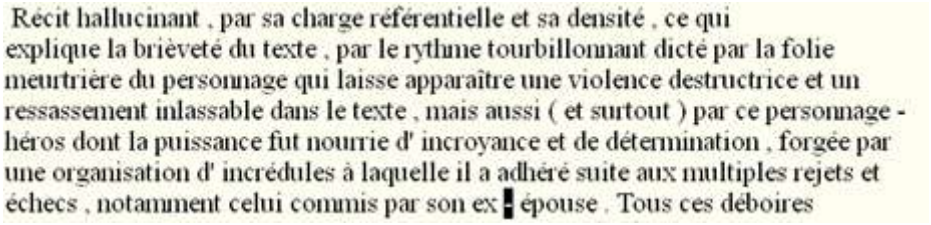
Ex. 4 :


marquée par des événements de violence et de terreur . Dans le rapport de l' écriture au terrorisme , nous citons quelques romanciers dont les textes parus entre 2000 - 2006 ont pour thème majeur la violence inspirée par l' actualité immédiate , tels que Les funérailles , de Rachid Boudjedra , Dis - moi le Paradis et L' enfant fou de l' arbre creux de Boualem Sansal et L' attentat de Yasmina Khadra .

(Discours du texte littéraire)

- Le tiret est employé pour former un mot à l'aide du préfixe *ex* :

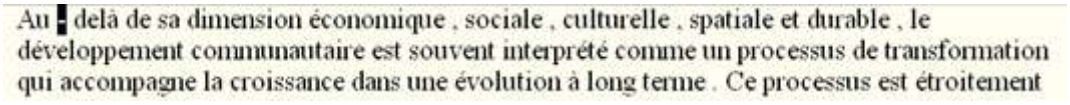
Ex. 5 :


Récit hallucinant , par sa charge référentielle et sa densité , ce qui explique la brièveté du texte , par le rythme tourbillonnant dicté par la folie meurtrière du personnage qui laisse apparaître une violence destructrice et un ressassement inlassable dans le texte , mais aussi (et surtout) par ce personnage - héros dont la puissance fut nourrie d' incroyance et de détermination , forgée par une organisation d' incrédules à laquelle il a adhéré suite aux multiples rejets et échecs , notamment celui commis par son ex - épouse . Tous ces déboires

(Discours du texte littéraire)

- Le tiret est présent pour former la préposition au-delà, une présence non obligatoire :

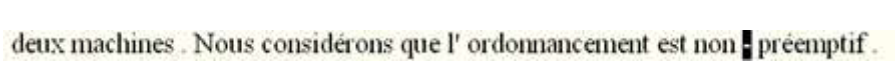
Ex. 6 :


Au - delà de sa dimension économique , sociale , culturelle , spatiale et durable , le développement communautaire est souvent interprété comme un processus de transformation qui accompagne la croissance dans une évolution à long terme . Ce processus est étroitement

(Discours d'anthropologie)

- Le tiret combine *non* à un adjectif pour faire porter la négation, ce tiret n'est pas obligatoire :

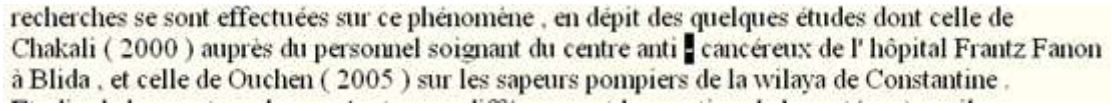
Ex. 7 :


deux machines . Nous considérons que l' ordonnancement est non - préemptif .

(Discours des mathématiques)

- Le tiret est employé pour former un terme avec *anti* + adjectif, là aussi, le tiret n'est pas obligatoire :

Ex. 8 :


recherches se sont effectuées sur ce phénomène , en dépit des quelques études dont celle de Chakali (2000) auprès du personnel soignant du centre anti - cancéreux de l' hôpital Frantz Fanon à Blida , et celle de Ouchen (2005) sur les sapeurs pompiers de la wilaya de Constantine .

(Discours de psychologie)

- Le tiret unit deux verbes pour former un nom :

Pour pouvoir transmettre à l' apprenant des savoir - faire , il faut déterminer d' une part les besoins de cet apprenant , et d' autre part les moyens dont dispose l' enseignant . Ces deux étapes sont elles mêmes nécessaires pour fixer les objectifs d' enseignement .

(Discours de didactique)

Suivant l'histogramme ci-dessous, le tiret est fréquent dans le discours de *gestion* mais aussi en *médecine vétérinaire, psychologie, didactique, architecture.* Il est envisageable que ce signe typographique remplace un autre ponctème comme la parenthèse. Après la vérification de l'histogramme de la parenthèse, tous les sous-corpus sont en déclin, à l'exception des discours de *psychologie* et de *médecine vétérinaire*.

Aussi, il est possible qu'il s'agisse de numérations, des opérations comme en *mathématiques,* ou de dialogue comme le cas du discours de *didactique*. Selon F. Rinck, le tiret est peu représenté dans le genre scientifique à l'image des numérations, déjà décrites par cette auteure (Rinck F., 2006 : 221).

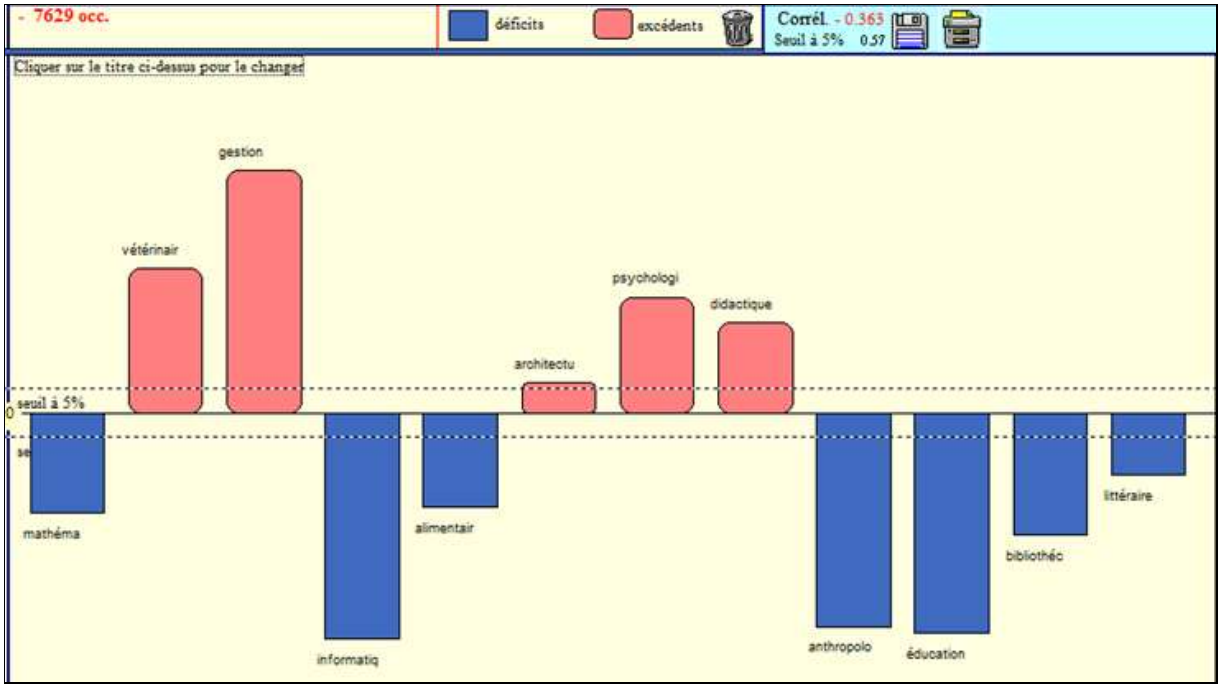


Figure 35 : Occurrences du tiret

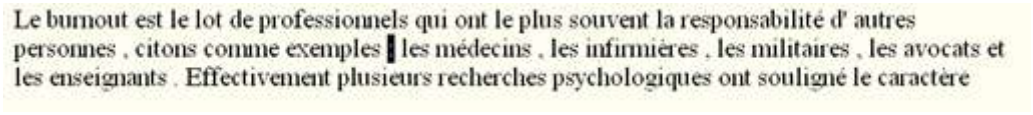
Ainsi, nous avons remarqué que ce ponctème est associé à d'autres signes typographiques comme la parenthèse et la virgule notamment dans les disciplines scientifiques (cas des équations, des opérations de soustraction, etc.).

9.4. Les deux points

Ils servent à introduire une explication, une énumération ou une citation. « Qu'il s'agisse d'introduire des propos rapportés, de présenter l'explication d'un fait ou d'annoncer une énumération, le recours aux deux points s'impose. » (Brunet E., 2016).

À travers le corpus, les deux points attestent d'un recours élevé à l'illustration et aux exemples que l'auteur annonce par deux points (Poudat C., 2006 : 142) comme il est le cas du corpus de la présente étude.

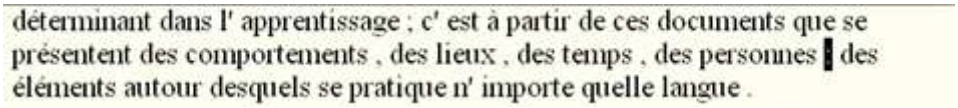
Ex. 1 :


Le burnout est le lot de professionnels qui ont le plus souvent la responsabilité d' autres personnes , citons comme exemples : les médecins , les infirmières , les militaires , les avocats et les enseignants . Effectivement plusieurs recherches psychologiques ont souligné le caractère

(Discours de psychologie)

- Les deux points séparent des propositions qui entretiennent une relation sémantique généralement explicative (Rinck F., 2006 : 219).

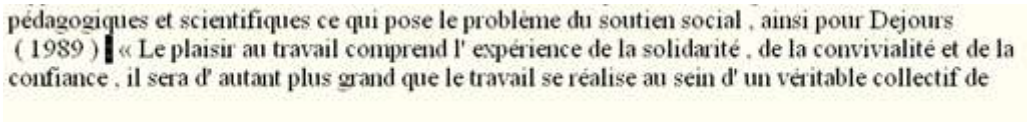
Ex. 2 :


déterminant dans l' apprentissage ; c' est à partir de ces documents que se présentent des comportements , des lieux , des temps , des personnes : des éléments autour desquels se pratique n' importe quelle langue .

(Discours de didactique)

- Les deux points n'ouvrant pas sur un développement explicatif mais introduisant les propos des personnages, en style direct. Plus précisément, J. Drillon souligne que les deux points suivis d'un guillemet ouvrant et d'un mot avec initiale en lettre majuscule, qui ont essentiellement une fonction introductive et présentative servant à présenter les propos des personnages en style direct. (Drillon J., 1991) :

Ex. 3 :


pédagogiques et scientifiques ce qui pose le problème du soutien social , ainsi pour Dejours (1989) : « Le plaisir au travail comprend l' expérience de la solidarité , de la convivialité et de la confiance , il sera d' autant plus grand que le travail se réalise au sein d' un véritable collectif de

(Discours de psychologie)

- Les deux points pourraient « correspondre à une dimension plus démonstrative des textes scientifiques. » (Poudat C., 2006 : 109)

Ex. 4 :

nutrition de l' enfant . Une éducation nutritionnelle réussie doit tenir compte : ce que l' enfant aime manger , ce qu' il devrait manger et ce qu' il connaît de l' alimentation . CHAPITRE II COMPORTEMENT ET HABITUDES ALIMENTAIRES

(Discours des sciences alimentaires)

- Les deux points peuvent ne pas avoir une fonction essentiellement introductive et explicative, parfois, ils n'ouvrent pas sur un développement explicatif :

Ex. 5 :

Nous éprouvons le besoin de situer le roman de notre corpus dans le cadre de la littérature algérienne dite « du terrorisme » , puisqu' il a pour sujet l' attentat du 11 septembre 2001 . Désormais , ce fait historique tant médiatisé , exploité , démystifié ne cesse d' inspirer , de part le monde , des auteurs , avec des titres tels que : La Guerre contre la vérité : 11 Septembre , désinformation et

(Discours du texte littéraire)

Aussi, dans le corpus, les deux points ont surement servi à insérer dans l'énoncé, en l'isolant, une explication importante, une réflexion, un jugement.

Selon l'histogramme ci-dessous, le plus grand usage des deux points se remarque dans le discours de *didactique*, un mémoire caractérisé par une présence intensive du style direct et de dialogue.

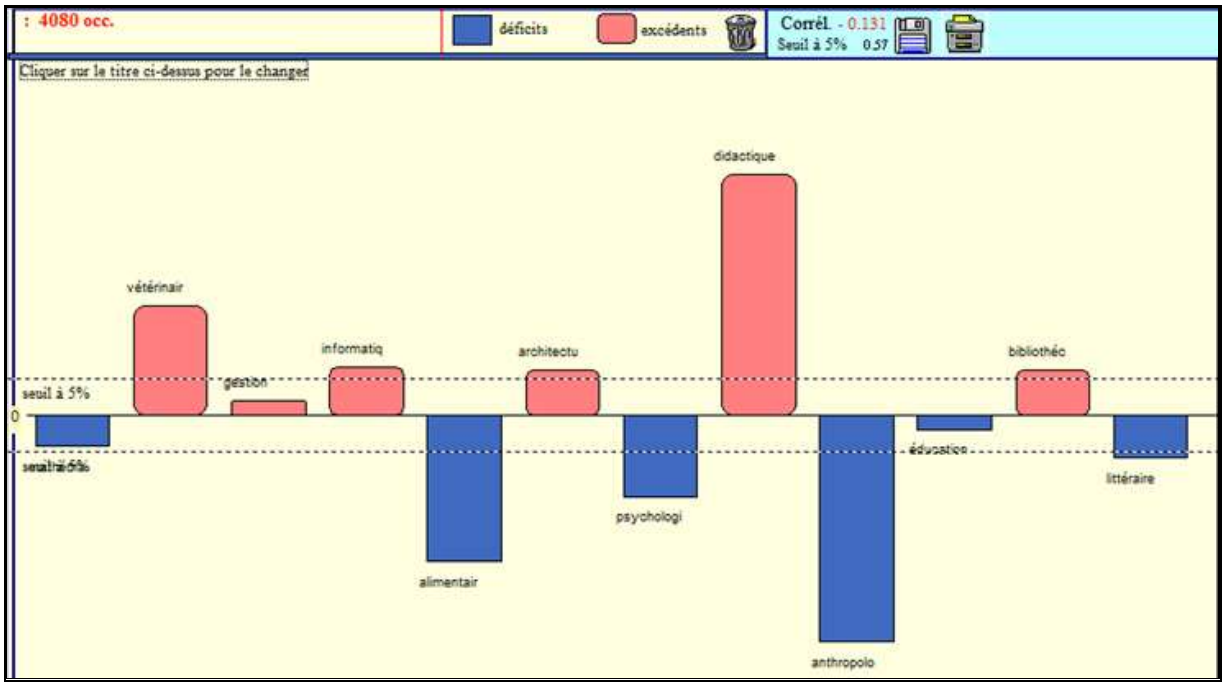


Figure 36 : Occurrences des deux points

Nous avons remarqué que ce ponctème est associé à d'autres signes typographiques comme les guillemets que nous ne traitons pas dans cette étude, et le tiret en cas de liste.

Bilan

Les recherches portant sur la ponctuation donnent une vision nette des usages des différents signes malgré la rareté de certains dans le corpus. Notons que cette rareté est conforme aux spécificités du genre décrit.

Les signes de ponctuations les plus représentés sont, comme nous l'avons constaté plus haut : virgule, point, parenthèse, deux points. Ce même ordre d'apparition a été révélé dans l'étude de F. Rinck sur l'article. Cette étude confirme donc que ce type de ponctuation est réservé non seulement au mémoire d'étude et/ou à l'article mais d'une manière plus générale au genre scientifique. Cette auteure indique, par exemple, que la prédominance de la parenthèse parmi les autres signes de ponctuation est l'une des caractéristiques positives du genre de l'article scientifique. (Rinck F., 2006 : 217). Elle ajoute que « tous les types de ponctuations ne sont pas soumis à l'effet de la discipline et du statut de l'auteur, ce qui indique une certaine stabilité du genre à ce niveau. » (Rinck F., 2006 : 217).

Selon une étude réalisée par E. Brunet sur des textes datés de 1800 à 1955 (Brunet, E., 2009) nous ne pouvons pas attribuer à partir de notre corpus un aspect particulier à la virgule. En effet, ce corpus inclut des textes de la même période, comme nous l'avons déjà évoqué auparavant. Ainsi, chaque résultat dépend des données spatio-temporelles du corpus : le temps, le lieu (peut influencer la pratique d'une langue donnée), la catégorie textuelle (ex. de J.-M. Adam et la séquence dominante : narrative, descriptive, explicative, argumentative).

Il n'y a aucune spécificité quant à la ponctuation dans les différents mémoires qui constituent le corpus. Nous déduisons qu'appartenir au genre de l'écrit scientifique est une raison qui justifie l'emploi unique de la ponctuation. En d'autres termes, ayant rédigé le même texte, étant en situation d'exposer, expliquer, prouver, informer, raconter, décrire…et suivant les mêmes étapes de rédaction du mémoire d'étude (introduction, développement, conclusion ou la structure IMRAD), les étudiants-scripteurs ont employé les signes typographiques réservés pour écrire dans le genre scientifique alors qu'ils traitent des disciplines universitaires hétérogènes.

Conclusion

L'appartenance disciplinaire n'impose aucune préférence dans l'usage des pronoms-sujets au pluriel, elle respecte, plutôt le genre de l'écrit scientifique qui prescrit qu'il est préférable d'utiliser le pronom nous que le pronom *je* dans un écrit scientifique comme celui du mémoire d'étude dont il est question de notre recherche.

L'objectif de cette recherche n'est pas de mener une étude des pronoms personnels sujets (*je*, *nous*, *on*) mais plutôt de se pencher sur la prise en charge de l'énoncé dans un écrit scientifique. Cet élément fait partie de notre étude principale qui porte sur l'influence de la discipline sur le genre de l'écrit dans cette dernière, une raison pour laquelle nous n'avons pas étudié les apparitions des pronoms en question au cas par cas qui nécessite des recherches sur les valeurs référentielles de ces pronoms, une tâche qui mérite une thèse à part.

L'intérêt d'une étude des signes typographiques au sein du genre scientifique, et plus précisément dans le cas de mémoires d'étude apparait dans le cadre de plusieurs échelles multimodales : d'une part, elle permet de se familiariser avec les fonctions hétérogènes des différents ponctèmes, leur éventuel emplacement, leur choix d'association à d'autres signes de ponctuation et leurs fonctionnalités vis à vis les enjeux du mémoire d'étude. D'autre part, il s'agit aussi de considérer le genre scientifique et ses caractéristiques attendues à partir des

convergences et des divergences en termes de ponctuation entre des disciplines universitaires hétérogènes.

À vrai dire, la quantité de signes typographiques cités auparavant n'est pas considérable, mais c'est cette rareté qui nous a rendue curieuse et nous a incité à commenter non pas leur quantité mais plutôt leur qualité. Cette qualité est visible notamment dans la ponctuation énonciative comme le point d'interrogation, le point d'exclamation et les points de suspension.

Afin d'étudier cette partie de recherche qui porte sur la ponctuation, nous avons émis l'hypothèse que la discipline aurait un impact sur la ponctuation du genre du mémoire d'étude. Après avoir étudié de près cet aspect, nous avons décidé de prendre de recul après avoir constaté que ce résultat était conforme à d'autres recherches réalisées sur le même genre.

Notre recherche n'est pas définitive en ne se limitant qu'à des études lexicale, thématique et morphosyntaxique sur le corpus. Son prolongement s'applique dans le dernier chapitre de cette thèse. Il aborde en particulier la thématique de l'usage du français en Algérie, *i.e*, le cadre universitaire collecte un maximum d'informations notamment sur l'usage de la langue française et les obstacles rencontrés lors de son apprentissage.

Chapitre 8 Les réalités du terrain

Suivant la méthodologie de la recherche-action qui a donné naissance à l'entretien de recherche en milieu industriel (Blanchet A., 2015 : 11) et qui s'appuie sur des démarches, des moyens et des techniques pour parvenir à l'objectif visé par le chercheur, établir des recherches sur l'usage du français par l'étudiant universitaire demande d'être proche de lui. Cela est à réaliser soit à travers une rencontre directe par l'intermédiaire d'un enquêteur en face à face, soit indirectement comme l'envoi postal ou auto-administré.

Afin de dévoiler des connaissances sur le français à l'université algérienne, nous avons réalisé une enquête « à usage exploratoire » (Blanchet A., Gotman A., 2007 : 38) en interrogeant des étudiants et des enseignants à l'université à travers l'outil « questionnaire ». Notre enquête est une sorte d'appel à témoins. Ces derniers sont les enseignants mais surtout les apprenants car ils vont nous décrire toutes leurs difficultés, leurs besoins, leurs acquis universitaires et leurs attentes.

Étant donné qu'il est difficile de s'entretenir avec les étudiants en face à face en exigeant immédiatement une réponse en langue étrangère, la démarche par questionnaire serait plus fructueuse car on leur accorde du temps pour répondre. L'enquête a été donc réalisée à travers l'outil méthodologique « l'entretien par questionnaire », connu notamment dans le domaine social et psychologique. Dans le domaine des sciences du langage, ce moyen permet d'étudier des savoirs ou d'analyser le discours lui-même au niveau de sa structure.

En vue de nous familiariser avec certaines représentations comme l'écriture et la lecture chez la masse estudiantine algérienne et de ses difficultés en matière d'apprentissage du/en français, nous avons choisi la démarche par questionnaire. Car ce dernier représente « un mode d'accès efficace aux représentations et opinion individuelle (Leplay, 1862 ; Kinsey, 1948 ; Bertaux, 1980). » (Ibid. : 11). À travers cette partie de recherche, nous voudrions montrer qu'une étude d'étudiants de disciplines universitaires hétérogènes sous l'angle de la société estudiantine permet d'apporter des renseignements de nature différente et complémentaires à ceux que nous avons recueillis à travers l'analyse du corpus.

Nous avons opté pour le questionnaire afin d'éviter de confondre entre la société et l'individu, pour parler plutôt de ce dernier. Par le biais de cette forme d'étude, nous avons recueilli des informations diverses sur le rapport de l'étudiant universitaire algérien avec la langue française. Cette démarche pédagogique nous permet de définir les compétences et les attitudes positives et/ou négatives envers l'apprentissage du français en particulier et de

certains aspects de l'apprentissage en général. Ainsi d'avoir des réponses à notre curiosité en confirmant ou infirmant l'hypothèse que l'usage de la langue française par la société universitaire algérienne actuelle dépend de la discipline suivie à l'université et du degré de la maîtrise de cette langue exigé par cette dernière, une hypothèse pour laquelle nous posons les questions suivantes :

Les étudiants universitaires francophones utilisent-ils un français spécifique découlant de leur discipline ou un français général ? Quelles sont leurs difficultés en matière de langue française ?

Avant de répondre à ces questions, nous procédons à introduire ce que nous entendons par la notion de *questionnaire*.

1. Le questionnaire

Le questionnaire est un outil de recherche et de recueil de données. Ces dernières sont des informations fournies par de nombreuses personnes que nous désirons évaluer en termes de leurs attitudes vis-à-vis d'une question liée à notre sujet de recherche. Il permet de réaliser un dépouillement direct et facile.

Le questionnaire en tant que processus de communication humaine, même dans une relation anonyme comme dans le cas de notre recherche, a pour objet de recueillir des informations qui nous permettent de faire naître des hypothèses autres que celles que nous avons mises en place au début de notre recherche. De plus, il nous familiarise avec les pratiques et les évènements auxquels les enquêtés sont confrontés.

Il peut être, d'une part, un moyen de soutien à l'hypothèse du chercheur (Chauchat, 1990), grâce à quoi elle est confirmée, et renforce sa pensée ou bien un « « processus de vérification continu et de reformulation d'hypothèses » (Thompson, 1980) » (Blanchet A., Gotman A., 2007 : 39). D'autre part, si les réponses des questionnés ne sont pas conformes à l'hypothèse de départ, ils seront toujours pris en compte et renforceront le résultat de la recherche.

Ce moyen d'investigation est un échange d'un ensemble de questions qui s'enchaînent d'une manière structurée. Il est présenté sous une forme papier ou électronique sur un thème donné pour savoir l'opinion de l'autre. L'enquête par questionnaire est une sorte d'appel à témoins : les témoins ici sont les étudiants et les enseignants qui ont accepté de répondre à nos différentes interrogations en ce qui concerne la dualité apprentissage-enseignement du français à l'université Algérienne. Leur témoignage est une preuve de la représentativité des textes (les réponses des questionnés) à partir desquelles nous avons enrichi la présente étude.

Le questionnaire est un contrat entre le questionné et le questionneur. Ce contrat est basé, selon R. Ghiglione, sur le partage de certaines compétences entre enquêteur et enquêté (Ghiglione R., 2013 : 129-130), le cas de la présente enquête, et sur l'accord réciproque de ces deux personnes en termes de savoir qui permet de construire une référence, *i.e.*, le résultat final que l'on obtienne après l'analyse des réponses.

Nous avons choisi de renforcer cette étude par une enquête par questionnaire, ce choix est dévoilé ci-dessous.

1.1.Choix de l'enquête par questionnaire

Nous avons adopté le questionnaire dans notre démarche car l'optique synchronique de notre recherche l'exige. Cela se déroule en même temps que le reste des données telles que le corpus d'analyse et les éléments théoriques sur la situation sociolinguistique en Algérie. Selon Saussure :

> « la synchronie ne connait qu'une perspective, celle des sujets parlants, et toutes sa méthode consiste à recueillir leurs témoignages ; pour savoir dans quelle mesure une chose est une réalité, il faudra et il suffira de rechercher dans quelle mesure elle existe pour la conscience des sujets. » (De Saussure F., 1956 : 128).

Derrière la réponse de chaque interrogé, se cache une position particulière concernant la question que nous posons, ou un point de vue auquel sont liés des enjeux. Ce sont des données que le chercheur ne doit pas perdre de vue. Ci-dessous les modèles de questions que nous avons introduits dans notre questionnaire.

1.2.Quels types de questions ?

Nous avons privilégié le questionnaire à questions ouvertes car ce dernier ne limite pas l'idée du questionné qui est souvent enrichissante en information. Sans fournir de choix de réponse prédéfinie, le questionné répond spontanément et librement à la question posée, en s'exprimant avec son propre vocabulaire et en développant sa réponse dans sa forme et dans sa longueur. Ce sont des questions qui renseignent une quantité (Giraud C., 2016 : 46). La variété des réponses permet de découvrir des points auxquels on n'a pas pensé. Cela peut donc apporter de nouvelles idées que nous pouvons rajouter à ce que nous attendions par cette enquête.

De plus, il est possible que ce mode d'interrogation nous inspire d'autres pistes de recherche, et approfondit nos domaines de connaissance. Ces questions donnent l'impression au sujet que c'est lui qui détermine le cours de l'enquête, c'est-à-dire qu'il est libre de donner son

opinion comme il le désire. L'inconvénient est que certaines personnes expriment des difficultés à rédiger leur point de vue. Parfois la variété des réponses ne permet pas de faire des comparaisons et donc on a du mal à traiter les résultats à la fin.

Nous avons évité les questions fermées parce qu'elles exigent à l'étudiant de choisir des réponses formulées à l'avance. L'avantage est qu'elles sont simples et précises dans leurs formulations. Elles permettent de classer rapidement une personne ou une opinion à l'intérieur d'une catégorie déterminée. Ainsi la formulation des réponses sera simple permettant de comparer finalement les réponses des sujets.

L'inconvénient est qu'elles ne laissent aucune initiative au sujet, celui-ci, répond aux questions qui lui sont posées en choisissant les réponses proposées, il y a une obligation de réponse. Elles ne prennent pas l'ensemble des possibilités offertes en considération.

Les questions reposent sur deux sections principales ; la première intègre une représentation générale de l'usage du français (contenu de lecture, définition de l'écriture, méthode d'apprentissage, etc.) par les étudiants. La deuxième se focalise sur les obstacles (abstraits ou concrets) rencontrés par l'étudiant durant son cursus et au moment de sa rédaction en français. Une troisième section secondaire vient pour fournir d'autres informations (choix d'évaluation, obstacles à la réussite, pourcentage de l'emploi du français en cours) et ce, afin de compléter les réponses à la question principale.

Afin d'organiser les différentes étapes de cette enquête, nous avons recouru à un cahier des charges qui montre les détails des tâches réalisées. Ce document est explicité ci-dessous.

2. Cahier des charges établi avant l'entretien

L'intervention à l'université algérienne symbolise un projet pédagogique qui nécessite la création d'un cahier des charges qui présente le contexte de l'enquête en citant les éléments abstraits et/ou concrets intervenant dans cette enquête.

2.1.L'enquêteuse

C'est nous-même.

2.2.Les enquêté(e)s

Le public visé par cette partie de recherche regroupe des étudiants et des enseignants de filières universitaires francophones. Concernant les étudiants, ils suivent diverses spécialités francophones à deux niveaux à savoir la licence et le master. Il s'agit des disciplines

suivantes : français, sciences du langage, technologie, chimie, informatique, mathématiques, physique, sciences de la matière, sport, hydraulique, génie civile, biologie, géologie, sciences techniques, hygiène et sécurité. Le nombre des étudiants enquêtés est plus important que celui des enseignants qui nous fourniront seulement des informations complémentaires aux réponses des étudiants, autrement dit, leur réponse sera une preuve pour affirmer et/ou nier les réponses des étudiants.

2.3.Détails des objectifs du questionnaire

Selon R. Ghiglione, l'un des objectifs du questionnaire peut se ramener à la vérification des hypothèses sous la forme de lien entre deux ou plusieurs variables (Ghiglione R., 2013 : 127). Nous avons choisi de traiter les réponses suivant la méthode sociologique, puisque notre objectif principal est de dévoiler le rôle de la discipline quant à l'usage du français à l'université algérienne. Et cela en évoquant les représentations, les techniques, les besoins et les difficultés des étudiants et leurs causes lors de l'apprentissage ou la rédaction en langue française.

Ces objectifs sont importants étant des objectifs qui concernent les attitudes des questionnés, sans que nous commentions, dans leurs réponses, des éléments qui relèvent de la sémantique, la phonologie, la syntaxe, ou de la grammaire. De plus, au niveau de la sémantique, par exemple, les phrases formées par les questionnés sont généralement compréhensibles malgré l'incohérence de leurs idées. Ainsi, nous avons choisi de traiter les réponses selon la méthode sociologique et non linguistique parce que l'étude que nous avons entamée dans les chapitres précédents est plutôt linguistique.

2.4.Lieux de l'enquête

Université Batna 2 (à Batna) et université Larbi Ben M'hidi (à Oum El Bouaghi).

2.5.Calendrier

Il est défini selon les étapes prescrites, plus haut, dans le diagramme de Gantt.

3. Forme du questionnaire

Les questions servies pour réaliser cette enquête se constituent de deux questionnaires ; le premier est réservé pour les étudiants, et le deuxième pour les enseignants. Ces deux questionnaires sont en version papier. Chacun se compose de deux pages soit une feuille en recto verso, en réservant une zone blanche pour la réponse à chaque question (voir annexe 2).

Nous n'avons précisé aucune consigne pour répondre. Cela a pour objectif de ne pas limiter ou influencer les réponses, et c'est la raison derrière notre choix du questionnaire ouvert. Ainsi, nous avons préservé le principe de l'anonymat.

3.1.Formulation des questions

Rappelant que les questions composant ce questionnaire portent sur différents thèmes tels que la représentation de l'écrit et de la lecture, les difficultés des étudiants, les méthodes d'apprentissage et/ou d'enseignement, le matériel pédagogique, l'évaluation des apprenants, etc.

Notre intervention par questionnaire de l'enquête est au style direct, et à la forme interrogative affirmative dont nous avons demandé directement l'avis des étudiants et des enseignants qui ont pris position par rapport à l'enseignement et/ou apprentissage du français dans leurs réponses.

Le vocabulaire que nous avons employé dans les deux questionnaires est adapté à cette enquête (méthodologie, rédaction, supports, tâche, matériel, difficulté, universitaire, évaluation, technique, obstacle, forme, contenu, modèle, réussite, etc.). Afin de fournir plus de précision sur les questions de la présente enquête, nous vous proposons de lire, ci-dessous, leurs particularités.

3.2.Caractéristiques des questions posées aux étudiants selon le type des réponses

Pour chaque question, nous attendons des « déclarations » (Blanchet A., 2013 : 105) des étudiants de type :

- **D'opinion :** fournissent le point de vue de l'interrogé comme dans les questions : 1, 2, 3, 4. 13,15, 16.

➢ **Questions attachées à la subjectivité de l'étudiant** : à travers lesquelles nous cherchons à savoir des réponses composées « d'énoncés assertifs » (Ibid. : 103) qui affirment selon cet auteur de la vérité des propositions du locuteur qui donne son point de vue personnel pour les questions suivantes : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 16.

➢ **Questions détachées de la subjectivité de l'étudiant** : qui demandent des réponses de type informatif ou qui ne nécessitent pas le point de vue du questionné tel que le cas des questions : 7, 10, 14.

- **Quantitatives :** mesurent la quantité de l'emploi du français telle que la question 7.
- **Qualitatives :** mesurent la qualité du français utilisé ou reçu selon les questions : 9, 10, 11, 14.

- **De fait :** exprime la réalité suivant les questions : 5, 6, 8, 12.

3.3.Caractéristiques des questions posées aux enseignants selon le type des réponses

Nos questions posées aux enseignants sont :

- **D'opinion :** fournissent le point de vue de l'interrogé comme le cas des questions 5, 14.
- **Quantitatives :** pour définir le chiffre exact de l'élément recherché selon la question 1.
- **Qualitatives :** pour mesurer la qualité de l'aspect visé par le questionnaire comme le cas des questions 2, 6, 7, 8.
- **De fait :** expriment la réalité suivant les questions : 11,10.
- **D'explicitation[32] :** pour obtenir des informations d'ordre général sur l'enseignement tel que les questions : 3,4, 8, 9, 12, 13, 15, 16.

Avant de poser nos diverses questions, nous avons mené d'autres démarches qui fournissent au lecteur plus de précisions sur les enquêtés. Ci-dessous les détails de ces démarches.

3.4.Démarches d'avant l'enquête

Avant de démarrer cette enquête par questionnaire, nous nous sommes posée les trois questions suivantes, selon C. Giraud : « enquêter quoi ?, qui ?, et comment ? » (Giraud C., 2016 : 39). Aussi, quelle est la quantité des interrogés ? Ces questions résument ce que nous avons vu plus haut dans ce chapitre.

- **Quoi :** l'objet, sujet de recherche, formule une question ou problématique.
- **Qui :** étudiants à travers leur écrit en français et dire leur nombre.
- **Comment :** parle du choix de la technique (ici, par questionnaire) empirique choisie, connue par technique quantitative.
- **Quantité des interrogé(e)s :** il s'agit de 179 questionnés au total.

Ainsi, « L'enquête par questionnaire a pour but de produire des données individuelles standardisées, calibrées, c'est-à-dire avec la même qualité. » (Giraud C., 2016 : 39).

L'intervention par questionnaire symbolise un projet pédagogique qui nécessite la création d'un cahier des charges. Ce dernier représente un contrat entre le maître d'ouvrage[33] représenté par l'université de Lorraine, et moi-même en tant que maître d'œuvre[34]. Le cahier des charges résume les démarches à réaliser avant, pendant et après l'enquête.

---

[32] Un terme pris du livre « L'entretien d'explicitation » de Vermersch P. (1948, ed.2010) qui l'a utilisé dans le sens et l'objectif d'obtenir de la formation, d'aider l'autre ou l'apprendre à s'informer lui-même. Disponible sur : http://resspir.org/wp-content/uploads/2017/10/Explicitation_extrait.pdf , consulté le 17/04/2018.

[33]Maître d'ouvrage : Personne morale, à qui l'ouvrage ou le projet est construit.

[34]Maître d'œuvre : Personne physique chargée de réaliser la demande du maître d'ouvrage.

Nous avons une durée de deux mois de séjour linguistique en Algérie. Durant cet intervalle, nous serons chargées de la mise en place du projet. Ci-dessous, le diagramme de Gantt[35] précisant nos attentes :

Tâches	Acteurs	Les semaines					
		18/02-22/02/18	25/02-01/03/18	05/03-08/03/18	29/04-03/05/18	06/05-13/05/18	02/09-11/09/2018
		Les lieux					
		Batna 2	Batna 2	Batna 2	Oum El Bouaghi	Batna 2	Oum El Bouaghi
A	Étud. de L3, M1, M2	-Construire le cahier des charges	- Récupérer le reste des réponses des étudiants.	-Récupérer les réponses des enseignants.	- Visiter l'université Oum El Bouaghi. - Organiser un planning avec l'administration. -Pré-test.	- Calculer et classer les réponses des étudiants.	- Distribuer le questionnaire aux enseignants.
B	Étud. de L3, M1, M2	-Visiter l'université. -Organiser un planning avec l'administration. -Pré-test.	- Distribuer le questionnaire aux enseignants.	- Calculer et classer les réponses des enseignants.	- Rencontrer des étudiants de certaines disciplines en salle de cours et distribuer le questionnaire. - Récupérer une partie des réponses avant ou après le cours.	- Distribuer le questionnaire aux enseignants. - Récupérer les réponses des enseignants.	- Récupérer les réponses des enseignants.
C	Étud. de L3, M1, M2	- Rencontrer des étudiants de certaines disciplines en salle de cours et distribuer le questionnaire. - Récupérer une partie des réponses	-Calculer et classer les réponses des étudiants.		- Récupérer le reste des réponses des étudiants.	- Calculer et classer les réponses des enseignants.	- Calculer et classer les réponses des enseignants.

		avant ou après le cours.					
D	Étud. de L3, M1, M2	- Distribuer le questionnaire à des étudiants d'autres disciplines. - Récupérer une partie des réponses avant ou après leurs cours.	- Calculer et classer des réponses des étudiants.	- Dépouiller toutes les réponses des étudiants.	- Dépouiller toutes les réponses des étudiants.	- Dépouiller toutes les Réponses des enseignants.	- Dépouiller toutes les réponses des enseignants.

Figure 37 : Diagramme de Gantt

3.5.Description du diagramme de GANTT[36]

Ce diagramme est une élaboration personnelle. La première colonne désigne les tâches accomplies pour le projet, la deuxième colonne est utilisée pour définir les acteurs des différentes étapes du projet. La partie ligne sert à identifier la durée, en semaine, consacrée à établir et/ou finir chaque tâche. Une autre ligne sert à identifier le lieu de notre intervention.
Le point suivant vous communique les éventuelles contraintes de cette enquête comme toute démarche sur le terrain.

3.6.Contraintes du délai

Nous étions contrainte de réaliser ce projet dans un délai de deux mois auprès des deux universités d'accueil. Mais ce délai était plus ou moins suffisant pour repérer les aspects dont nous avons besoin pour accomplir notre recherche.

Sur le terrain de l'enquête, nous avons d'abord procédé à tester le fonctionnement du questionnaire selon un pré-test dont le déroulement est expliqué dans le point suivant.

4. Pré-test

Avant de réaliser notre enquête, il nous a paru opportun de nous familiariser avec quelques éléments indispensables pour sa réalisation, et de vérifier la clarté des questions. La phase de pré-test est indispensable avant d'introduire le questionnaire au public cible. Elle consiste à mener un essai sur quelques personnes faisant partie du public en question. Les réponses du pré-test sont collectées auprès d'un échantillon représentatif de la population visée par cette évaluation. Avant de commencer notre enquête, nous avons établi une relation de confiance avec les étudiants pour les rassurer, en leur précisant que cet entretien est seulement un échange d'idées sur l'apprentissage en français.

Cette étape de pré-test consiste à mener un essai sur quelques personnes faisant partie du public. Ceci est pour objectif de vérifier la clarté des questions et d'observer les réactions des sujets face au questionnaire (savoir s'il y a des questions gênantes pour le sujet). Il permet aussi de renseigner sur le temps, pour savoir si le questionnaire est plus ou moins long ou si l'espace que nous avons réservé pour la réponse est suffisant. Ces différents éléments nous permettront de réajuster notre questionnaire et d'opérer des modifications.

[36] Un outil utilisé en gestion de projet pour représenter l'état d'avancement des différentes activités qui constituent le projet.

En ce qui concerne notre étude, nous avons fait un pré-test auprès de six étudiant(e)s. Leurs réponses nous ont permis de conserver le questionnaire en tant que tel. Au sein de l'université, nous avons interpellé les étudiants d'une manière aléatoire pour demander leur spécialité avant de leur proposer de répondre au questionnaire. Le résultat du pré-test a permis l'obtention de six réponses dans les disciplines suivantes : mathématiques (deux étudiants), technologie (un étudiant), géologie (un étudiant), sciences de la matière (deux étudiants). Nous avons extrait les remarques des étudiants, à partir de leurs questions qu'ils nous ont posées par rapport à certaines de nos questions qu'ils trouvaient incompréhensibles. Les réponses du pré-test ont été ajoutées à la totalité des réponses.

Comme toute démarche de recherche, l'enquête de terrain exige au chercheur d'adopter une technique appropriée à son étude. C'est de cet aspect que nous allons discuter ci-dessous.

5. Technique de l'enquête

Le choix de la technique quantitative par questionnaire dépend de l'objet recherché ou étudié. Une importance a été accordée spécifiquement à cette technique dont le but est de mesurer certains aspects qui concernent les conditions de l'apprentissage et/ou l'enseignement du/en français.

En tant qu'enquêteuse, nous avons tenté de faire preuve de patience, de bienveillance et avons accepté les remarques des enseignants enquêtés. Du côté des étudiants spécialistes en sciences du langage, nous ne sommes pas intervenue pour aider les questionnés.

Inversement, dans les disciplines dites *scientifiques*, l'orientation des questionnés était un devoir pour les aider à comprendre les questions mais nous ne nous sommes pas largement impliquée dans la discussion ou dans la négociation du sens afin d'éviter de perturber l'étudiant, le centre de l'enquête. Selon A. Blanchet, Porter (1950) qualifiait les attitudes des interviewers en sept catégories : « Conseil, Jugement, Aide, Interprétation, Enquête, Information, Compréhension » (Blanchet A., 2007 : 144).

Le détail suivant concerne le temps consacré à cette enquête.

5.1.Durée de l'enquête

Nous n'avons pas fixé du temps pour la réalisation de ce questionnaire. Chaque questionné a pris son rythme pour répondre.

Après avoir explicité tous les éléments qui concernent la préparation et le déroulement de l'enquête, nous nous orientons vers une phase très importante qui est celle du dépouillement des résultats du questionnaire.

6. Dépouillement du questionnaire

Selon R., Ghiglione et B. Matalon, « L'entretien de recherche est essentiellement l'outil de l'étude qualitative et exploratoire ; les données collectées doivent être rigoureusement confrontées et analysées, la subjectivité du codeur et de l'analyste neutralisée » (Ghiglione R., Matalon B., 1978 : 11).

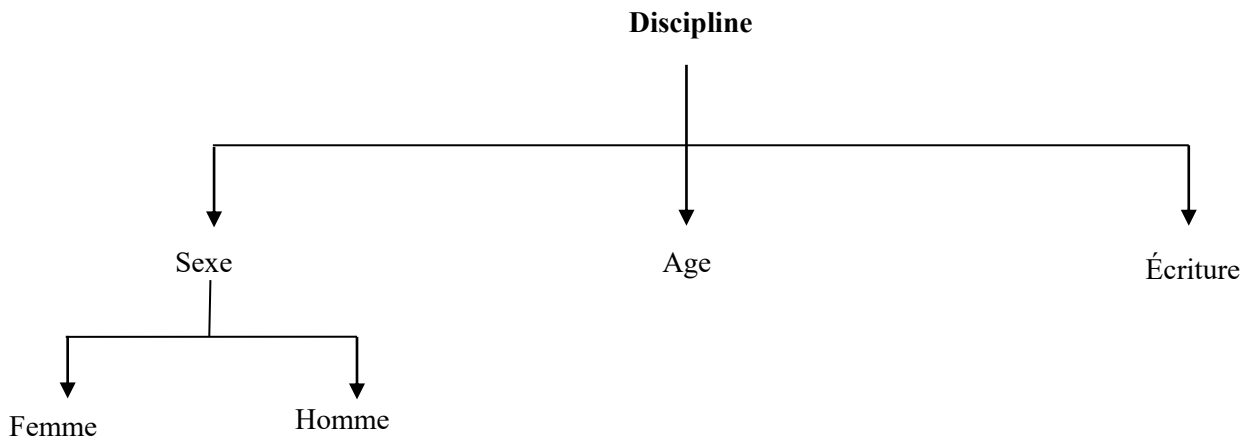
C'est à partir de cette citation que nous commençons l'analyse des réponses de l'enquête que nous avons menée. Nous incluons dans cette analyse, en premier lieu, les étudiants dont les réponses constituent la base de cette enquête, puis les enseignants dont les réponses seront un complément d'information ou une preuve supplémentaire pour confirmer ou infirmer ce qui a été dit par les étudiants.

6.1.Étudiants

À travers cette enquête par questionnaire, nous avons privilégié certains éléments pour lesquels nous voudrions collecter des informations concernant la langue française à l'université algérienne. Ces éléments sont quatre sous-variables liés à une variable unique présentée ci-dessous :

6.1.1. Variable principale dans l'enquête

À partir des questions destinées aux étudiants, nous avons choisi une variable principale (la discipline) en la liant, à chaque fois, d'une part, aux sous-variables (*sexe de* et *âge de* l'enquêté), et de l'autre part, à la variable (parmi les quatre variables choisies) privilégiée pour mener cette enquête comme dans les schémas suivants :



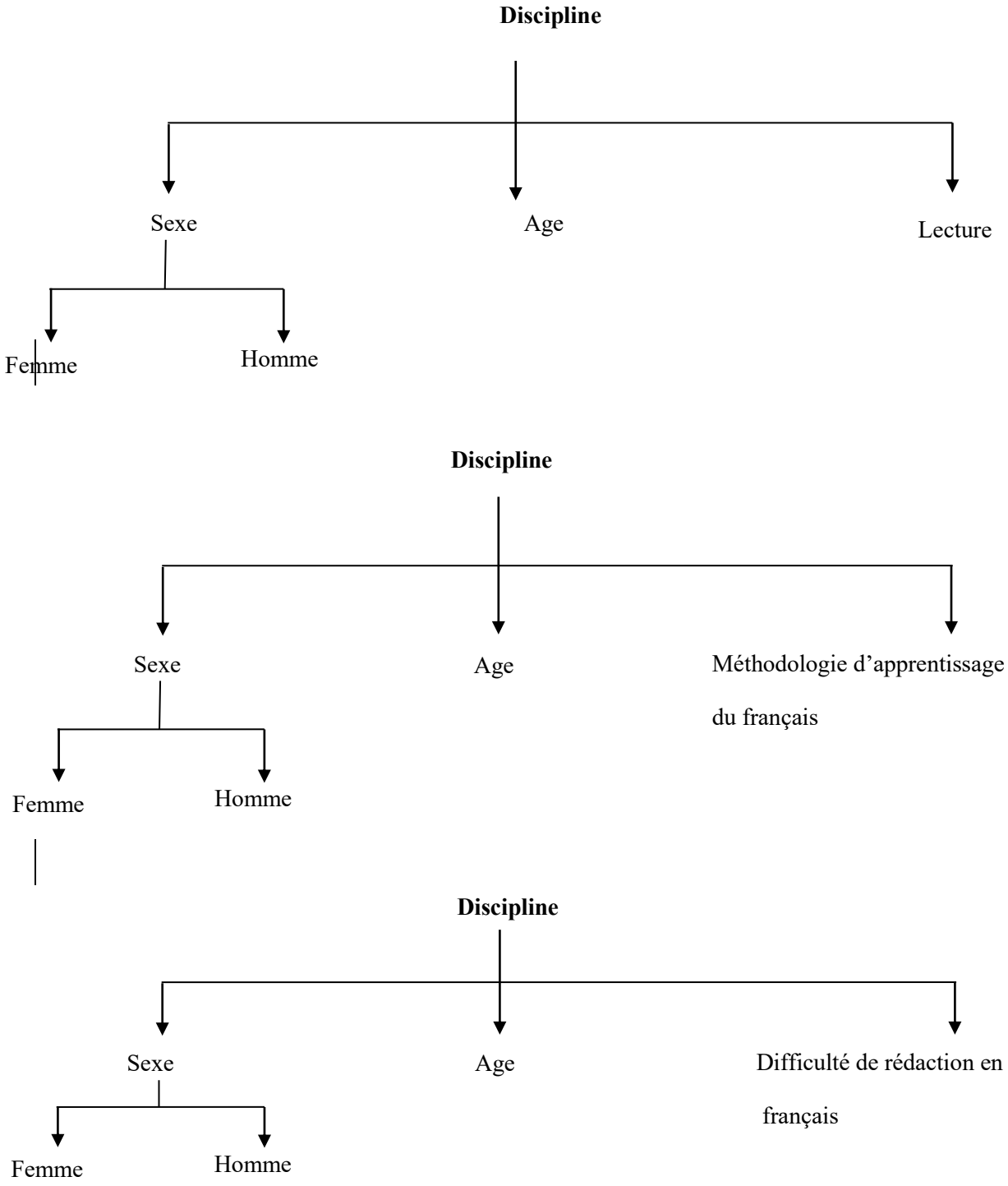


Figure 38 : Variable principale de l'enquête

Les (sous)variables exposées ci-dessus n'ont pas été choisies au hasard. Leur choix est explicité dans le point suivant.

6.1.2. Choix des variables

Selon O. Martin, il faut privilégier une seule variable parmi celle citées plus haut. Dans le cas de la présente recherche, on se concentre sur la variable discipline en lien avec les autres variables. (Martin O., 2016 : 37).

La variable *discipline,* permet de définir les similitudes et les différences entre les attitudes des étudiants envers l'usage du français dans leurs cours. C'est une variable qui appartient aux « variables explicatives » (Martin O., 2016 : 37) ou « indépendante » (Ibid.) étant donné « qu'elle cherche à mesurer l'effet, l'influence dans l'analyse du phénomène social » (Ibid.).

En d'autres termes, l'exigence imposée par la discipline permet de repérer son effet sur l'apprentissage en français au sein d'un groupe social qui est la société estudiantine francophone. Nous n'avons pas tenu compte aux deux variables *sexe* et *âge* car elles ne sont pas déterminantes dans le cas de cette enquête. La première n'apporte aucune distinction dans les réponses des deux sexes que ce soit au niveau des besoins, des difficultés ou de leur représentation des notions (écriture, lecture, etc.) proposées dans le questionnaire. Quant à la deuxième, nous ne l'avons pas analysée du fait que l'intervalle de l'âge est presque semblable dans toutes les réponses, et que les questionnés représentent un seul niveau qui est celui du supérieur.

Nous pouvons considérer qu'une sous-population du public questionné est apparue selon un classement par discipline soit 17 sous-populations présentées dans le tableau ci-dessous. La liste des abréviations des disciplines, accompagnées de leurs intitulés complets se trouve en fin de cette thèse.

Variable	Discipline																
	Fra L3	**Sdl M**	**Tech M**	**Chi L3**	**Inf M**	**Inf L3**	**Bio M**	**Math M**	**Math L3**	**Phys M**	**S.mat M**	**Spr M**	**Hyd M**	**G.cv L3**	**Géol M**	**S.tec M**	**H.sec M**
Âge	18-21	21-32	24	21-23	21-24	20-26	20-22	21-24	20-25	21-24	21-22	21-25	20-23	19-22	23	24	21-22
F	16	48	0	2	8	8	3	2	18	14	1	1	1	0	1	2	1
H	2	9	1	0	0	6	0	9	5	4	1	2	1	3	0	0	2
Imprécis (âge/sexe)				4						4							

Figure 39 : Tableau récapitulatif des disciplines concernées par l'enquête

Après avoir présenté l'étape des préparations à l'enquête, nous accédons, en ce qui suit, à l'étape du traitement des réponses au questionnaire.

6.1.3. Traitement préalable

L'analyse thématique regroupe les caractéristiques relevées après une première étude des réponses reçues afin de classer ces dernières par catégorie. Ces caractéristiques sont, ensuite, regroupées en catégorie en fonction de leur rapprochement sémantique. Par exemple, nous avons regroupé les questions 1 et 2 ou 3 et 4 ensemble parce qu'elles se complètent. Aussi, nous avons classé les questions 7, 15, 16 ensemble vu que nous les considérons comme compléments d'information du reste des questions. Ci-dessous un tableau qui montre le questionnaire complet avec les catégories de questions qui leurs correspondent :

Catégories des questions	Questionnaire
Représentation de l'écrit	▪ Que représente l'écrit pour vous ? ▪ Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
Représentation de la lecture	▪ Que représente la lecture pour vous ? ▪ Que lisez-vous ?
Difficulté de rédiger en français	▪ Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
Technique/méthodologie d'apprentissage du français	▪ Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? ▪ Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? ▪ Comment apprenez-vous votre cours de/en français ? ▪ Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? ▪ Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ? ▪ Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ? ▪ Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi? ▪ Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.
Compléments d'information	▪ Le cours est-il présenté à 100% en français ? ▪ Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ? ▪ Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

Figure 40 : Répartition des questions selon les variables choisies

Étant donné que le questionnaire est en mode ouvert, nous avons choisi dans la phase de dépouillement de croiser les réponses. Mais avant cette étape de croisement, nous soulevons l'idée qu'en général, nous avons reçu les réponses que nous attendions pourtant nous n'étions pas près des questionnés pour leur expliquer les questions. Il faut savoir que généralement, dans une enquête, « L'interviewé est confronté à une tâche difficile : il doit construire un discours pertinent alors que des savoirs qu'il pourrait partager avec l'interviewer sont étrangement maintenus manquants. » (Blanchet A., 2007 : 15). Ceci exige à l'interviewé d'interpréter son questionnaire en recourant à des stratégies du discours.

Ces exemples sont même enrichis par des exemples fournis par les étudiants comme il est indiqué dans le tableau ci-dessous :

Question	Réponse attendue	Réponse obtenue
1.	Représentation générale de l'écrit.	Validée.
2.	Leçon, évaluation, moyen de sauvegarder la trace d'apprentissage, etc.	Validée.
3.	Représentation générale de la lecture.	Validée.
4.	Journal, roman, livre de spécialité en version papier ou numérique, etc.	Validée.
5.	Traduction, lecture, écoute, par cœur, etc.	Validée.
6.	Orthographe, conjugaison, vocabulaire, etc.	Plus ou moins
7.	Oui (chez les spécialistes), différemment chez le reste.	Validée.
8.	Toujours (chez les spécialistes), différemment chez le reste.	Validée.
9.	Oui (chez les spécialistes), différemment chez le reste.	Plus ou moins, Validée.
10.	Oui	Validée.
11.	Signes, symboles, sigles, etc.	Plus ou moins.
12.	Grammaire, vocabulaire, ponctuation, etc.	Validée.
13.	Forme + contenu	Validée, plus sur le contenu.
14.	Oui	Validée, non.
15.	Oral, écrit	Plus à l'écrit.
16.	Manque du matériel pédagogique, démotivation, etc.	Validée.

Figure 41 : Comparaison des réponses attendues et obtenues

La prochaine et dernière étape dans ce chapitre est celle de l'analyse des réponses des étudiants. Il s'agit de calculer, d'organiser et de comparer les réponses reçues.

7. Traitement des données

Après avoir réuni toutes les informations nécessaires pour la réalisation d'une telle enquête, nous procédons au tri des données collectées.

7.1. Le tri à plat

Nous effectuons un calcul question par question pour classer les valeurs obtenues à partir d'un critère unique. Lorsqu'il s'agit de questions ouvertes et d'un seul critère qui est la discipline, nous comptons les réponses qui s'élèvent à 179 regroupant 126 étudiantes, 45 étudiants et 8 personnes indéfinies.

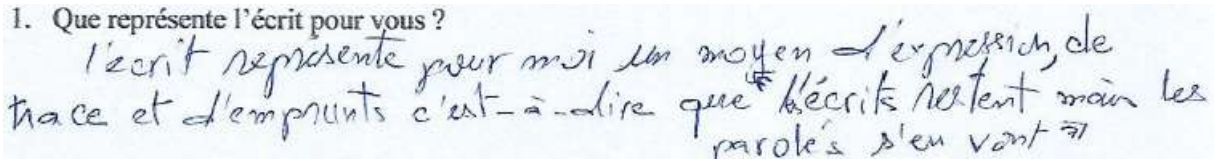
Selon la catégorisation adoptée des sections de questions choisies plus haut pour diviser l'ensemble des questions, nous étalons ci-dessous un échantillon de réponses obtenues suite à nos questionnaires.

7.1.1. Représentation de l'écrit

Selon les réponses obtenues du questionnaire, il s'avère que les représentations de l'écrit sont diverses. Nous en citons quelques exemples dans ce qui suit.

- L'écrit représente des traces et des emprunts :

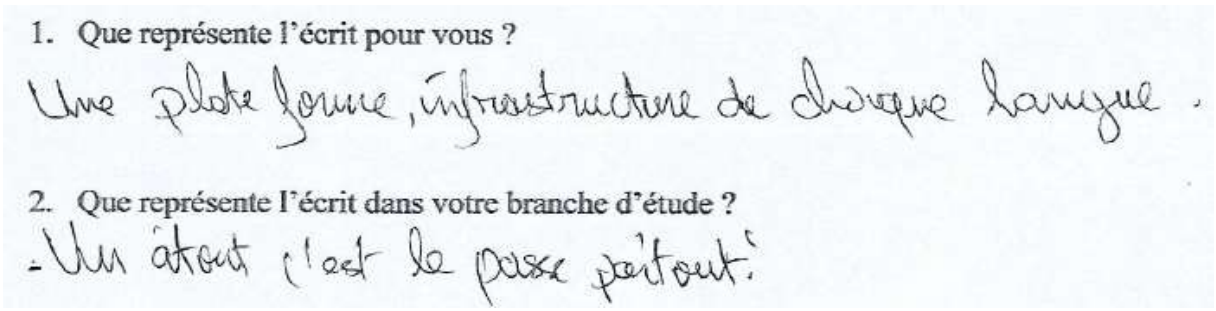
Ex. 1 :


1. Que représente l'écrit pour vous ?
l'écrit représente pour moi un moyen d'expression, de trace et d'emprunts c'est-à-dire que l'écrit reste tant mais les paroles s'en vont

(Sciences du langage)

- L'écrit est la base de toutes les langues. L'écrit dans la branche d'étude est considéré comme une ouverture sur le monde.

Ex. 2 :

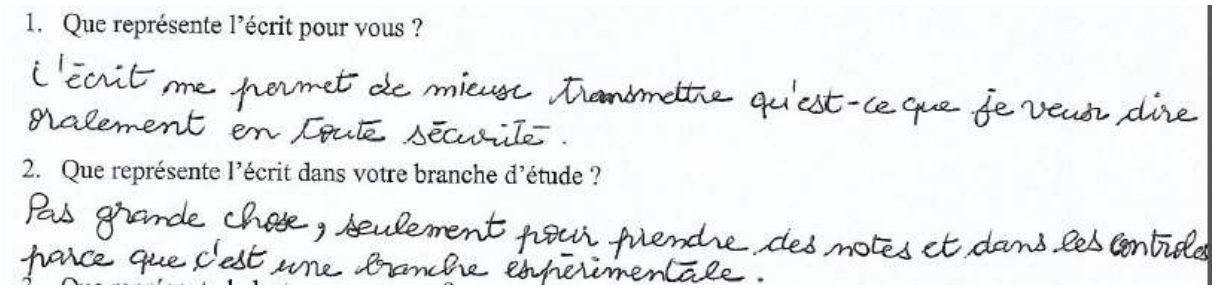

1. Que représente l'écrit pour vous ?
Une plate forme, infrastructure de chaque langue.

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
- Un atout c'est le passe partout.

(Sciences du langage)

- L'écrit transmet l'idée du locuteur en toute sécurité. Selon la réponse ci-dessous, dans sa branche d'étude, l'écrit incarne la prise de note et sert à la rédaction durant les contrôles continus académiques surtout dans les branches expérimentales.

Ex. 3 :


1. Que représente l'écrit pour vous ?

l'écrit me permet de mieux transmettre qu'est-ce que je veux dire oralement en toute sécurité.

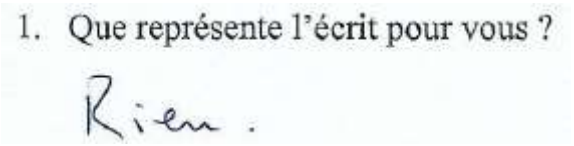
2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

Pas grande chose, seulement pour prendre des notes et dans les contrôles parce que c'est une branche expérimentale.

(Hydraulique)

- Pour l'un des étudiants questionnés, l'écrit ne prend aucune valeur. L'étudiant préfère mémoriser l'information directement sans prendre notes pendant le cours.

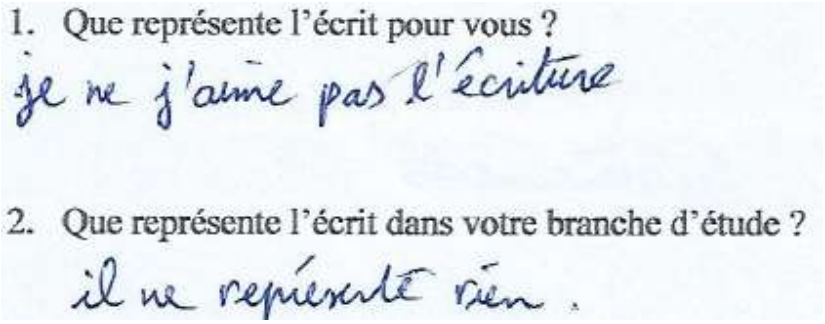
Ex. 4 :


1. Que représente l'écrit pour vous ?

Rien.

(Hydraulique)

Ex. 5 :


1. Que représente l'écrit pour vous ?

je ne j'aime pas l'écriture

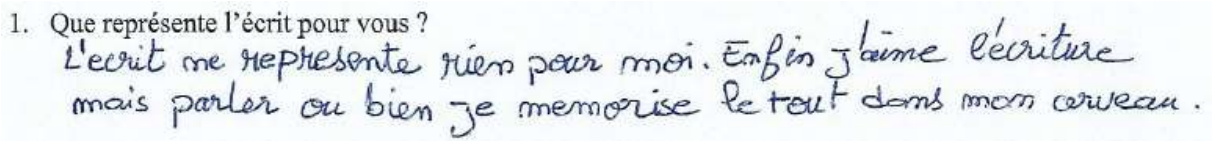
2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

il ne représente rien.

(Hydraulique)

- Le même point de vue est observé chez un informaticien questionné qui ne voit pas l'utilité de l'écriture en présence de l'ordinateur. Cependant, nous considérons la rédaction sur l'ordinateur comme une activité d'écriture.

Ex. 6 :

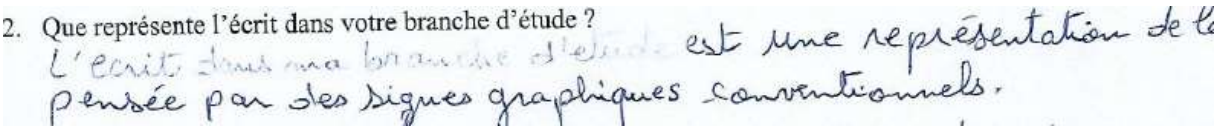

1. Que représente l'écrit pour vous ?

L'écrit ne représente rien pour moi. Enfin j'aime l'écriture mais parler ou bien je memorise le tout dans mon cerveau.

(Informatique)

- L'écrit peut être représenté par une réunion des signes de mathématiques et de la physique. Dans ce cas, l'on voit tout de suite l'influence de la discipline.

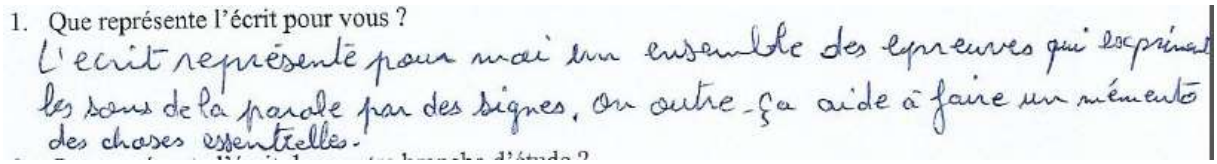
Ex. 7 :


2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
L'écrit dans ma branche d'étude est une représentation de la pensée par des signes graphiques conventionnels.

(Sciences techniques)

- L'écrit peut représenter les sons de la parole à travers des signes. Il est également un moyen de mémorisation.

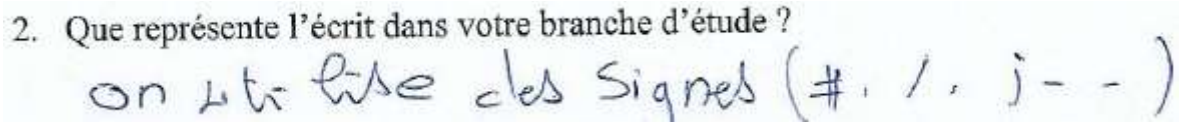
Ex. 8 :


1. Que représente l'écrit pour vous ?
L'écrit représente pour moi un ensemble des épreuves qui expriment les sons de la parole par des signes, en outre ça aide à faire un mémento des choses essentielles.

(Génie civile)

- Dans cette branche d'étude, l'écrit est remplacé par des signes, des symboles et des schémas, etc.). Une attention particulière est exigée au niveau du contenu car le sens est exprimé à travers des signes et de différents symboles propres à cette matière. C'est notamment le cas d'un informaticien pour qui l'écrit est l'usage de signes et de symboles.

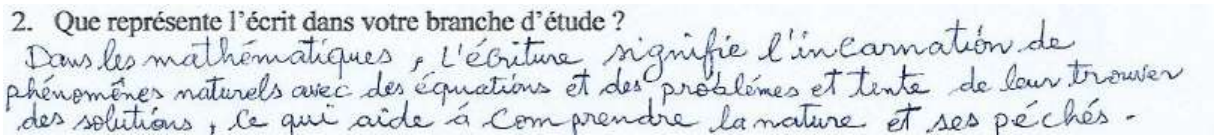
Ex. 8 :


2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
on utilise des signes (#, /, j- -)

(Informatique)

- L'écrit est représenté en mathématiques en tant qu'équations et relations, ou encore « de symboles ». L'écrit est jugé par certains étudiants comme inutile !

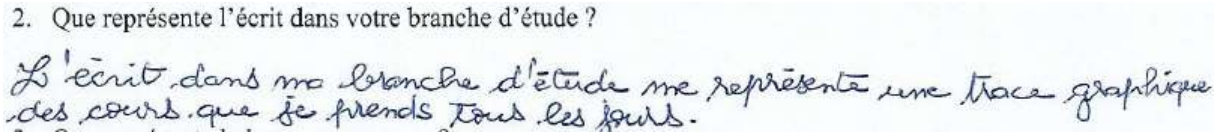
Ex. 9 :


2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
Dans les mathématiques, l'écriture signifie l'incarnation de phénomènes naturels avec des équations et des problèmes et tente de leur trouver des solutions, ce qui aide à comprendre la nature et ses péchés.

(Mathématiques)

- L’écrit est définit en hygiène et sécurité comme un moyen pour mémoriser les cours.

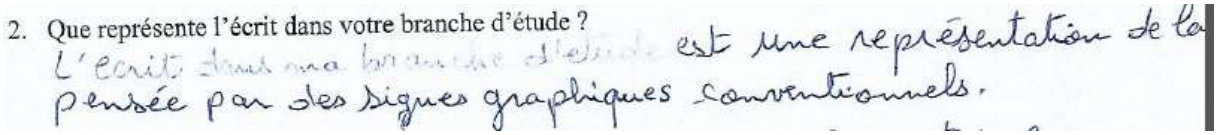
Ex. 10 :


2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
L'écrit dans ma branche d'étude me représente une trace graphique des cours que je prends tous les jours.

(Hygiène et sécurité)

- L’écrit est lié à la pensée de l’être humain :

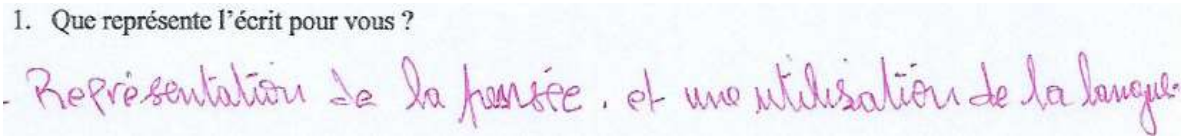
Ex. 11 :


2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
L'écrit dans ma branche d'étude est une représentation de la pensée par des signes graphiques conventionnels.

(Sciences de la matière)

- Une partie de la définition précédente a été donnée par un autre étudiant en sciences du langage :

Ex. 12 :


1. Que représente l'écrit pour vous ?
- Représentation de la pensée, et une utilisation de la langue.

(Sciences du langage)

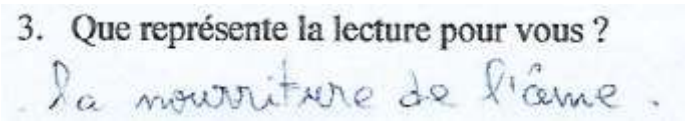
La représentation de l’écriture est le premier aspect que nous étions amenée à commenter à travers l’enquête menée en Algérie. Toutefois, l’information sur cette dimension demeure incomplète sans la recherche d’autres informations supplémentaires comme celle portant sur la signification, le rôle et l’exemple des lectures des enquêtés. Il s’agit de la représentation de la lecture, le point développé ci-dessous.

7.1.2. Représentation de la lecture

De même que la représentation de l’écrit, nous notons que la lecture a de différentes représentations chez les questionnés ainsi que présentée dans ce qui suit.

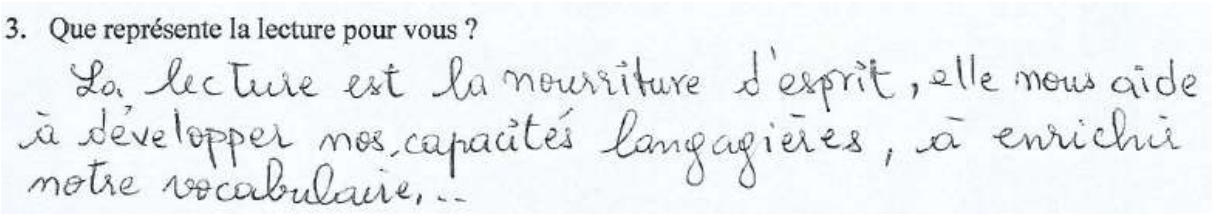
- La lecture nourrit l’âme et l’esprit, une définition philosophique et poétique.

Ex. 1 :



(Sciences du langage)

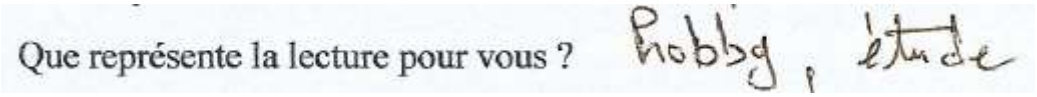
Ex. 2 :



(Sciences du langage)

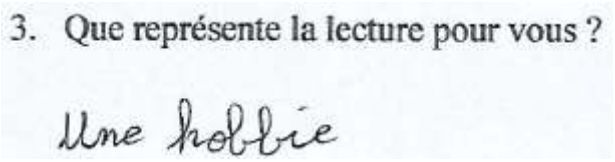
Ex. 3 :

- La lecture ne représente qu'un *hobby* :



(Informatique)

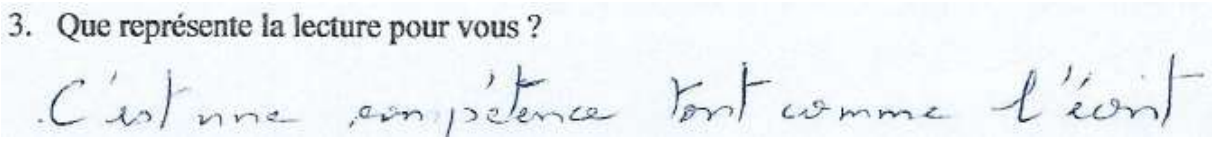
Ex. 4 :



(Sciences du langage)

- Elle est une compétence comme toutes les autres compétences langagières :

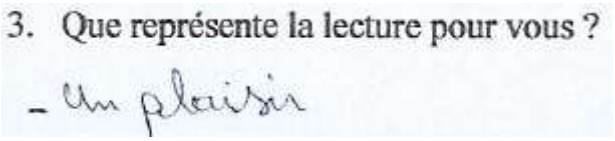
Ex. 5 :



(Sciences du langage)

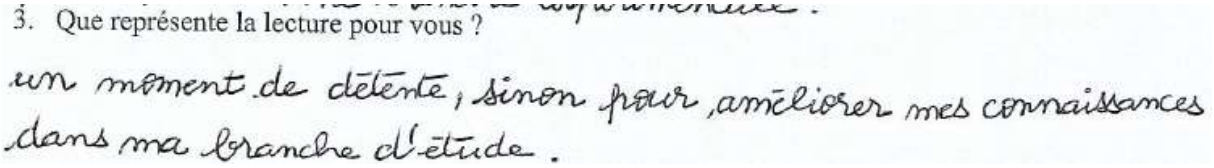
- La lecture est un moyen pour comprendre ou maitriser la langue, ou bien juste un simple plaisir :

Ex. 6 :



- La lecture est un moment de détente :

Ex. 7 :

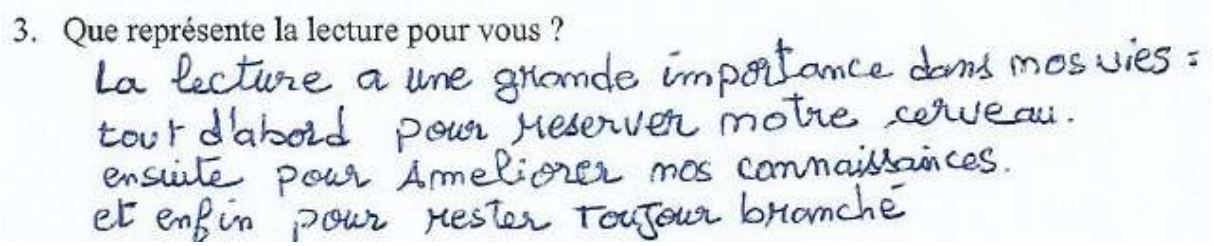

3. Que représente la lecture pour vous ?

un moment de détente, sinon pour améliorer mes connaissances dans ma branche d'étude.

(Hydraulique)

- La lecture est un moyen pour développer des connaissances et maintenir une connectivité avec le monde :

Ex. 8 :

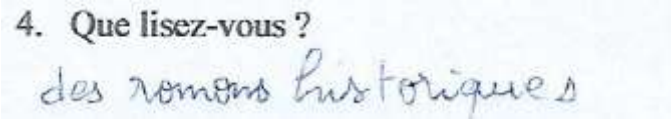

3. Que représente la lecture pour vous ?

La lecture a une grande importance dans nos vies : tout d'abord pour preserver notre cerveau. ensuite pour Ameliorer nos connaissances. et enfin pour rester toujour branché

(Hydraulique)

- Les questionnés lisent différents types de documents : des romans, des contes, des poèmes, des historiettes, des journaux (de sport, d'histoire, etc.), des fables, des articles, des textes scientifiques, des livres religieux, des encyclopédies, des bandes dessinées, des chroniques, etc. :

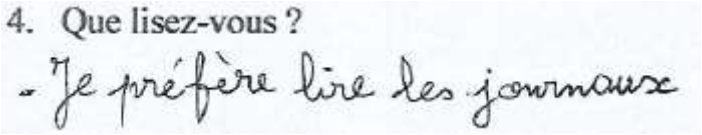
Ex. 9 :


4. Que lisez-vous ?

des romans historiques

(Sciences du langage)

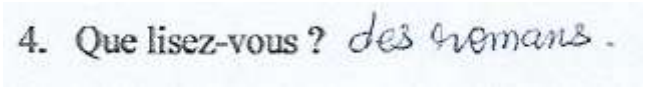
Ex. 10 :


4. Que lisez-vous ?

- Je préfère lire les journaux

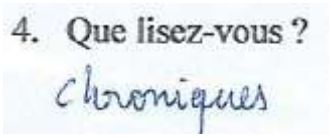
(Sciences du langage)

Ex. 11 :



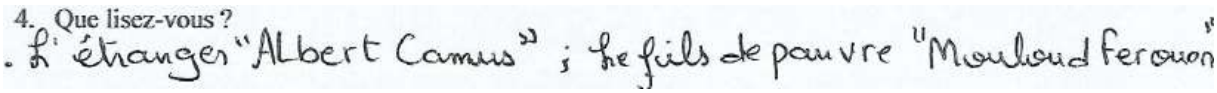
(Sciences du langage)

Ex. 12 :



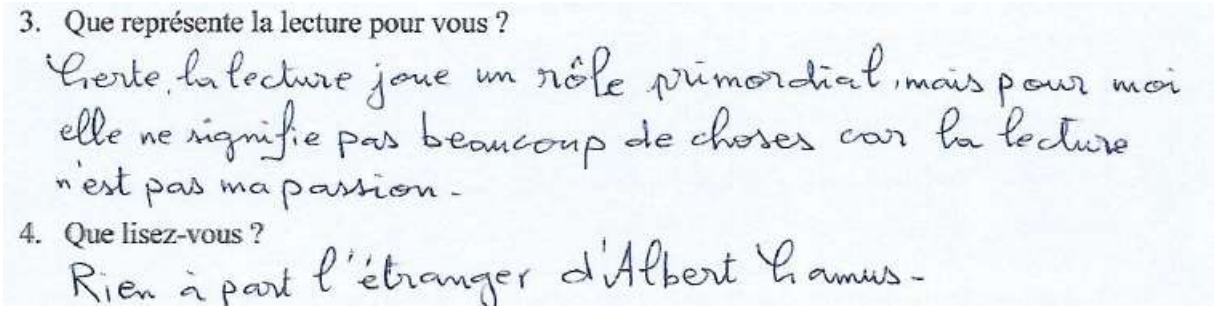
- Certains étudiants questionnés ont fourni des exemples de leur lecture telle que les ouvrages : « Le fils du pauvre » de Mouloud Feraoun ; « L'étranger » d'Albert Camus.

Ex. 13 :



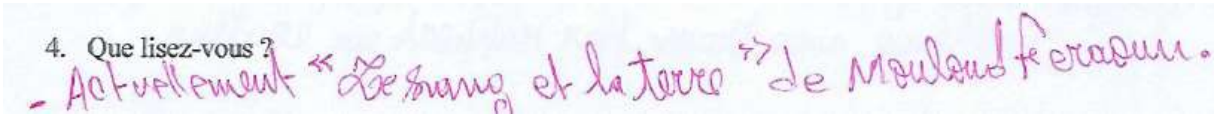
(Sciences du langage)

Ex. 14 :



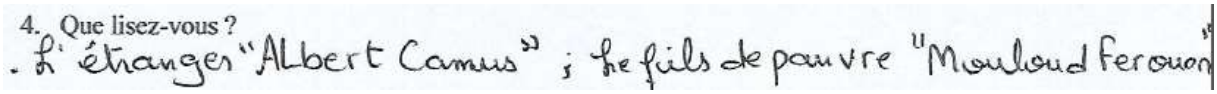
(Sciences du langage)

Ex. 15 :



(Sciences du langage)

Ex. 16 :



(Sciences du langage)

- Très peu d'étudiants lisent en arabe comme l'exemple d'un étudiant qui préfère lire Moustafa Lotfi El Manfalouti. La lecture en arabe inclue les journaux :

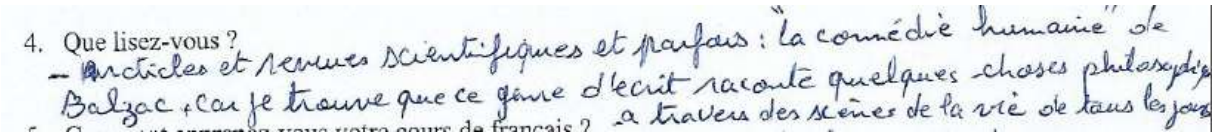
Ex. 17 :



(Éducation sportive)

- La représentation de la lecture chez un étudiant en génie civile semble avoir une définition philosophique. Selon lui, la lecture habitue l'esprit à analyser, enrichit le vocabulaire, et nourrit l'âme. Cet étudiant lit des ouvrages tels que « La comédie humaine de Balzac » ainsi que des revues scientifiques :

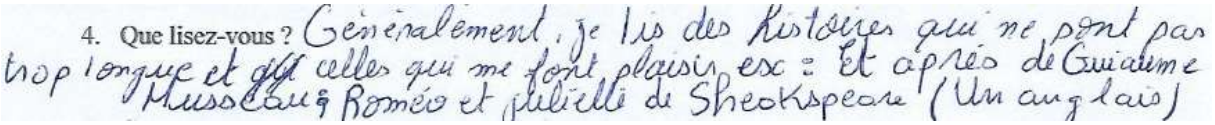
Ex. 18 :



(Génie civile)

- L'un des questionnés lit également en anglais :

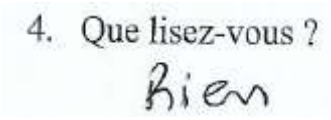
Ex. 19 :



(Sciences du langage)

Ex. 20 :

- D'autres avouent qu'ils ne lisent rien ou uniquement des documents de leur spécialité **:**



(Éducation sportive)

Ex. 21 :

4. Que lisez-vous ?
Les livres des Mathématiciens

(Mathématiques)

Ex. 22 :

4. Que lisez-vous ? Je lis les livres du spécialité de sciences du langage et de la méthodologie de la recherche universitaire.

(Sciences du langage)

Ex. 23 :

3. Que représente la lecture pour vous ?
- Je lis rarement . Et je lis dans ma spécialité

(Sciences du langage)

Ex. 24 :

4. Que lisez-vous ?
- Les livres que les professeurs nous proposent.

(Sciences du langage)

- Toutefois, un autre étudiant en mathématiques déclare qu'il lit des livres sur le développement humain et regarde des vidéos éducatives. C'est le cas aussi de plusieurs questionnés, ce qui dénote que la discipline ne s'impose pas toujours contrairement à certaines réponses citées plus haut.

Ex. 25 :

4. Que lisez-vous ?
je lis des livres de développement humain.

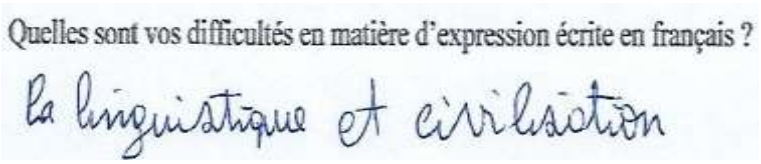
(Mathématiques)

- Les deux aspects (écriture, lecture) discutés ci-haut peuvent nous familiariser avec certaines caractéristiques de la linguistique utilisée au sein de certaines disciplines de l'université algérienne. Ces informations peuvent être confirmées en faisant le lien avec les données collectées sur les difficultés des enquêtés lors de leur rédaction en français. C'est l'aspect analysé ci-dessous.

7.1.3. Difficultés à rédiger en français

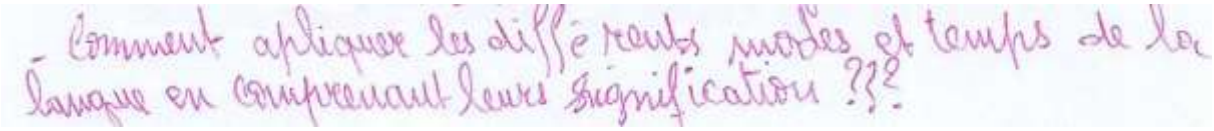
Les difficultés des questionné(e)e en expression écrite sont multiples. Certains questionnés évoquent des difficultés dans la matière étudiée elle-même ; en linguistique, en civilisation, en littérature :

Ex. 1 :



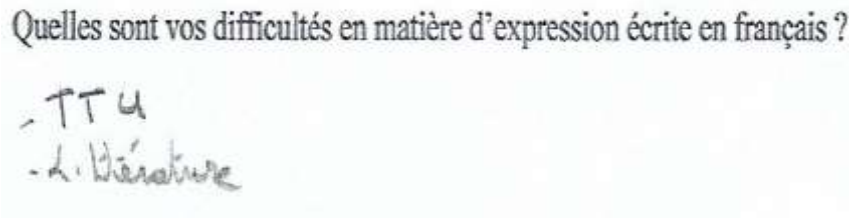
(Sciences du langage)

Ex. 2 :



(Sciences du langage)

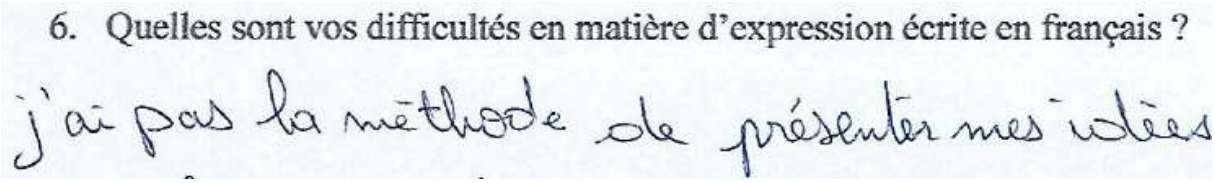
Ex. 3 :



(Sciences du langage)

- D'autres rencontrent des problèmes lors de la rédaction comme les étudiants qui n'arrivent pas à construire un résumé parce qu'ils estiment qu'ils manquent d'idées ou écrivent incorrectement. Parmi les difficultés citées par les étudiants, nous mentionnons :
- Une difficulté à combiner des idées ou à les reformuler :

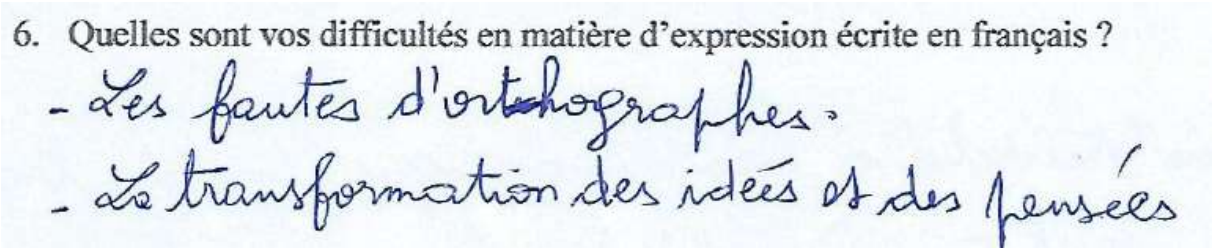
Ex. 4 :



(Sciences du langage)

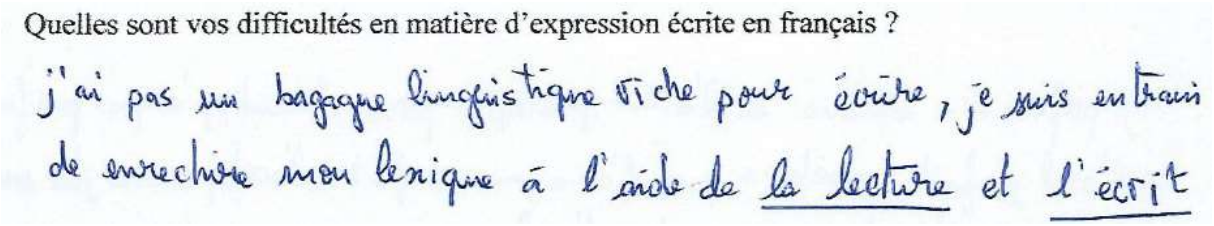
- Une difficulté à s'exprimer et à écrire en français due à une absence du bagage linguistique :

Ex. 5 :



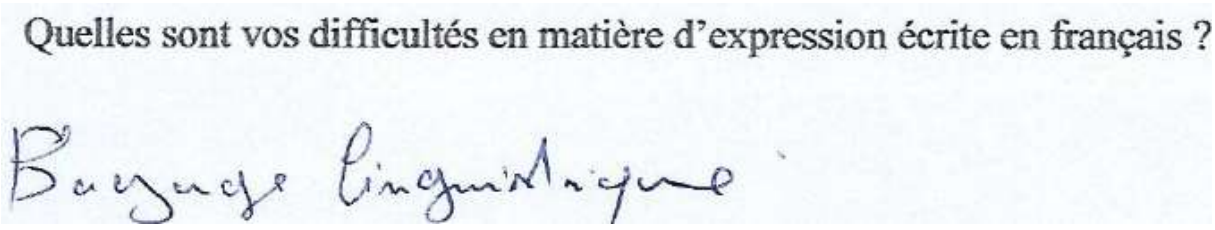
(Sciences du langage)

Ex. 6 :



(Sciences du langage)

Ex. 7 :



(Sciences du langage)

Ex. 8 :

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

- Mes difficultés en matière d'expression écrite en Français sont = manque de bagage linguistique

(Sciences du langage)

- Certains étudiants n'arrivent pas à trouver le vocabulaire qui convient à la situation de communication :

Ex. 9 :

Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

Manque de vocabulaire .

(Sciences du langage)

Ex. 10 :

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

je ne trouve pas tout les mots pour bien répondre et faire beaucoup les fautes.

(Hydraulique)

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

je ne trouve pas facilement les mots à écrire pour dire qu'est-ce que je veut dire et je fais aussi des fautes de l'orthographe et la conjugaison.

(Sciences techniques)

- Les étudiants de toutes les disciplines explorées, même en langue française, parlent des fautes d'orthographe, de conjugaison, etc. Ce sont les difficultés les plus communes chez les étudiants au sein de l'université algérienne.

Ex. 11 :

Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

Respecter la forme d'une production écrite
les fautes d'orthographe.

(Chimie)

Ex. 12 :

Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

- les fautes d'orthographe - la conjugaisons

(Sciences du langage)

- Certaines lacunes concernent la ponctuation :

Ex. 13 :

- Les fautes d'orthographe.
- Conjugaison des verbes.
- La Ponctuation.

(Sciences techniques)

Ex. 14 :

Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

- conjugaison
- Vocabulaire

(Informatique)

Ex. 15 :

Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

Conjugaison.
orthographe.

Ex. 16 :

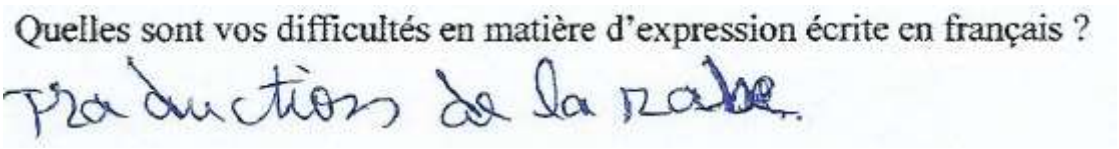
Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

- la conjugaison
- la grammère.

(Informatique)

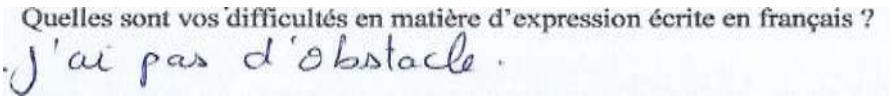
- D'autres difficultés sont liées à la capacité du sujet à comprendre le texte :

Ex. 17 :

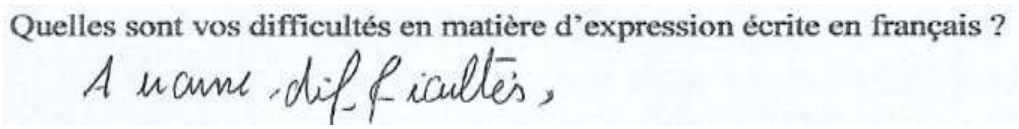


(Chimie)

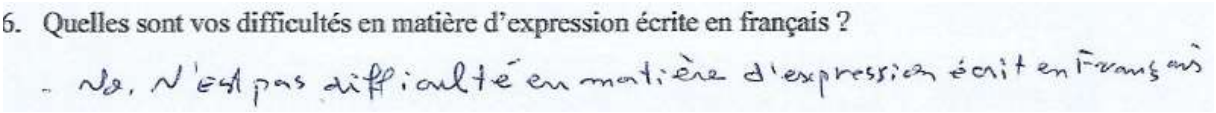
- Certain(e)s questionnés déclarent ne pas avoir de difficultés en écrivant :



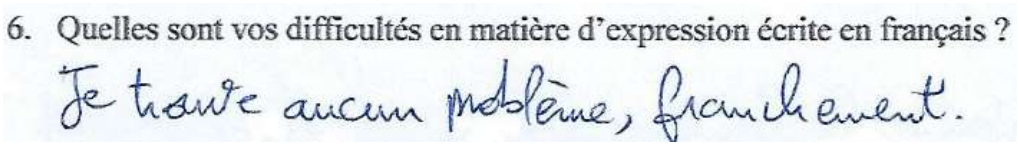
(Sciences du langage)



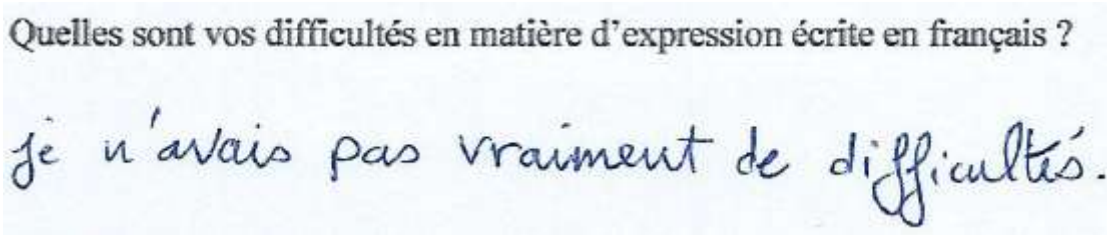
Ex. 18 :



Ex. 19 :

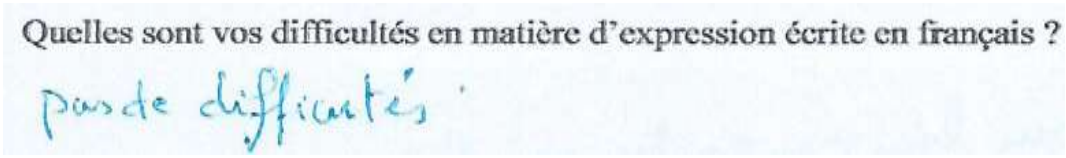


Ex. 20 :

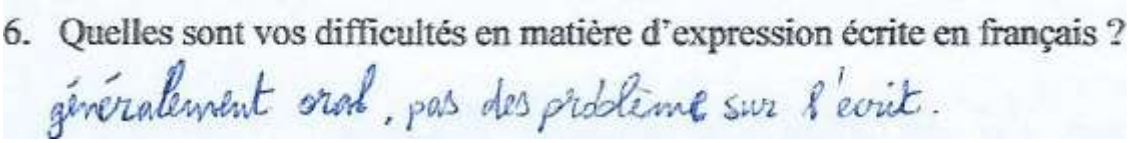


(Informatique)

Ex. 21 :

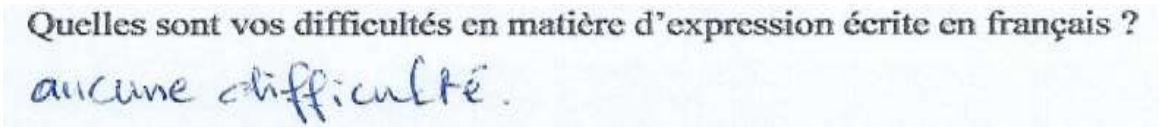


(Informatique)



(Mathématiques)

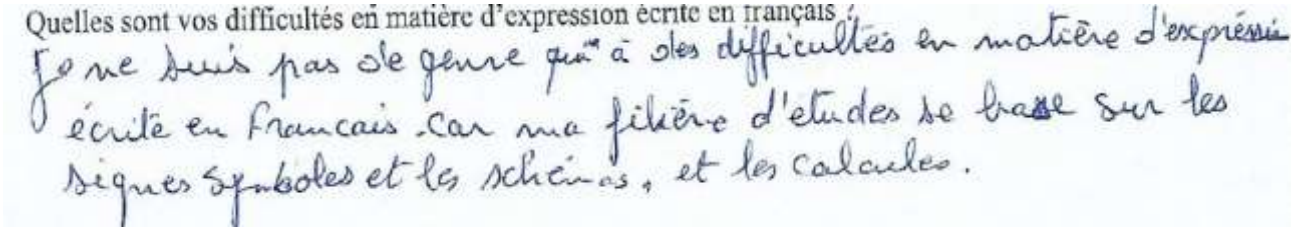
Ex. 22 :



(Informatique)

- L'un des étudiants ayant déclaré ne pas avoir de difficulté en matière de production écrite étant donné que sa filière d'étude se base sur des signes, des symboles, des schémas.

Ex. 23 :



(Génie civile)

Pour surmonter les difficultés liées à l'usage du français, l'apprenant du/en français peut exploiter diverses techniques. Ci-dessous quelques exemples de techniques utilisées par nos questionnés.

7.1.4. Méthodologie d'apprentissage du/en français

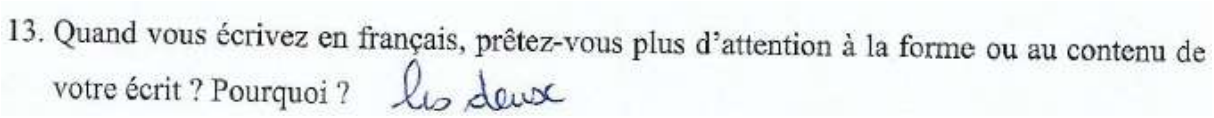
Cette section de l'enquête regroupe plusieurs questions portant sur les techniques et les méthodes qu'utilisent les sujets interrogés pour apprendre leur cours. Ces questions comprennent l'appel à la langue maternelle, le choix de se focaliser sur la forme ou le contenu

de l'écriture, la possibilité de suivre un modèle précis de rédaction, techniques d'apprentissage, etc.

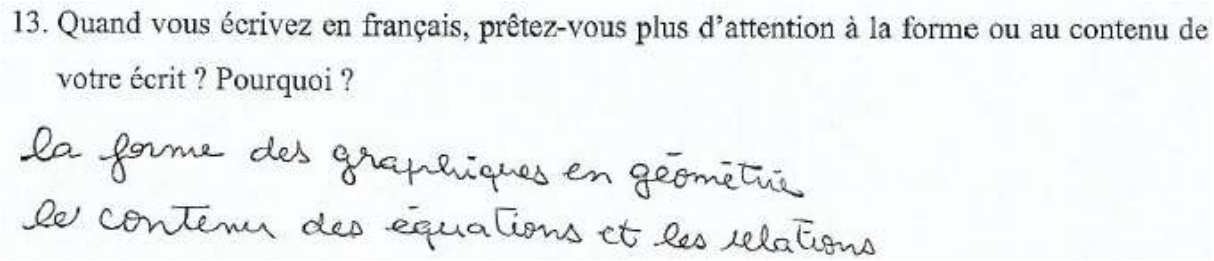
Selon les réponses collectées :

- Les étudiants accordent, en général, plus d'importance aux deux aspects « contenu » et « forme » du texte rédigé.

Ex. 1 :


13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ? les deux

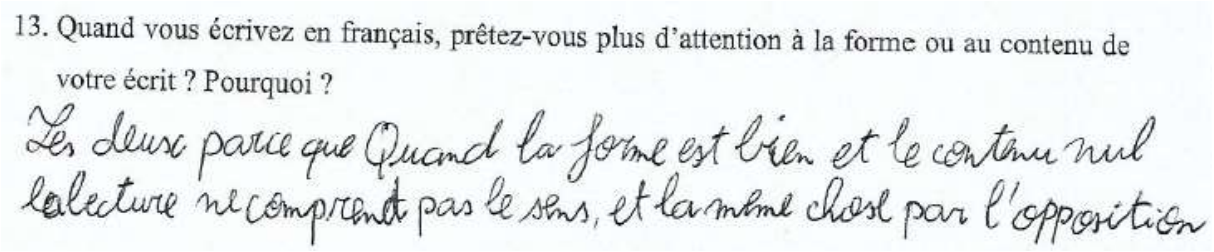
(Informatique)


13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

la forme des graphiques en géométrie
le contenu des équations et les relations

(Mathématiques)

Ex. 2 :


13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Les deux parce que Quand la forme est bien et le contenu nul
la lecture ne comprend pas le sens, et la même chose par l'opposition

(Éducation sportive)

- Dans le reste des filières concernées par ce questionnaire, l'accent est mis beaucoup plus sur le contenu.

Ex. 3 :

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Le contenu

(Génie civile)

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Au contenu

Ex. 4 :

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Je prête au contenu de l'écrit, étant scientifique.

(Sciences de la matière)

Ex. 5 :

. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

beaucoup plus au contenu, comme c'est une filière technique nous ~~so~~ sommes pas comme les littéraires et on a plus la partie pratique à évaluer.

- C'est également le cas d'un autre étudiant qui préfère accorder plus d'importance au contenu plutôt qu'à la forme puisqu'il arrive à se faire comprendre par son enseignant sans employer des formules linguistiquement correctes :

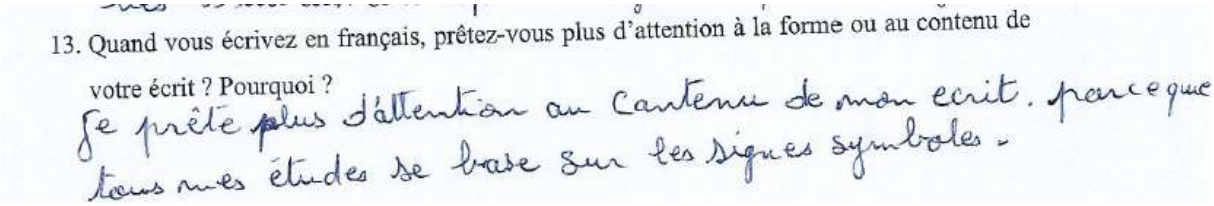
Ex. 6 :

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Je prête attention au contenu parce que la forme d'écriture n'a aucune importance soit pour moi ou bien les professeurs l'essentiel on comprend.

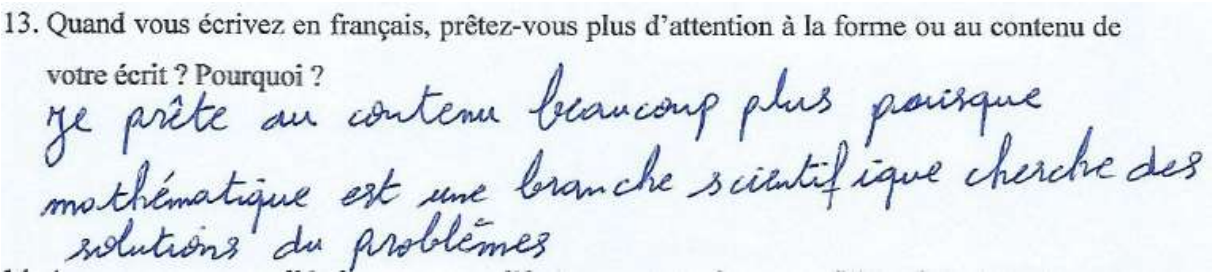
- De même, un spécialiste en sciences techniques préfère porter plus d'attention au contenu parce que sa discipline est basée sur des signes et des symboles.

Ex. 7 :


13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?
Je prête plus d'attention au Contenu de mon écrit. parceque tous mes études se base sur les signes symboles.

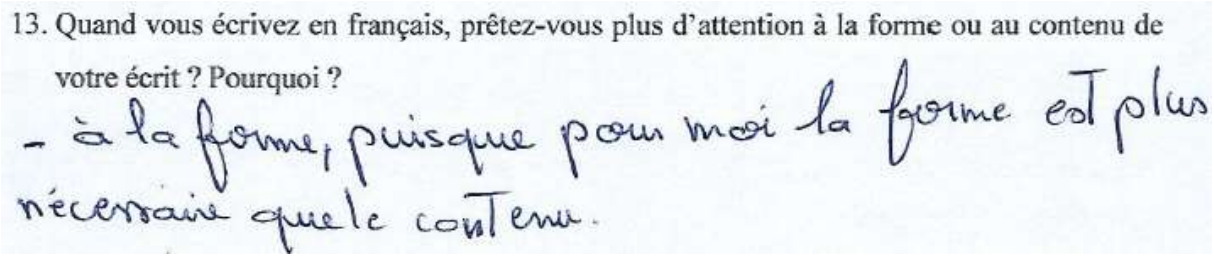
(Sciences techniques)

Ex. 8 :


13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?
Je prête au contenu beaucoup plus parisque mathématique est une branche scientifique cherche des solutions du problèmes

- Tout au contraire, certains étudiants pensent que la forme est plus importante que le contenu :

Ex. 9 :

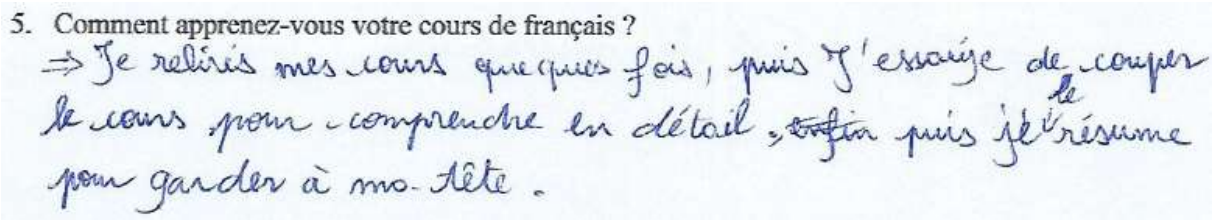

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?
- à la forme, puisque pour moi la forme est plus nécessaire que le contenu.

(Sciences du langage)

Les réponses portant sur la méthodologie adoptée par les questionnées sont diverses, notamment celles concernant la discipline des sciences du langage. Selon les questionnés spécialistes du domaine (notamment ceux en sciences du langage), l'apprentissage du français peut se faire par divers moyens **:**

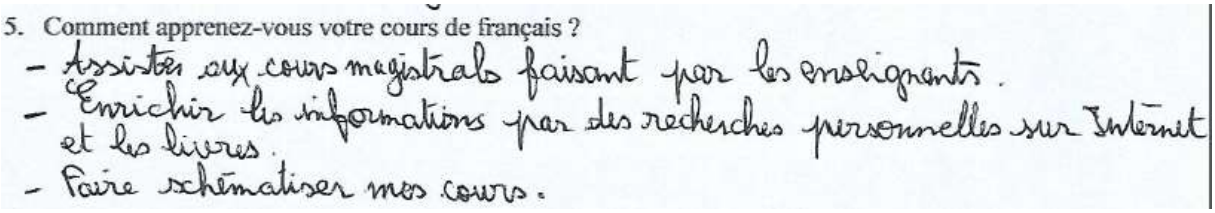
- Par répétition : en résumant le cours sous forme de synthèse et en utilisant des abréviations, en enregistrant l'explication de l'enseignant, etc.

Ex. 10 :


5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
⇒ Je relis mes cours quelques fois, puis j'essaie de couper le cours pour comprendre en détail, ~~enfin~~ puis je le résume pour garder à ma tête.

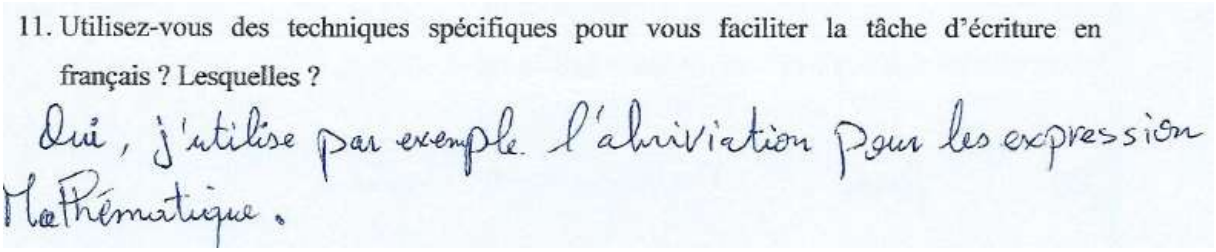
(Sciences du langage)

Ex. 11 :


5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
- Assister aux cours magistraux faisant par les enseignants.
- Enrichir les informations par des recherches personnelles sur Internet et les livres.
- Faire schématiser mes cours.

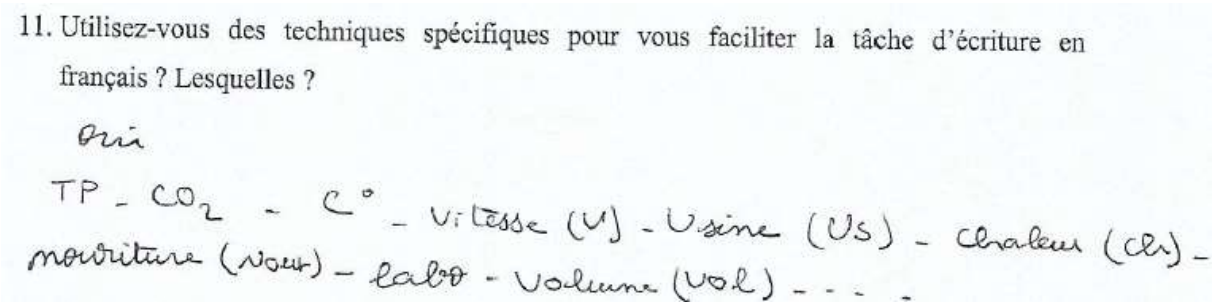
(Sciences du langage)

Ex. 12 :


11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?
Oui, j'utilise par exemple l'abréviation pour les expression Mathématique.

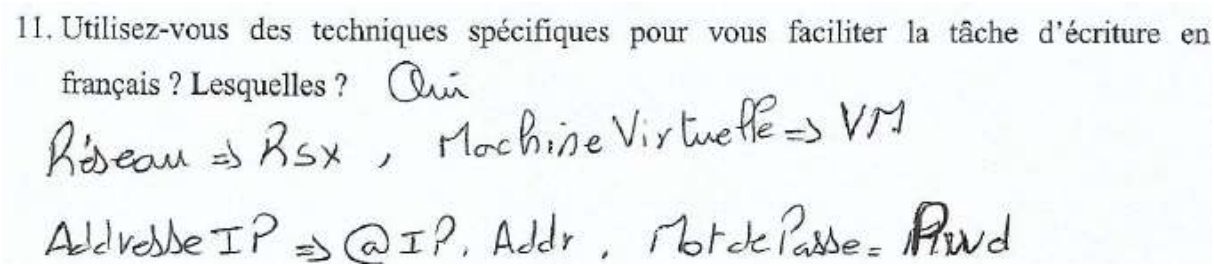
(Mathématiques)

- Ci-dessous un exemple d'abréviations adoptées par l'un des questionnés :


11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?
Oui
TP - CO_2 - C° - Vitesse (V) - V.sine (Vs) - Chaleur (Ch) - nourriture (Nour) - Labo - Volume (Vol) - - -

(Hygiène et sécurité)

Ex. 13 :

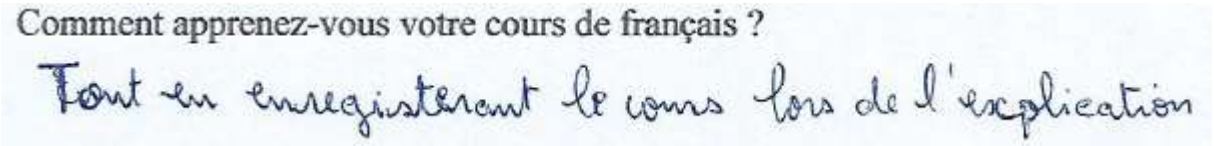

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ? Oui

Réseau => Rsx , MachineVirtuelle => VM

AddresseIP => @IP. Addr , MotdePasse = Pswd

(Informatique)

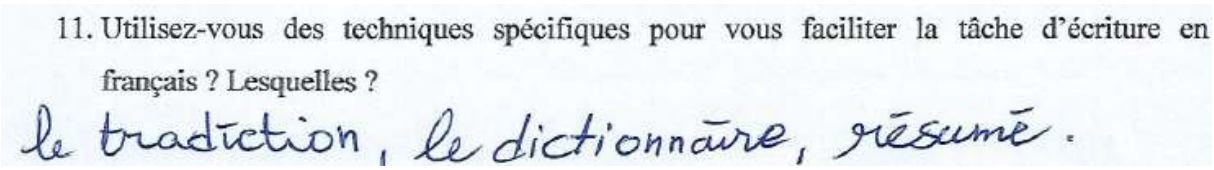
Ex. 14 :


Comment apprenez-vous votre cours de français ?

Tout en enregistrement le cours lors de l'explication

(Sciences du langage)

Ex. 15 :

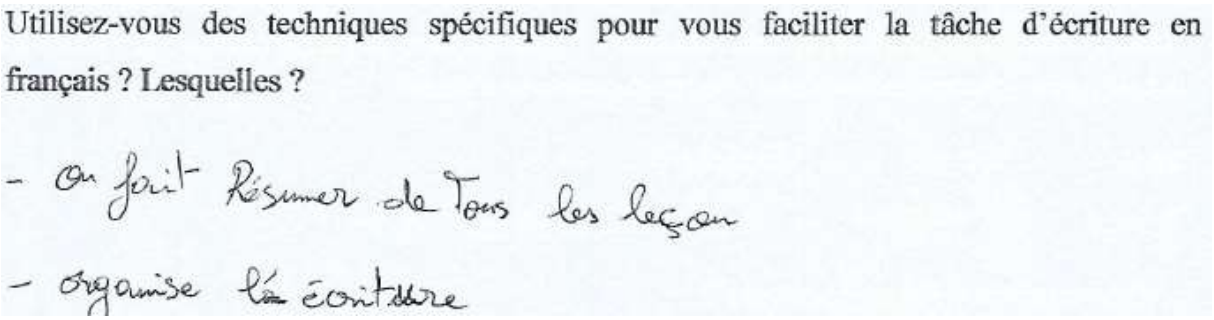

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

le traduction, le dictionnaire, résumé.

(Mathématiques)

- Le résumé représente aussi un moyen chez certains étudiants pour apprendre leur cours en/du français :

Ex. 16 :

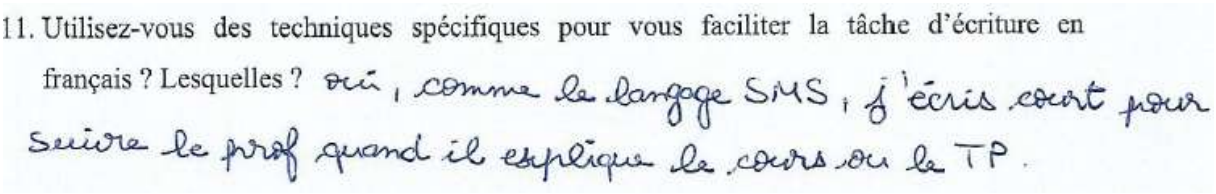

Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

- on fait Résumer de Tous les leçon
- organise la écriture

(Mathématiques)

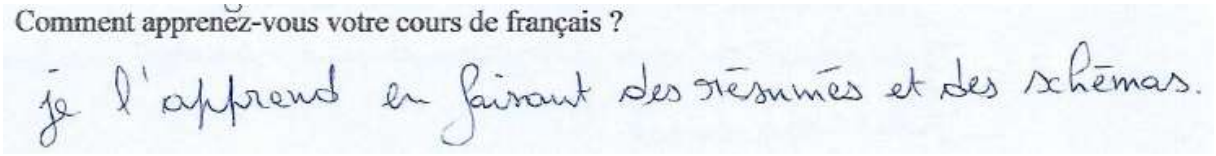
- Concernant les autres filières, la technique la plus utilisée chez la plupart des questionnés est celle de la prise de notes en classe. Elle est caractérisée par la présence de plusieurs termes abrégés selon la méthode choisie par chaque étudiant, comme la prise de notes sous forme de SMS. Cette méthode nécessite toutefois le développement des notes prises ultérieurement.

Ex. 17 :


11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ? oui, comme le langage SMS, j'écris court pour suivre le prof quand il explique le cours ou le TP.

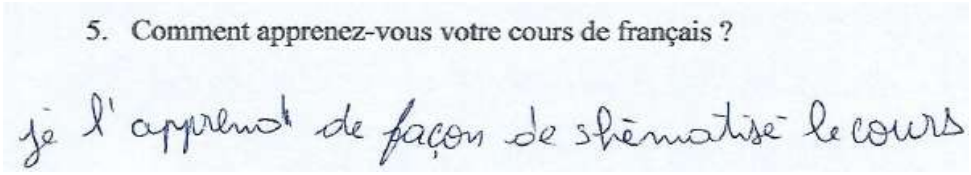
(Hygiène et sécurité)

Ex. 18 :


Comment apprenez-vous votre cours de français ?
je l'apprend en faisant des résumés et des schémas.

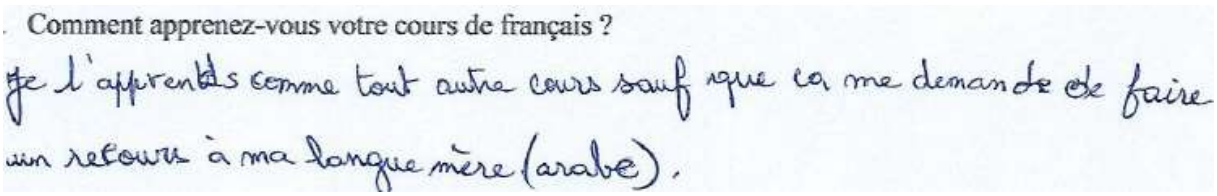
(Sciences du langage)

Ex. 19 :


5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
je l'apprend de façon de schématisé le cours

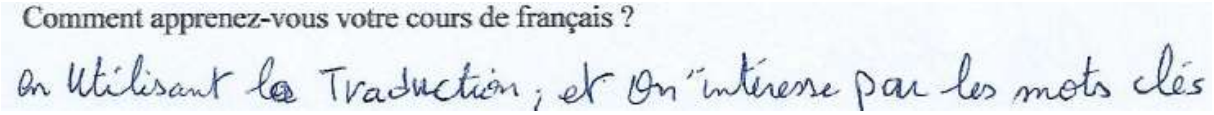
- D'autres techniques d'apprentissage en langue étrangère se déroulent via la traduction des mots difficiles du français vers l'arabe :

Ex. 20 :


Comment apprenez-vous votre cours de français ?
je l'apprends comme tout autre cours sauf que ça me demande de faire un retours à ma langue mère (arabe).

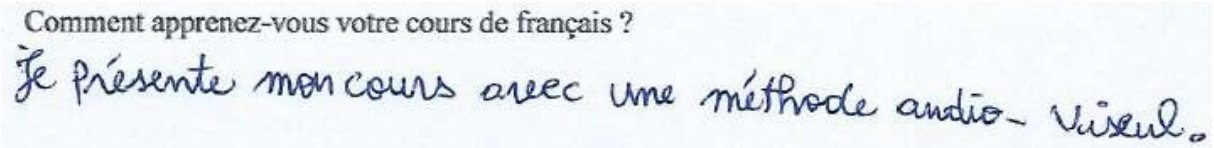
(Sciences du langage)

Ex. 21 :


Comment apprenez-vous votre cours de français ?
En Utilisant la Traduction ; et On s'intéresse par les mots clés

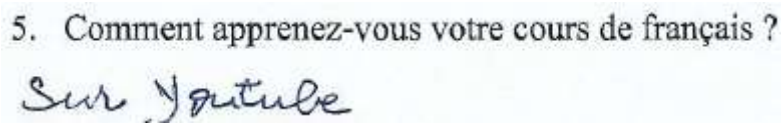
- Certains étudiants mentionnent l'outil utilisé pour la traduction, notamment le téléphone portable ou via un apprentissage audiovisuel en regardant des films, en écoutant de la musique ou en visionnant des vidéos sur le *Youtube :*

Ex. 22 :


Comment apprenez-vous votre cours de français ?
Je présente mon cours avec une méthode audio-visuel.

(Sciences du langage)

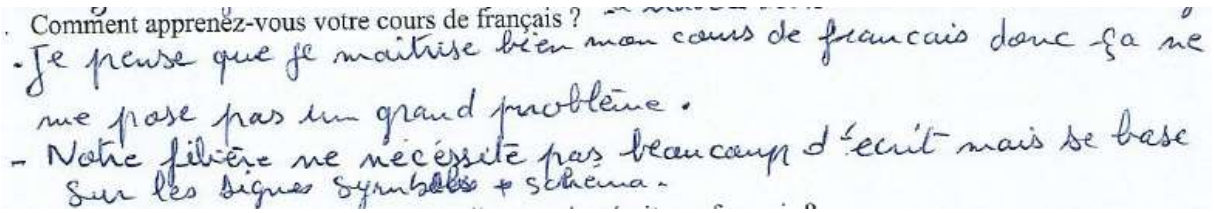
Ex. 23 :


5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
Sur Youtube

(Hygiène et sécurité)

- Le besoin d'écrire est, par contre, minime chez les étudiants de la filière de génie civile qui ont besoin le plus souvent d'écrire des équations et des signes d'opérations algébriques.

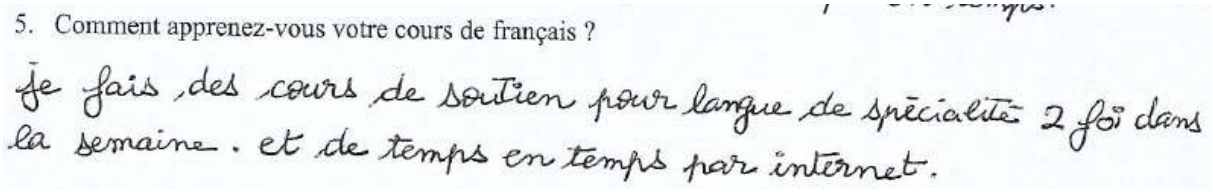
Ex. 24 :


Comment apprenez-vous votre cours de français ?
- Je pense que je maitrise bien mon cours de francais donc ça ne me pose pas un grand problème.
- Notre filière ne nécessite pas beaucoup d'écrit mais se base sur les signes symboles + schema.

(Génie civile)

Afin de renforcer leur apprentissage du/en français, la plupart des participants à cette enquête avouent qu'ils assistent à des cours particuliers en français dans des écoles privées ou suivent des cours de français sur Internet.

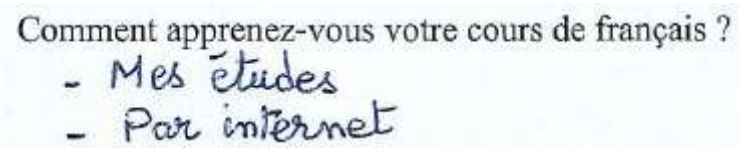
Ex. 25 :


5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

je fais des cours de soutien pour langue de spécialité 2 foi dans la semaine. et de temps en temps par internet.

(Hydraulique)

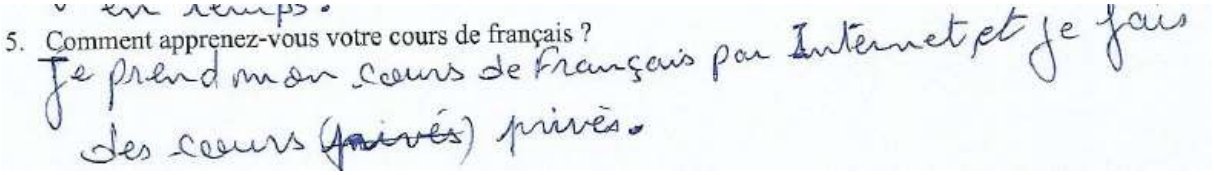
Ex. 26 :


Comment apprenez-vous votre cours de français ?

- Mes études
- Par internet

(Hydraulique)

Ex. 27 :


5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

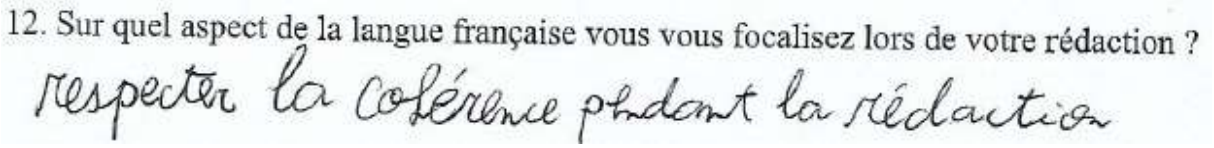
Je prend mon cours de Français par Internet et je fais des cours (~~privés~~) privés.

(Sciences de la matière)

Concernant la question sur les centres d'intérêts de chaque étudiant(e) lors de l'apprentissage en/du français, les réponses des questionnés diffèrent d'une spécialité à l'autre.

- La focalisation est surtout portée sur la cohérence et la transmission de l'information telle quelle :

Ex. 28 :

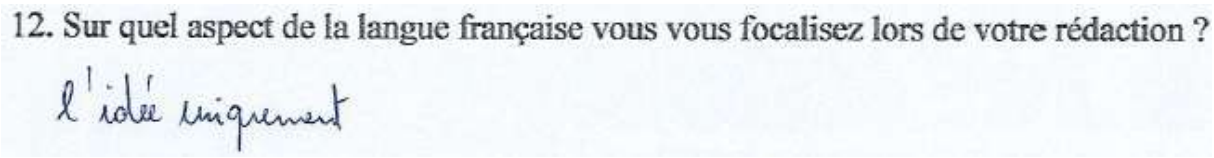

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

respecter la cohérence pendant la rédaction

(Éducation sportive)

- Le mathématicien ne se focalise par contre que sur l'idée.

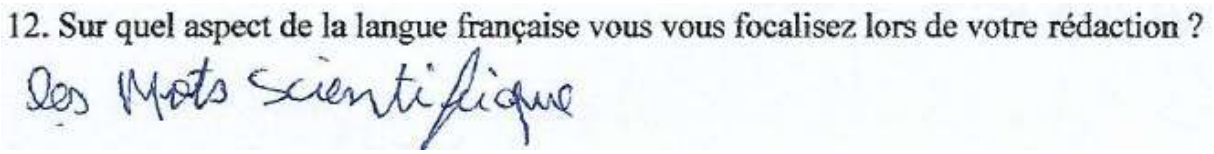
Ex. 30 :


12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?
l'idée uniquement

(Mathématiques)

- Dans ce genre de disciplines, on remarque l'influence de la discipline sur la pensée de l'étudiant. C'est ainsi le cas d'un autre étudiant en chimie qui se concentre essentiellement sur les mots scientifiques lors de la rédaction de son cours en français.

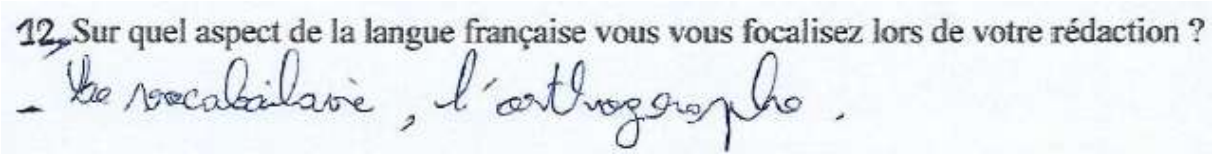
Ex. 31 :


12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?
Des Mots scientifique

(Chimie)

- En sciences du langage, les questionnés se concentrent sur tous les aspects de la langue étant donné qu'ils sont des spécialistes de la langue française : lexique, orthographe, vocabulaire, conjugaison, et grammaire.

Ex. 32 :


12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?
- Le vocabulaire, l'orthographe.

(Sciences du langage)

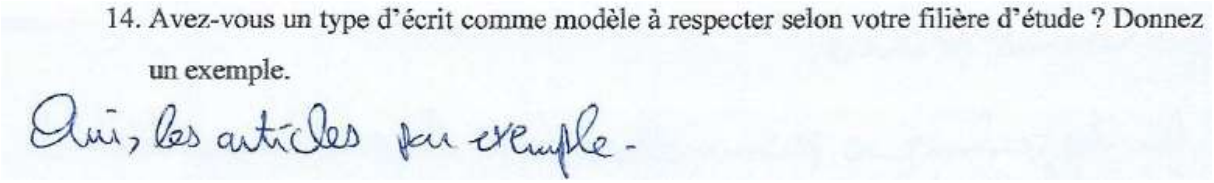
Concernant le modèle adopté par les étudiants pour apprendre leur cours, les moyens se font nombreux et diversifiés :

- Par exemple, dans certaines disciplines (hydraulique, sciences du langage, informatique), un cours de méthodologie est proposé aux étudiants. Le cours montre comment rédiger un compte rendu selon l'ordre suivant : titre, introduction, méthode de travail (matériel, solution), observation, conclusion. Ce modèle de rédaction est recommandé

obligatoirement dans le TP[37]. Il ressemble à la structure IMRaD définie plus haut dans ce travail de recherche. Les modèles évoqués par les enquêtés ne sont d'ailleurs pas nombreux. Le modèle suivi est généralement celui d'*Introduction-développement-conclusion*.

- Une autre méthode adoptée par certains étudiants est celle de consulter et s'inspirer des mémoires et des thèses des autres chercheurs.
- Les étudiants en sciences du langage peuvent aussi s'inspirer des articles comme modèle :

Ex. 33 :

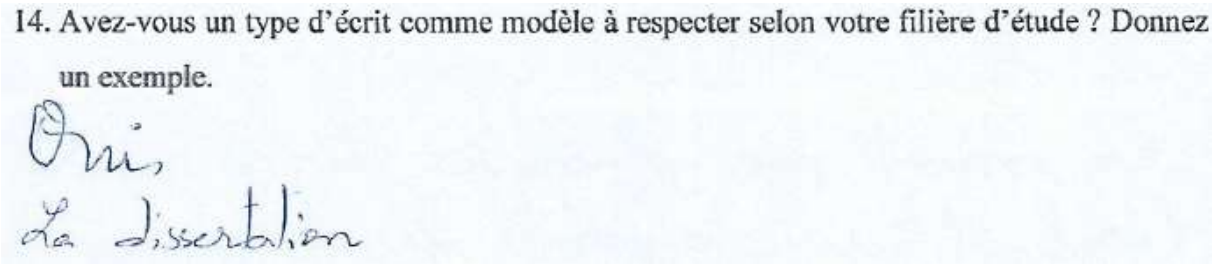

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Oui, les articles par exemple.

(Sciences du langage)

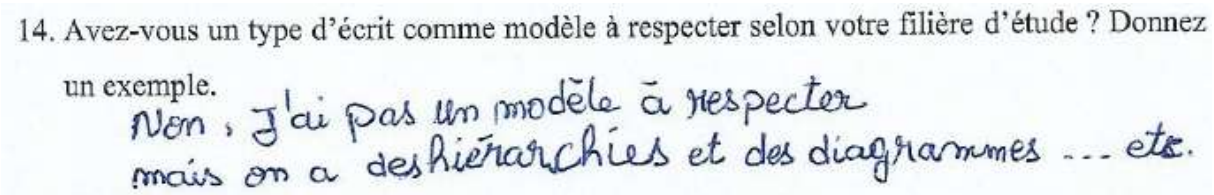
- Les étudiants suivent ainsi le modèle de dissertation ;

Ex. 34 :


14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Oui,
la dissertation

(Sciences du langage)


14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Non, j'ai pas un modèle à respecter
mais on a des hiérarchies et des diagrammes ... etc.

(Hydraulique)

- Certains étudiants ont par ailleurs choisi de suivre le modèle de leurs prédécesseurs :

Ex. 35 :

[37] Travaux pratiques

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Oui ! comme les mémoires et les thèses faits par les chercheurs de ma spécialité d'étude.

(Sciences du langage)

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple. j'utilise un plan claire ~~et~~ simple

premièrement : la problématique ou la question, Après les hypothèses ensuit le développement, et finalement la conclusion

(Sciences du langage)

- En chimie, les étudiants suivent le modèle *introduction - explication conclusion*. Ce même modèle est aussi utilisé en sciences de la matière :

Ex. 36 :

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

- Un TP
  - Introduction.
  - explication.
  - conclusion.

(Chimie)

Ex. 37 :

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple. Oui.

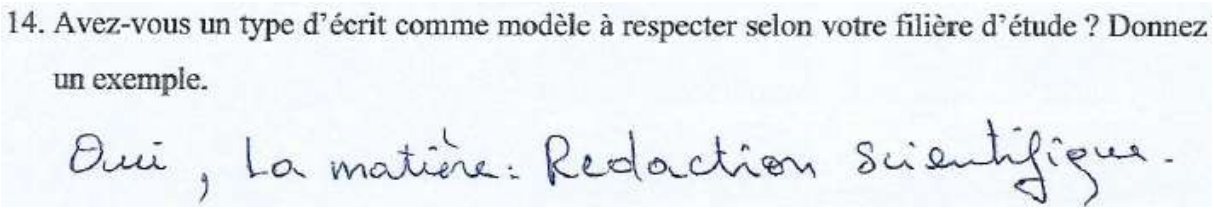
Protocol pour rédiger un compt rendu :

Titre - Introduction - Méthode de travail, conclusion + schéma

(Sciences de la matière)

- Les étudiants ont des cours spécifiques pour la rédaction d'écrit scientifique :

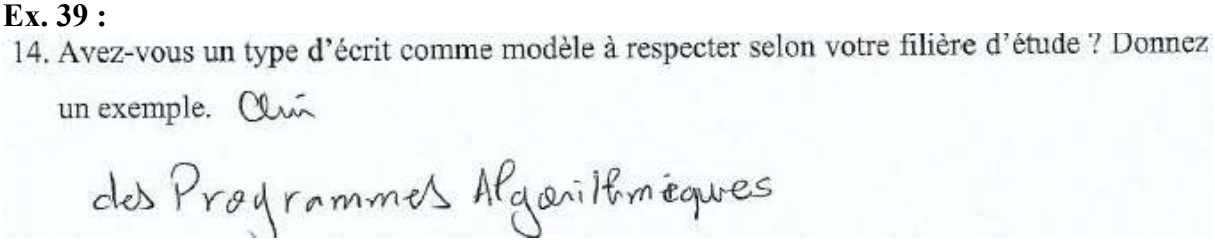
Ex. 38 :


14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Oui, La matière: Redaction Scientifique.

- Loin des modèles cités peu avant, ceux des informaticiens sont très spécifiques à leur spécialité. Il s'agit des exemples de programmes algorithmiques remplaçant l'écriture manuelle.

Ex. 39 :

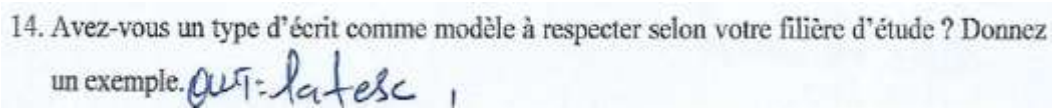

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple. Oui

des Programmes Algorithmiques

(Informatique)

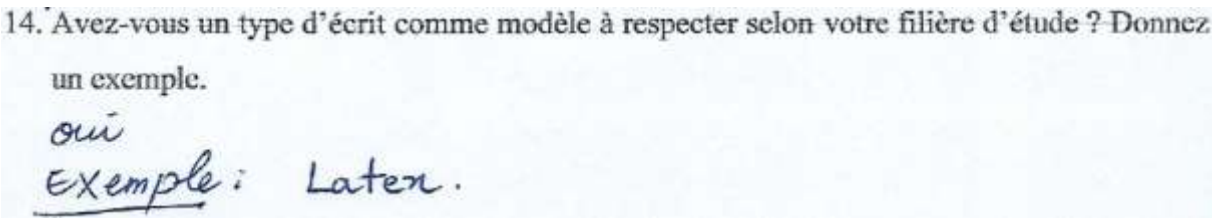
- À leurs tours, les mathématiciens adoptent des modèles spécifiques à certains outils informatiques comme le *Latex*[38], ou le *Scientific Word Place* :

Ex. 40 :


14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple. oui: latex,

(Mathématiques)

Ex. 41 :


14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

oui

Exemple: Latex.

(Mathématiques)

Ex. 42 :

[38] Un logiciel permettant la mise en forme de textes en mathématiques.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Oui, latex, Scientifique word place

(Mathématiques)

- Contrairement aux quelques exemples des filières qui suivent des modèles spécifiques pour rédiger leur cours, les étudiants en éducation sportive déclarent que leur branche nécessite plus de pratique que de théorie, ce qui justifie qu'ils n'aient pas de modèle d'écrit à suivre.

Ex. 43 :

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

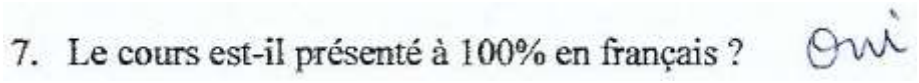
Non

Pour boucler notre enquête, nous avons collecté des informations supplémentaires aux quatre éléments mentionnés ci-dessus. Voici quelques exemples :

7.1.5. Compléments d'informations

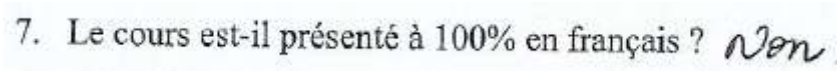
Le premier complément d'information jugé significatif concerne notamment la langue de présentation du cours (question n°7 ci-dessous) qui est un aspect indépendant de la représentation de la lecture. Pour cette question, la majorité des questionnés, à l'exception des spécialistes en français, révèlent que le cours n'est jamais présenté à 100% en français excepté dans les études réservées à cette langue comme la licence *Français* ou le master *Sciences du langage*. En fait, les interventions des étudiants en cours ne sont pas toujours en français. Ces derniers ont toujours besoin de faire appel à un dictionnaire français-arabe pour comprendre leurs cours. La langue mère est donc presque toujours présente, même chez les étudiants en sciences du langage qui ont recours eux aussi, toutefois rarement, à la langue arabe. Ainsi, les étudiants précisent que ni le cours ni leur intervention ne se déroulent totalement en français :

Ex. 1 :



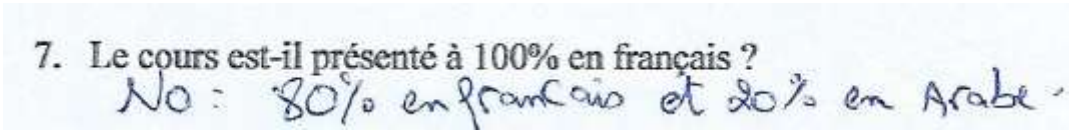
(Sciences du langage)

Ex. 2 :



(Hydraulique)

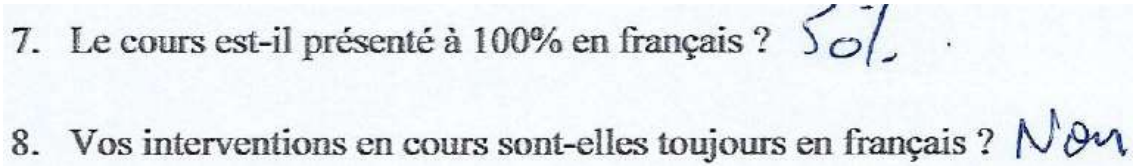
Ex. 3 :



(Chimie)

- Certains étudiants évaluent le taux de la présentation du cours à l'écrit :

Ex. 4 :

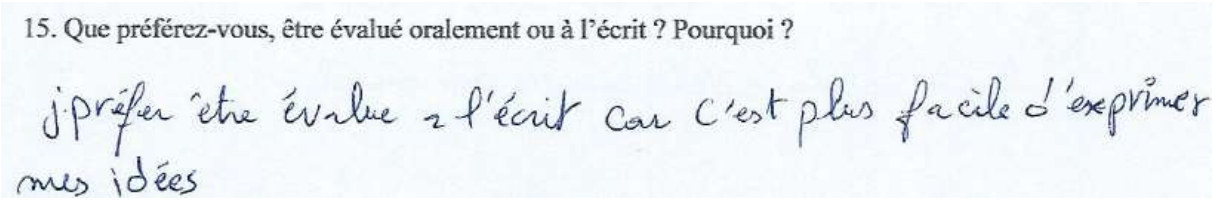


(Mathématiques)

- Cette réponse montre qu'en mathématiques, même si le cours est préparé au préalable pour être projeté durant la séance de cours, l'enseignant continue toujours à donner plus d'explication sur le tableau.

En termes d'évaluation, l'évaluation par écrit est largement préférée auprès de tous les questionnés puisqu'elle offre à l'étudiant plus du temps pour organiser ses idées et éviter les oublis.

Ex. 5 :

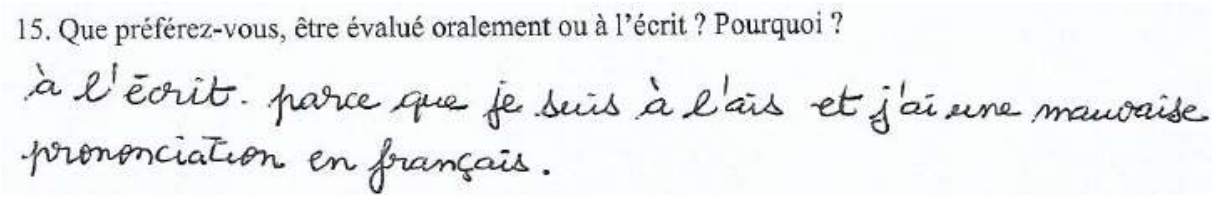

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

j'préfer être évalue à l'écrit car c'est plus facile d'exprimer mes idées

(Mathématiques)

- D'autres préfèrent une évaluation par écrit à cause de difficultés de prononciation :

Ex. 6 :

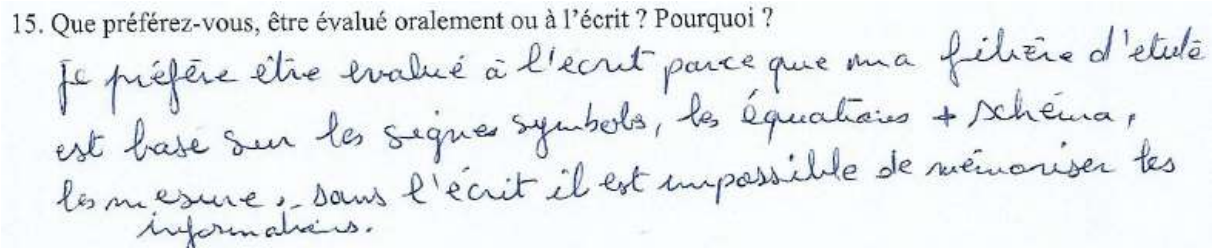

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

à l'écrit. parce que je suis à l'ais et j'ai une mauvaise prononciation en français.

(Hydraulique)

- En effet, l'évaluation par écrit est selon certains questionnés un moyen d'éviter les erreurs étant donné qu'il est plus délicat de mémoriser des informations sous forme de symboles, de signes, etc. comme c'est le cas de la discipline de génie civile.

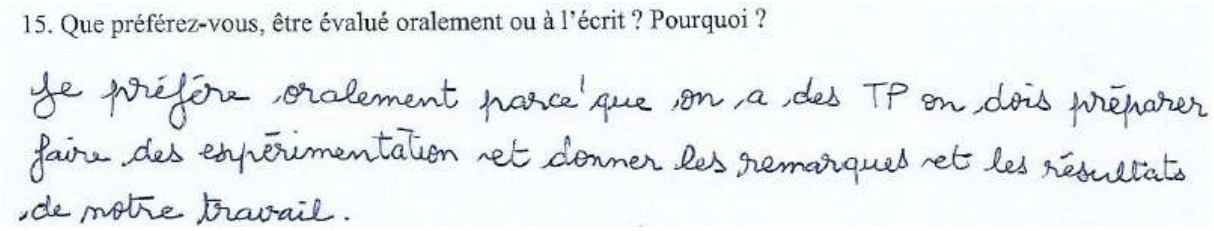
Ex. 7 :


15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Je préfère être evalué à l'ecrit parce que ma filière d'etude est basé sur les signes symbols, les équations + schéma, les mesure, sans l'écrit il est impossible de mémoriser tes informations.

- Cependant, d'autres étudiants trouvent que l'évaluation orale est plus pertinente pour leur spécialité quand il s'agit, lors des évaluations, de décrire des expérimentations et leurs résultats, comme c'est le cas pour les sciences techniques :

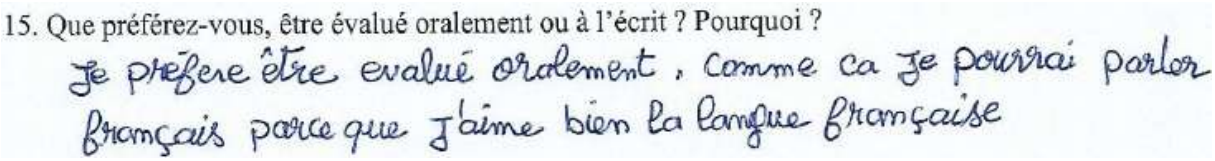
Ex. 8 :


15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Je préfère oralement parce que on a des TP on dois préparer faire des expérimentation et donner les remarques et les résultats de notre travail.

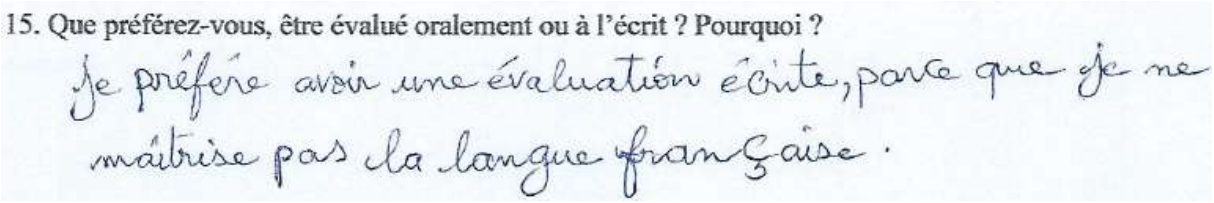
(Sciences techniques)

Ex. 9 :


15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Je préfère être evalué oralement, comme ca je pourrai parler français parce que j'aime bien la langue française

(Hydraulique)

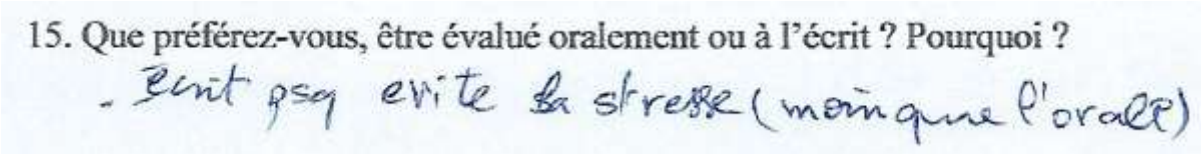

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Je préfère avoir une évaluation écrite, parce que je ne maîtrise pas la langue française.

(Mathématiques)

- Les questionnés en éducation physique et sportive préfèrent eux une évaluation orale puisqu'ils ont plus de pratique que de théorie, contrairement aux mathématiciens qui trouvent qu'il est difficile de calculer et de démontrer dans leur discipline oralement :

Ex. 10 :


15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

- Ecrit psq evite la stresse (moins que l'oral)

(Mathématiques)

- Par ailleurs, il y a des étudiants qui préfèrent des évaluations doubles, à l'écrit et à l'oral :

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Je préfère évalué oralement et a l'écrit, parceque les deux sont trés important

(Mathématiques)

Nous abordons à présent un autre complément d'information à notre enquête, celui des obstacles à la réussite des questionnées. Ces obstacles sont divers, ci-dessous quelques exemples :

- Manque de ressources documentaires :

Ex. 11 :

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

nos obstacles vers la réussite :
on a pas une organisation administrative (bibliothèque - les Grèves)
manque de plusieurs documents.

(Hydraulique)

Ex. 12 :

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

- la langue

(Mathématiques)

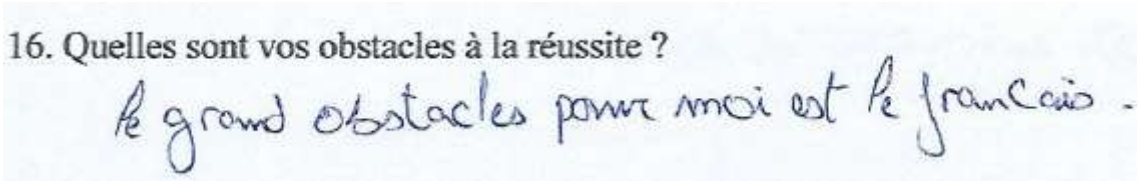
Ex. 13 :

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

la traduction de la raise, la français difficile

(Chimie)

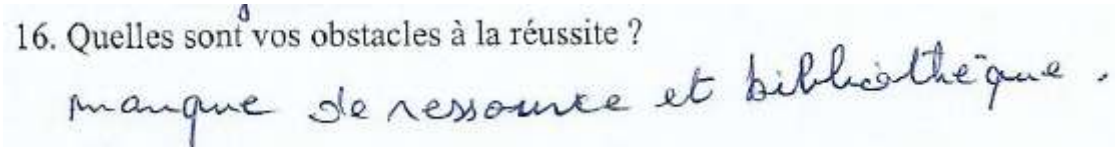
Ex. 14 :


16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?
le grand obstacles pour moi est le français.

(Chimie)

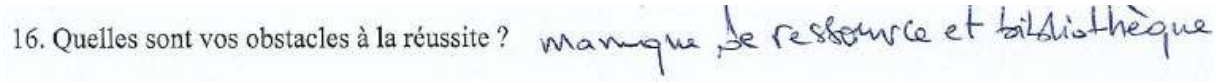
- Manque de bibliothèques :

Ex. 15 :

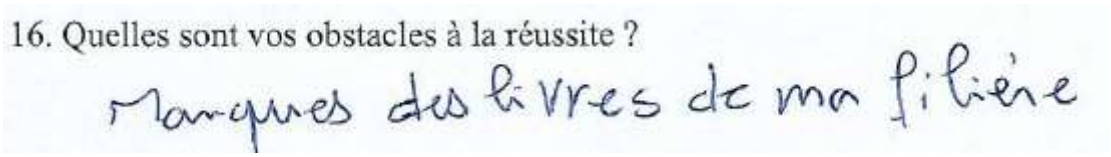

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?
manque de ressource et bibliothèque.

(Génie civile)

Ex. 16 :


16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ? manque de ressource et bibliothèque

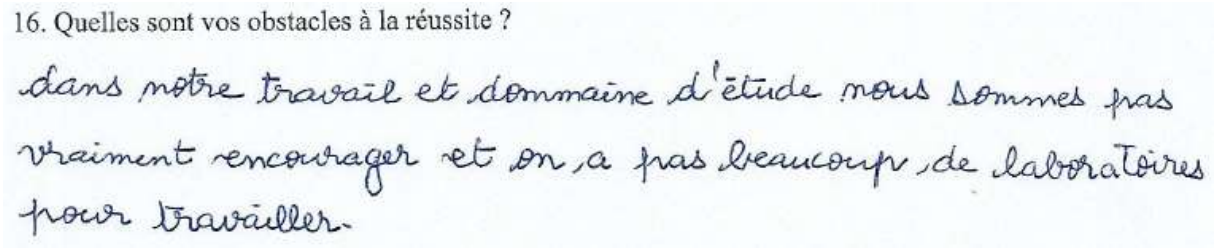
(Informatique)


16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?
Manques des livres de ma filière

(Mathématiques)

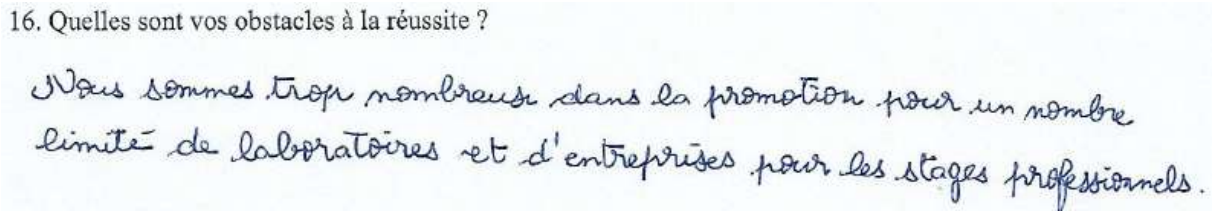
- Manque de laboratoires :

Ex. 17 :


16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?
dans notre travail et domaine d'étude nous sommes pas vraiment encourager et on a pas beaucoup de laboratoires pour travailler.

(Biologie)

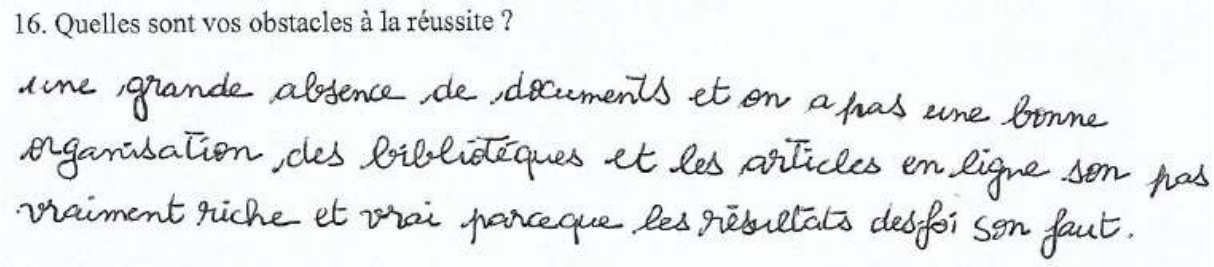
Ex. 18 :


16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

Nous sommes trop nombreux dans la promotion pour un nombre limité de laboratoires et d'entreprises pour les stages professionnels.

(Hygiène et sécurité)

Ex. 19 :

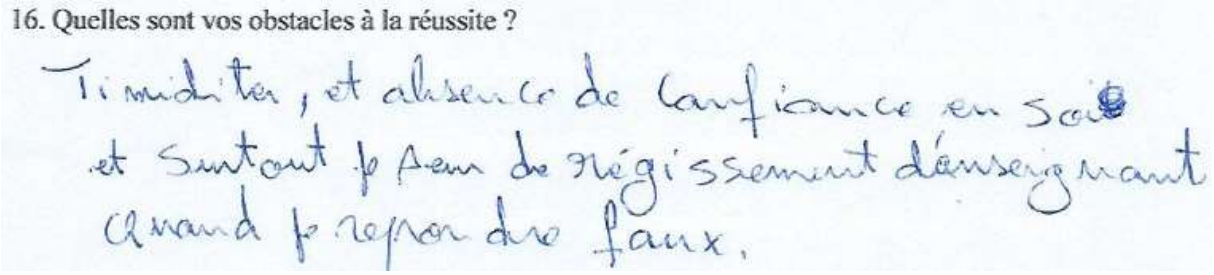

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

une grande absence de documents et on a pas une bonne organisation des bibliotèques et les articles en ligne son pas vraiment riche et vrai parceque les résultats desfoi son faut.

(Hydraulique)

- Manque de motivation et de confiance en soi de l'étudiant, timidité, peur des enseignants, oubli, paresse, etc., des éléments qui relèvent de l'ordre psychologique :

Ex. 20 :


16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

Timidité, et absence de confiance en soi et surtout le mauvais régissement d'enseignant quand le repon des faux.

(Sciences du langage)

Ex. 21 :

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

mes obstacles sont :
- Le trac et le stress pendant l'évaluation orale.
- une difficulté à la compréhension des cours (mais pas tout les cours).

(Sciences du langage)

Ex. 22 :

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ? Manque du supports et instruments.

(Sciences du langage)

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?
- les absences - D'apnession des cours, timidité

(Sciences du langage)

Ex. 23 :

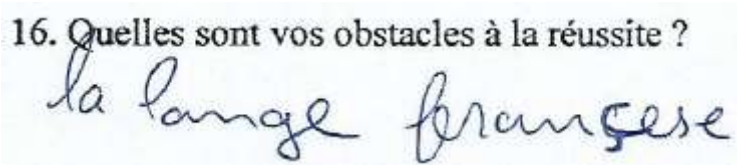
16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?
Mes obstacles à la réussite sont :
- la peur de ne pas trouvé les mots adéquats à ma rédaction ou dissertation
- de ne pas trouvé les moyens "materiels" qui peuissent m'aider

(Sciences du langage)

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?
Le paresse en general et un de report les devoirs

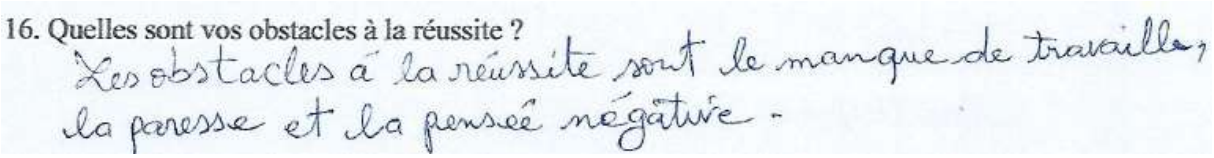
(Informatique)

Ex. 24 :



(Physique)

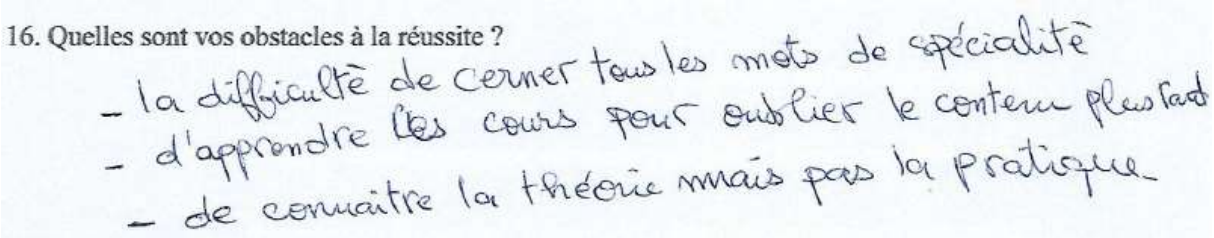
Ex. 25 :



(Mathématiques)

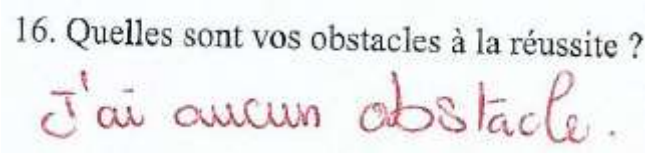
- Manque de pratique :

Ex. 26 :



(Sciences du langage)

Ex. 27 :



(Sciences de la matière)

Bilan

Après une étude modeste selon une enquête par questionnaire en Algérie, nous avons pu repérer certaines particularités de l'apprentissage du/en français chez les sujets algériens.

L'activité de l'écriture des enquêtés se limitent généralement à leur spécialité d'étude, à leurs cours. C'est une activité à choix unique que l'étudiant doit utiliser dans le cadre de son étude.

En ce qui concerne la lecture, il y a une non-conformité par rapport à l'activité précédente des questionnés. Les étudiants en question pratiquent une lecture de diverses sources qui varient entre livres de spécialité et autres documents, dans trois langues, à savoir l'arabe, le français et l'anglais.

À travers cette enquête, nous avons pu nous familiariser de certaines difficultés des étudiants-algériens et de leurs causes. Il s'agit soit des difficultés de langue (orthographe, vocabulaire, conjugaison, etc.) soit des difficultés de compréhension liées à la matière elle-même comme la linguistique pour certains et la littérature ou la civilisation pour d'autres.

Ainsi, la difficulté chez certains étudiants est d'ordre méthodologique tel que les problèmes de reformulation ou de construction d'idées. Cette difficulté peut être liée à l'inhabilité de certains questionnés à repérer les termes qui conviennent à telle ou telle situation de communication. Les raisons sont diverses ; elles sont soit abstraites soit concrètes.

Les premières incluent le manque du temps et de la motivation, le stress, etc. Quant aux deuxièmes, elles relèvent d'un manque : de ressources bibliographiques, de laboratoires de travaux pratiques, d'organisation de l'administration de l'université, etc.

Certaines difficultés peuvent être posées, aussi, par la langue française elle-même. Comme toutes les langues, le français a ses spécificités et ses irrégularités grammaticales qui découragent la volonté de certains étudiants et contribuent, pour les moins performants même à leur échec.

Par exemple, au niveau de l'orthographe, A. Chervel souligne que : « l'orthographe française au XVII siècle était d'une telle difficulté qu'il était pratiquement impossible d'apprendre à lire en français sans commencer par le latin » (Chervel A., 2008 : 82). L'auteur nous confirme que l'orthographe française a été toujours complexe dans l'apprentissage même pour les apprenants français.

Si nous parlons du rôle de la discipline, thème principal de ce chapitre, nous pouvons dire que notre hypothèse de départ n'est pas totalement confirmée. À vrai dire, l'influence de la discipline est validée à partir de certaines réponses au questionnaire mais en même temps, d'autres réponses montrent que l'usage du français par la communauté estudiantine algérienne est tant spécifique que général. Ce deuxième résultat est ainsi confirmé, plus bas, à travers les réponses des enseignants.

Suivant les réponses des étudiants, nous remarquons que la représentation de la notion *écriture* dépend de chaque discipline et pourtant dans la première question de notre questionnaire nous avons demandé qu'une définition générale de cette activité. Par exemple, un étudiant en géologie considère que l'écrit est un moyen pour conserver des notes, des traces. Tandis que la même notion est définie par le mathématicien comme étant « des équations et des relations ».

En d'autres termes, la réponse à la deuxième question, qui porte sur la représentation de l'écrit dans la branche d'étude, a été donnée aussitôt comme réponse à la première question, à travers laquelle, nous voulions savoir plutôt le point de vue des questionnés en ce qui concerne l'écrit en général. C'est ainsi le cas de la représentation du terme *lecture* chez plusieurs questionnés qui ne limitent pas toujours cette pratique aux ouvrages de leur spécialité.

Un autre aspect qui a attiré notre attention après le traitement des résultats du questionnaire est la méthode suivie par chaque enquêté pour apprendre son cours du/en français. Là aussi, nous constatons que les possibilités proposées par les étudiants sont diverses mais se croisent, et pourtant ils appartiennent à des domaines d'étude différents. Par exemple, le principe de la prise de notes par symboles, sigles, des abréviations selon le choix du rédacteur, etc. est commun entre cette masse estudiantine francophone que ce soit celle qui appartient à la communauté des sciences humaines et sociales ou celle des *scientifiques*.

Une dernière remarque sur les résultats du questionnaire concerne le modèle rédactionnel suivi par les informés de cette enquête. À travers cet élément, nous remarquons certaines différences entre les disciplines. Par exemple, on parle de la dissertation, de l'article, de la structure : *introduction, explication/contenu, conclusion* ou celle de : *Titre*, *introduction, méthode, conclusion, schéma*. Cet aspect du modèle rédactionnel qui dépend évidemment de l'activité de l'écriture confirme que l'écriture dépend à son tour de la discipline.

8. Enseignants

L'enquête auprès des enseignants était aussi fructueuse que celle effectuée auprès des étudiants. Et pourtant le nombre de leurs réponses est beaucoup moins de celui des étudiants. Avant de distribuer toutes les questions aux enseignants, nous avons effectué un pré-test.

8.1. Pré-test

Il a été réalisé auprès de neuf enseignants en sciences du langage. Suite à cet essai, nous avons reçu des remarques pour reformuler certaines questions et d'autres pour supprimer deux questions à travers lesquelles nous sollicitons une réponse sur la représentation de

l'enseignement et de l'apprentissage d'un point de vue général. En effet, ces questions peuvent, selon les enseignants qui ont répondu au pré-test, avoir des réponses massives et infinies. Nous avons ainsi reçu une suggestion pour reconstruire un questionnaire fermé étant donné que ce dernier facilite la démarche de dépouillement des réponses. Notre réponse était plutôt de conserver notre questionnaire ouvert afin d'obtenir des réponses variées ainsi de fournir aux questionnés l'occasion de s'exprimer sans limiter l'étendue de leurs réponses. En effet, grâce à la liberté d'expression accordée aux enquêté(e)s, nous avons pu avoir d'autres informations qui ont enrichi cette enquête**,** notamment ce qui concerne le matériel pédagogique servi pour l'apprentissage et/ou l'enseignement à l'université et les difficultés des étudiants.

9. Traitement des données

Les réponses proviennent de plusieurs disciplines en sciences humaines et en sciences dures : didactique du FLE, sciences du langage, texte littéraire, littérature française, physique, mathématiques, informatique, biologie, hydraulique.

Notre volonté d'interroger les enseignants en plus des étudiants vise bel et bien à vérifier la conformité de leurs réponses à celles des étudiants.

Le nombre des réponses des enseignants s'élève à dix-neuf. Nous nous sommes basée seulement sur ce nombre étant donné qu'il est représentatif et comprend des éléments significatifs qui répondent à nos interrogations. Puisque chaque enseignant encadre plusieurs étudiants de différentes disciplines, son expérience est largement suffisante pour fournir de diverses informations sur l'étudiant et sur son environnement d'apprentissage à l'université. Ainsi, nous avons collecté des réponses d'enseignants de spécialités des deux domaines visées par cette recherche à savoir les sciences humaines et les sciences dites communément *scientifiques*. Le tableau ci-dessous montre les questions posées aux enseignants et les sections dont ces dernières dépendent.

Catégories correspondant aux questions	Questionnaire pour enseignants
1. Méthode d'enseignement du/en français	2. Quelle est votre méthodologie de cours ? 4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ? 5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ? 6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
2. Informations sur les étudiants	7. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent-ils un français général ? 8. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ? 9. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ? 10. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?
3. Évaluation	11. Quelles sont vos modalités d'évaluation ? 12. Quel sont les critères du succès en examen ? 13. Quels sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?
4. Compléments d'information	1. Combien d'étudiants avez-vous en classe ? 3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? 7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ? 15. En tant que responsable d'un module ou de cursus, quelle est la nature de vos responsabilités ? 16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quel est leur nombre ?

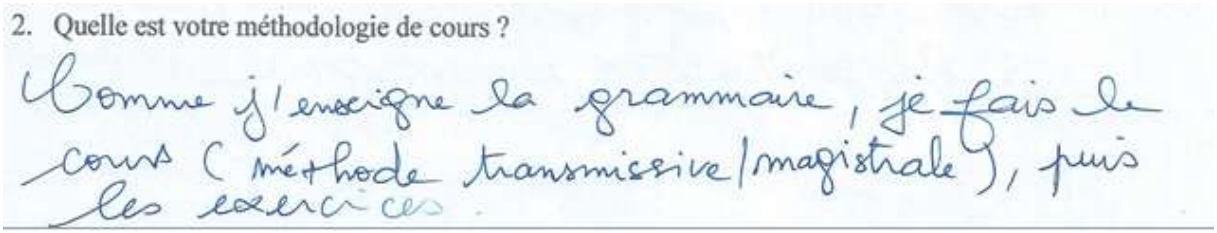
Figure 42 : Répartition des questions selon les informations recherchées

9.1. Méthode d'enseignement du/en français (2 4 5 6)

Les méthodes suivies par les enseignants se diffèrent selon leurs spécialités :

- En didactique des langues, c'est la méthode « transmissive » qui est la plus connue en CM[39].

Ex. 1 :

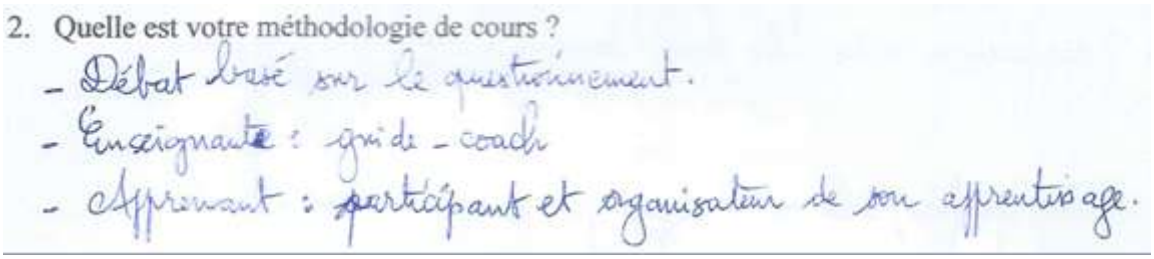

2. Quelle est votre méthodologie de cours ?

Comme j'enseigne la grammaire, je fais le cours (méthode transmissive/magistrale), puis les exercices.

(Didactique des langues)

- Une autre méthode suivie par les didacticiens est le débat où l'enseignant joue le rôle du guide pendant que l'apprenant participe et organise son apprentissage.

Ex. 2 :

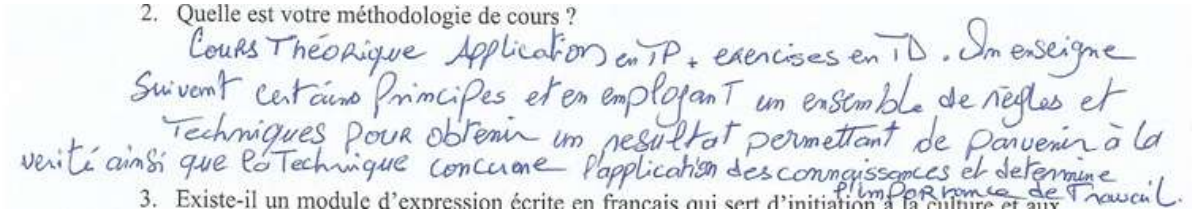

2. Quelle est votre méthodologie de cours ?

- Débat basé sur le questionnement.
- Enseignante : guide - coach
- Apprenant : participant et organisateur de son apprentissage.

(Didactique des langues)

- En biologie les méthodes et les techniques changent par rapport à ce que nous avons vu en sciences du langage ; la théorie en cours magistral, l'application en TP et les exercices en TD[40].

Ex. 3 :


2. Quelle est votre méthodologie de cours ?

Cours Théorique Application en TP + exercises en TD. On enseigne suivant certains Principes et en employant un ensemble de règles et Techniques pour obtenir un resultat permettant de parvenir à la verité ainsi que la Technique concerne l'application des connaissances et determine

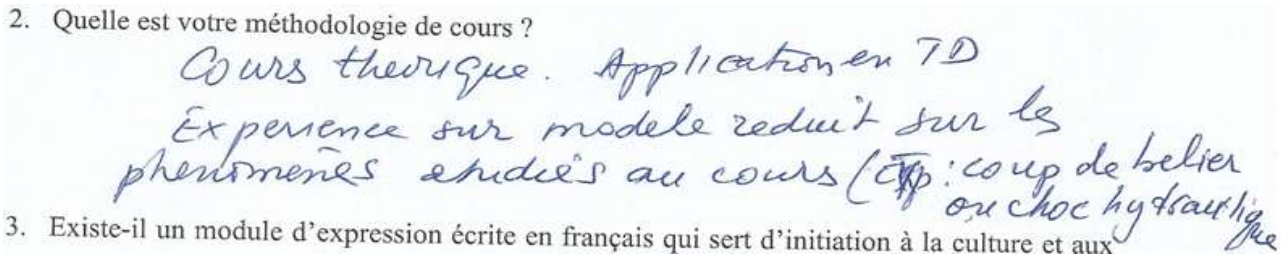
3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux importance de Travail.

(Biologie)

- En hydraulique, la théorie est présentée en cours et l'application en TD (« expérience sur modèle réduit sur les phénomènes étudiés en cours (Ex. : le choc hydraulique) ».

[39] Cours magistral
[40] Travaux dirigés

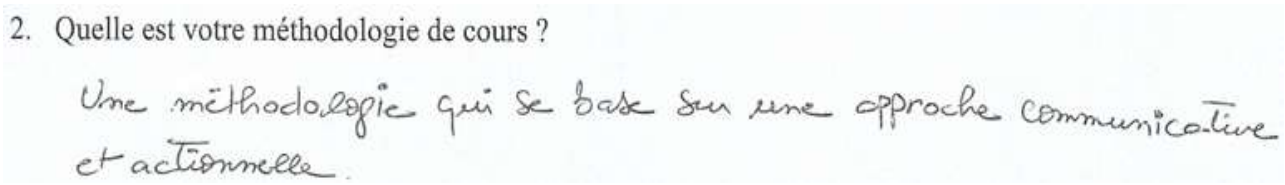
Ex. 4 :


2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
Cours théorique. Application en TD
Expérience sur modèle réduit sur les phénomènes étudiés au cours (Exp : coup de bélier ou choc hydraulique
3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux

(Hydraulique)

- L'approche communicative et actionnelle sont les bases de la méthodologie d'un enseignant en hydraulique.

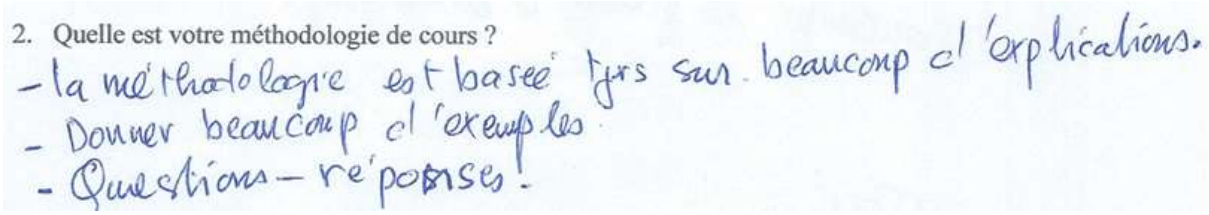
Ex. 5 :


2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
Une méthodologie qui se base sur une approche communicative et actionnelle.

(Hydraulique)

- En mathématiques, la méthodologie est basée sur une quantité massive de question et d'explications, elle prend donc la forme « question-réponse ».

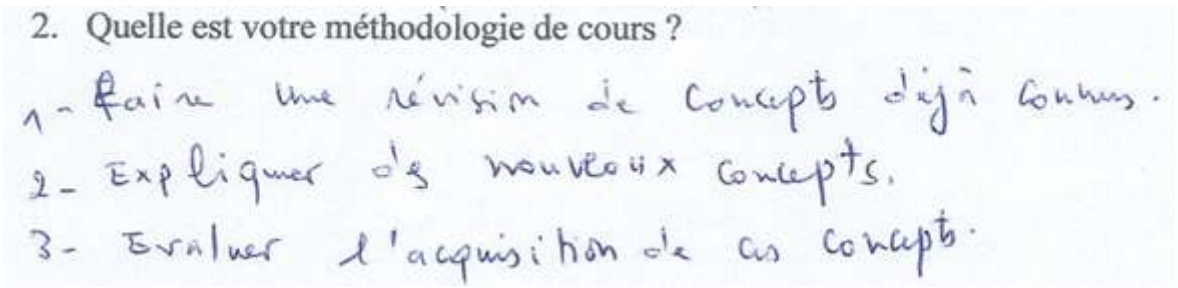
Ex. 6 :


2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
- la méthodologie est basée toujours sur beaucoup d'explications.
- Donner beaucoup d'exemples
- Questions – réponses !

(Mathématiques)

- La méthodologie du travail en informatique se base sur la révision des concepts connus, l'explication de nouveaux concepts et l'évaluation en ces concepts.

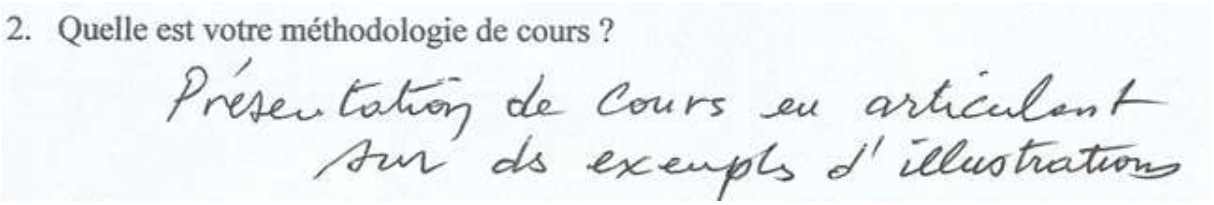
Ex. 7 :


2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
1- Faire une révision de Concepts déjà connus.
2- Expliquer des nouveaux concepts.
3- Evaluer l'acquisition de ces concepts.

(Informatique)

- L'enseignant fait seul son cours en s'étayant sur des exemples illustrés et des supports comme les livres, les polycopiés de cours et des informations sur Internet.

Ex. 8 :

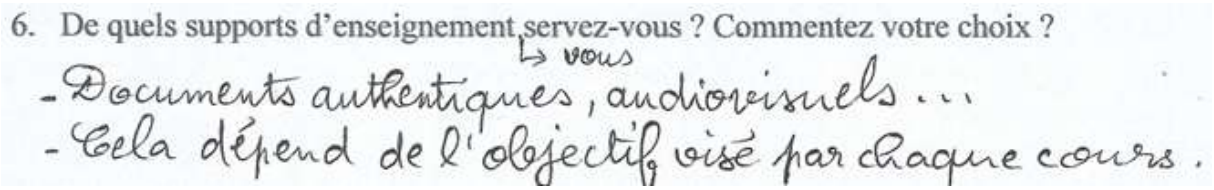

2. Quelle est votre méthodologie de cours ?

Présentation de cours en articulant sur ds exemples d'illustrations

(Physique)

- Les enseignants en sciences du langage utilisent des supports d'enseignement divers tels que : les documents authentiques, les supports audiovisuels selon l'objectif de chaque cours ou seulement du support papier de leur choix.

Ex. 9 :


6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?

↳ vous

- Documents authentiques, audiovisuels ...
- Cela dépend de l'objectif visé par chaque cours.

(Sciences du langage)

Ex. 10 :

- Le support du biologiste est le tableau, le matériel du TP, et le PPT sur le *Data-Show*[41] qui est connu aussi en littérature et en hydraulique. Un simple support évoqué par l'un des enseignants est le tableau.

Ex. 11 :

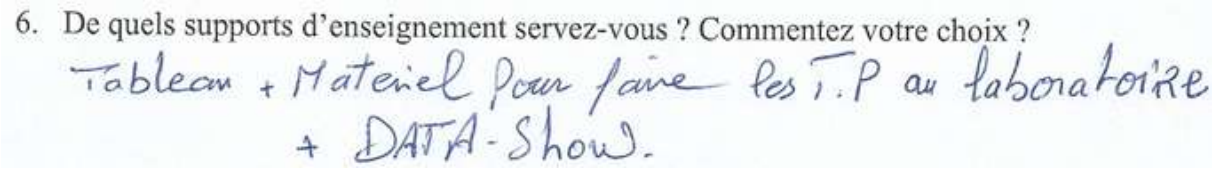
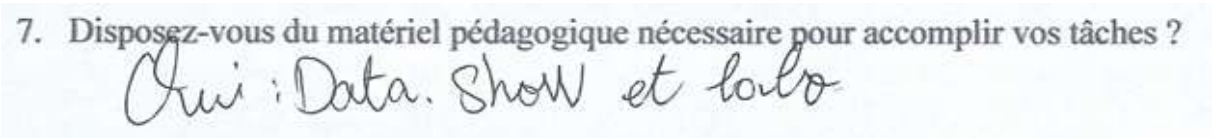

6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?

Tableau + Matériel pour faire les T.P au laboratoire + DATA-Show.

(Biologie)

Ex. 12 :

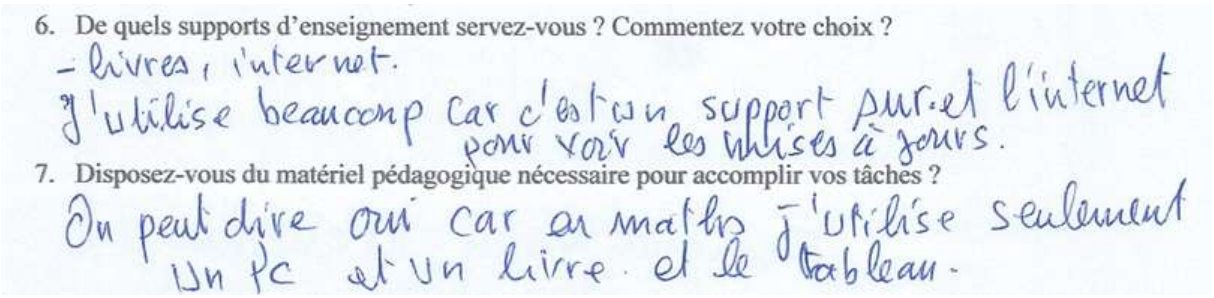

7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?

Oui : Data. Show et tableau

(Littérature française)

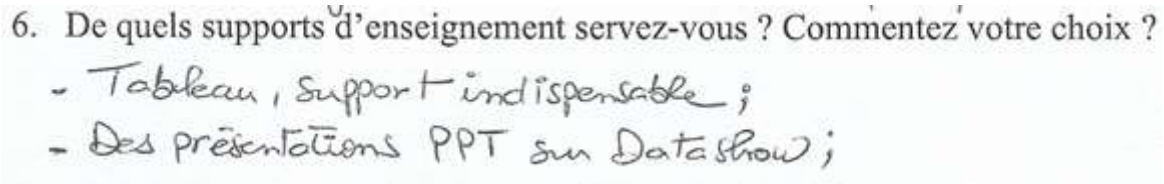
[41] Un appareil de projection

Ex. 13 :


6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
- livres, internet.
j'utilise beaucoup car c'est un support sur et l'internet pour voir les mises à jours.
7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
On peut dire oui car en maths j'utilise seulement un pc et un livre et le tableau.

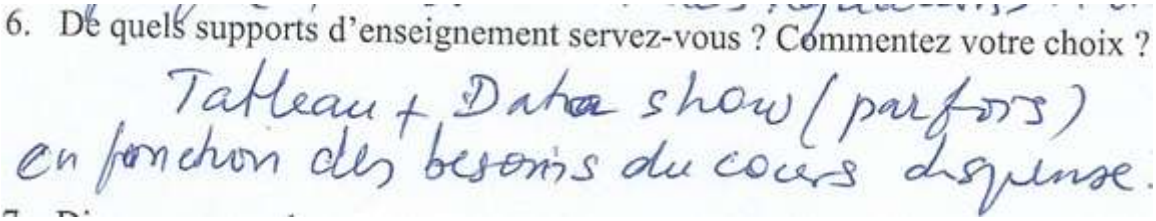
(Mathématiques)

Ex. 14 :


6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
- Tableau, support indispensable ;
- Des présentations PPT sur Datashow ;

(Hydraulique)

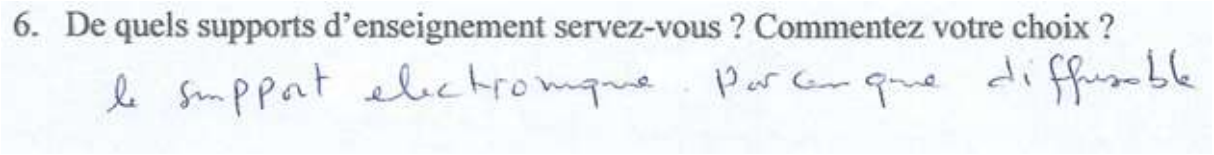
Ex. 15 :


6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
Tableau + Data show (parfois) en fonction des besoins du cours dispense.

(Informatique)

- Ces derniers s'appuient sur le support livre vu qu'il présente une source fiable, et sur Internet pour vérifier les mises à jour. Le support électronique est le plus servi en informatique car il est diffusable.

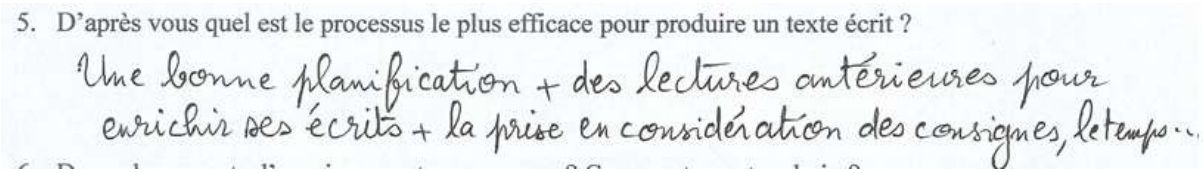
Ex. 16 :


6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
le support electronique parce que diffusable

(Informatique)

- Le processus le plus efficace pour produire un texte écrit dépend du plan, des lectures antérieures, du respect du temps et de la consigne.

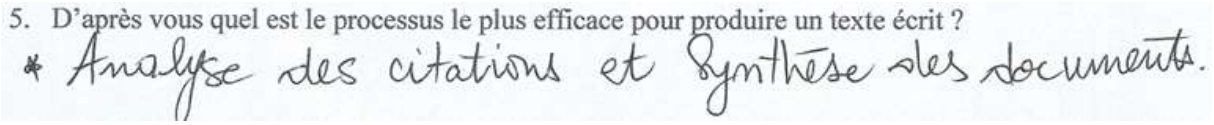
Ex. 17 :


5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
Une bonne planification + des lectures antérieures pour enrichir ses écrits + la prise en considération des consignes, le temps...

(Sciences du langage)

- Certains enseignants mettent l'accent sur l'analyse des citations et sur la synthèse des documents.

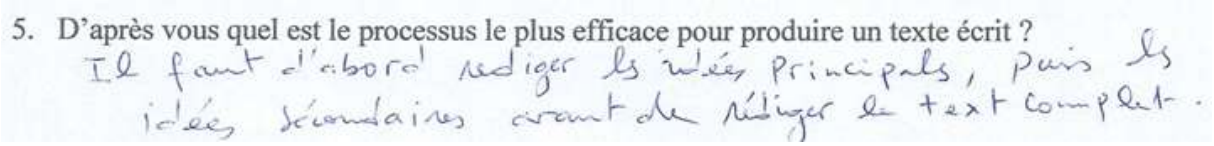
Ex. 18 :


5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
* Analyse des citations et Synthèse des documents.

(Littérature française)

- Chez les enseignants en informatique, il est préférable de suivre le plan *idées générales puis idées secondaires* avant d'accomplir la tâche d'écrire un texte.

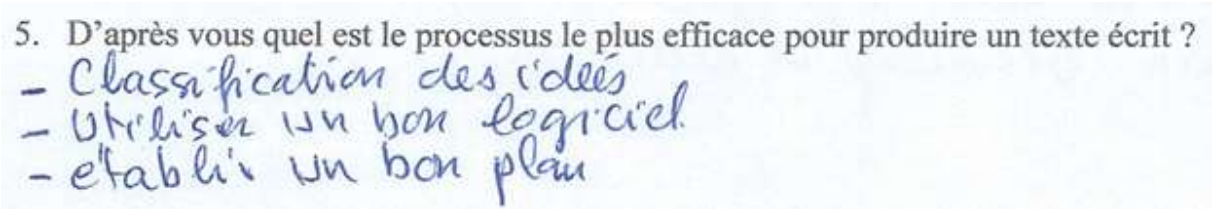
Ex. 19 :


5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
Il faut d'abord rédiger les idées Principals, puis les idées Secondaires avant de rédiger le text complet.

(Informatique)

- La mise en place d'un plan et la classification des idées sont deux éléments efficaces pour produire un texte écrit même chez les mathématiciens.

Ex. 20 :

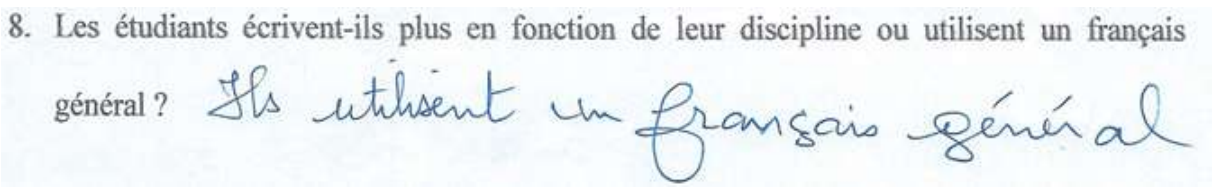

5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
- Classification des idées
- Utiliser un bon logiciel
- établir un bon plan

(Mathématiques)

9.2. Informations sur les étudiants (8 9 10 11)

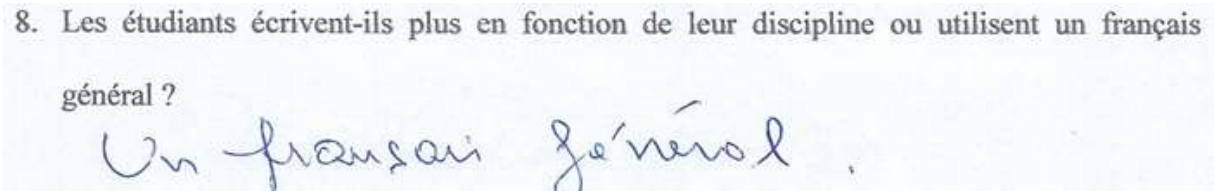
Les étudiants ont tendance à utiliser un français général. Voici quelques réponses de certains enseignants :

Ex. 1 :


8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? Ils utilisent un français général

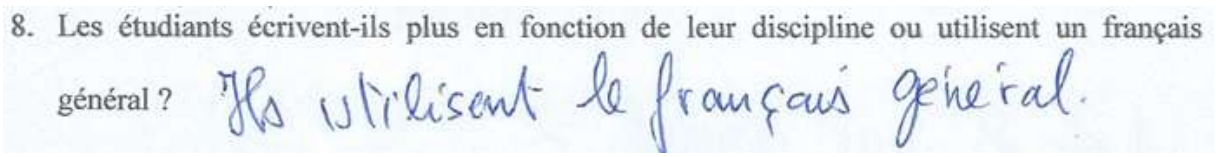
(Didactique des langues)

Ex. 2 :


8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ?
Un français général.

(Littérature française)

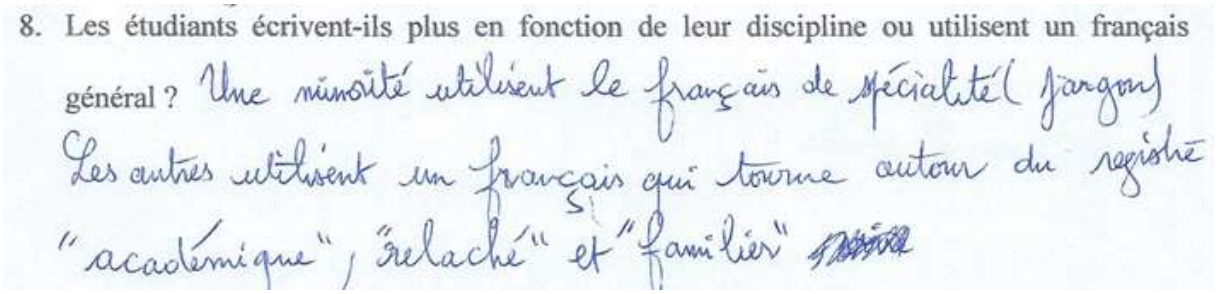
Ex. 3 :


8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? Ils utilisent le français général.

(Mathématiques)

- Certains étudiants emploient un français plutôt familier.

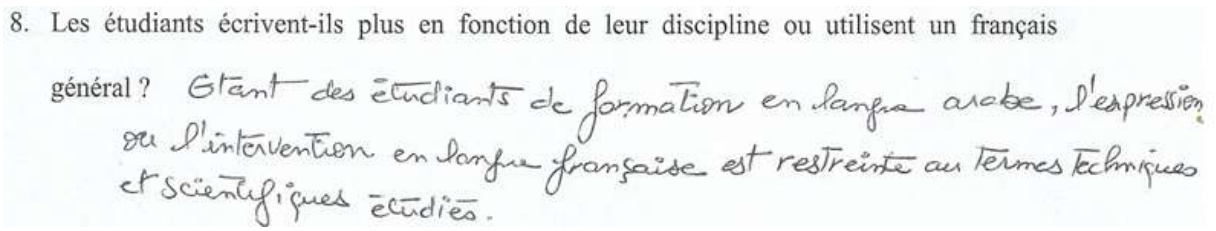
Ex. 4 :


8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? Une minorité utilisent le français de spécialité (jargon) Les autres utilisent un français qui tourne autour du registre "académique", "relaché" et "familier"

(Didactique des langues)

- Deux enseignants en hydraulique attirent notre attention sur le fait que leur spécialité est en arabe, et que le français intervient que pour introduire des termes techniques. Ils ajoutent que le français de leurs étudiants est approximatif.

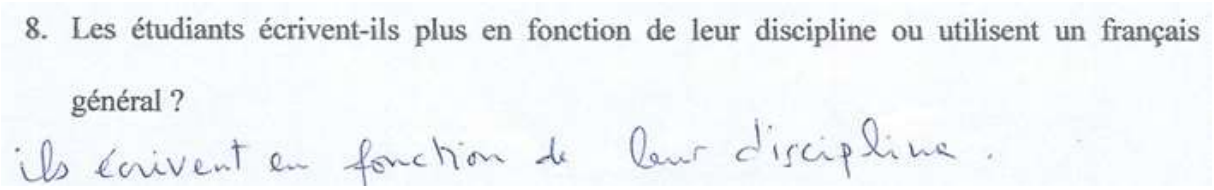
Ex. 5 :


8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? Etant des étudiants de formation en langue arabe, l'expression ou l'intervention en langue française est restreinte aux termes techniques et scientifiques étudiés.

(Hydraulique)

- En informatique, l'enseignant questionné trouve que le niveau de français des étudiants varie selon les disciplines.

Ex. 6 :

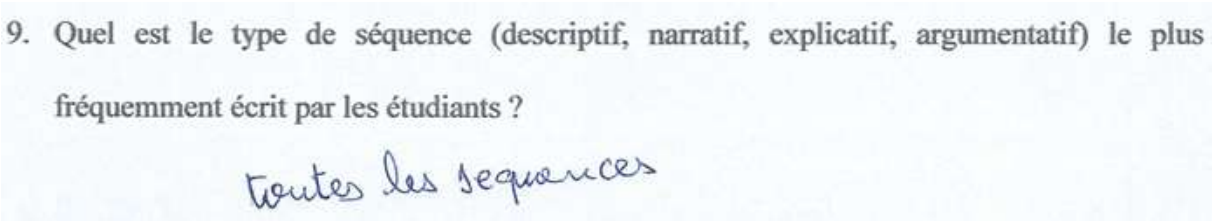

8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ?

ils écrivent en fonction de leur discipline.

(Informatique)

- En ce qui concerne la catégorisation textuelle, les questionnés spécialistes en langue française déclarent que leurs étudiants utilisent toutes les séquences (argumentative, descriptive, explicative, narrative).

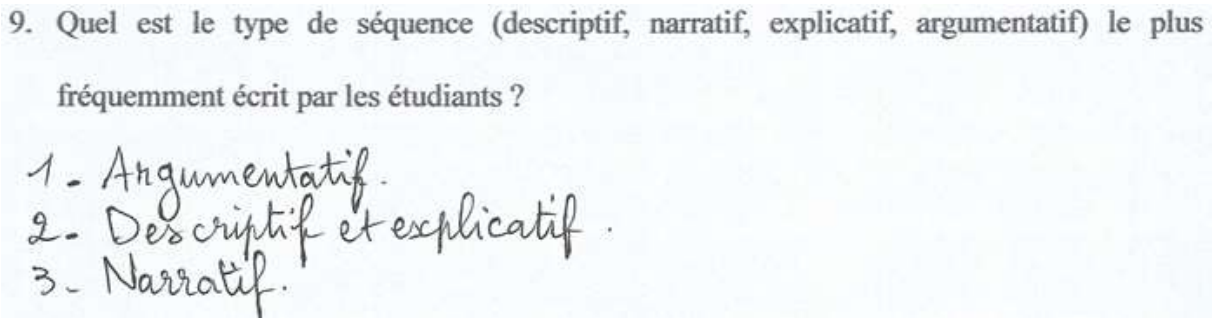
Ex. 7 :


9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

toutes les sequences

(Littérature française)

Ex. 8 :

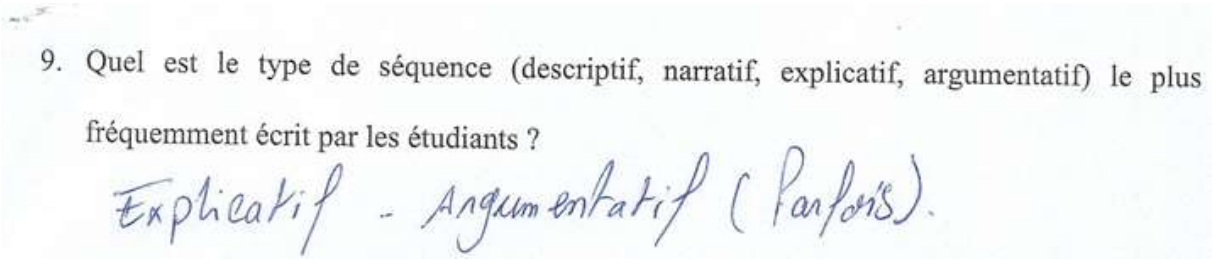

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

1- Argumentatif.
2- Descriptif et explicatif.
3- Narratif.

(Sciences du langage)

- En biologie, l'explicatif est dominant avec de l'argumentation de temps à l'autre.

Ex. 9 :

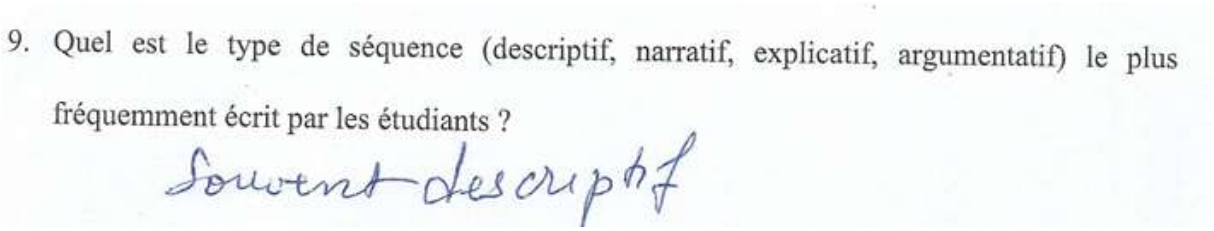

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

Explicatif - Argumentatif (Parfois).

(Biologie)

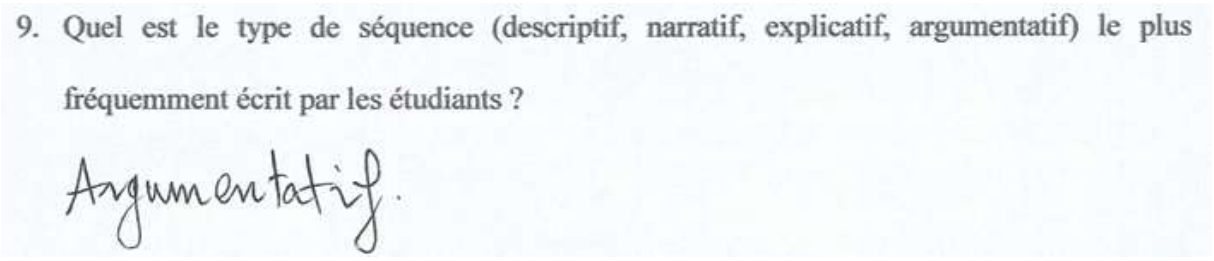
En hydraulique et en informatique, la séquence descriptive domine par rapport aux autres séquences. L'enseignant de mathématiques n'a mentionné aucune catégorisation textuelle.

Ex. 10 :


9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

Souvent descriptif

(Hydraulique)

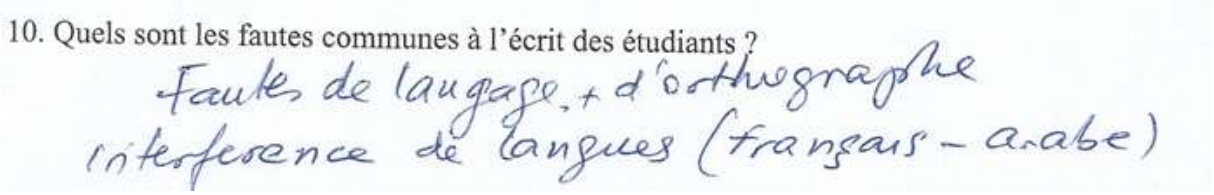

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

Argumentatif.

(Littérature française)

Les enseignant(e)s questionnés s'accordent sur le point que les erreurs communes et fréquentes chez les étudiants algériens francophones, même les spécialistes parmi eux, sont en orthographe, grammaire (conjugaison, concordance des temps, etc.), cohésion textuelle, inférence entre l'arabe et le français.

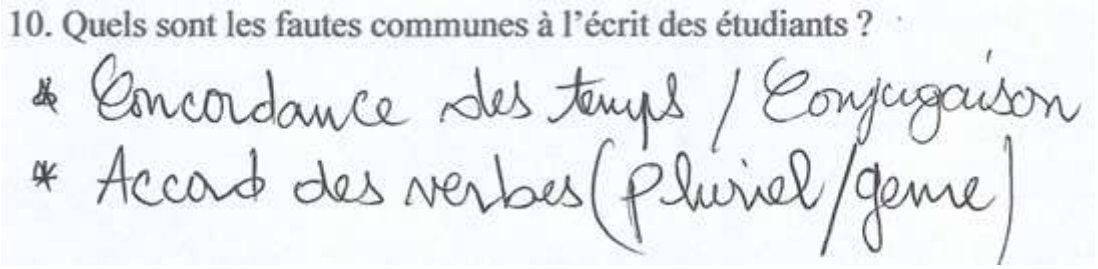
Ex. 11 :


10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

Fautes de langage + d'orthographe
interference de langues (français - arabe)

(Hydraulique)

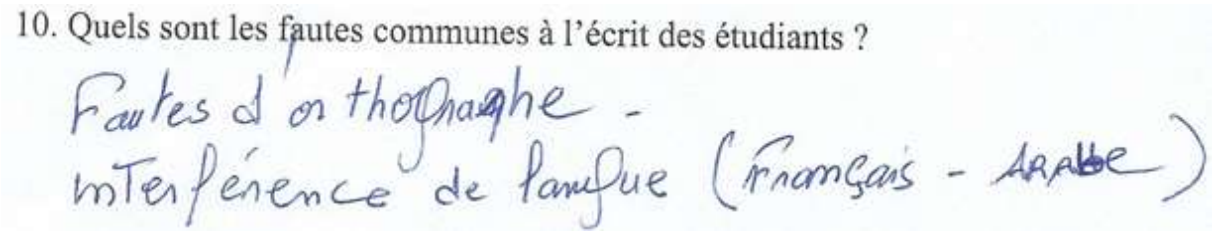
Ex. 12 :


10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

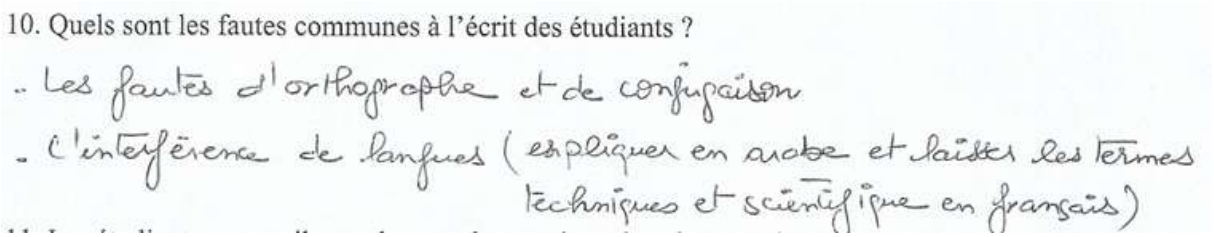
* Concordance des temps / Conjugaison
* Accord des verbes (pluriel/genre)

(Littérature française)

Ex. 13 :

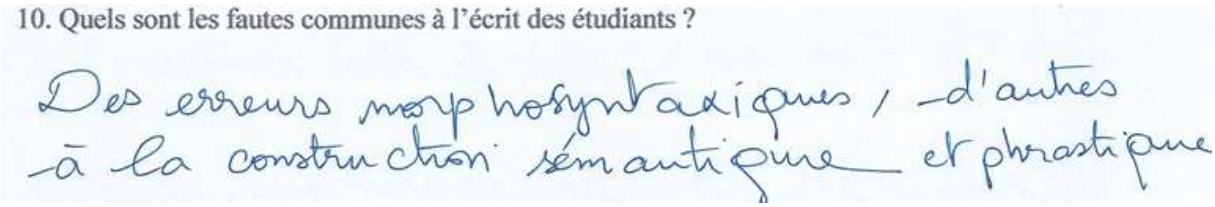


(Biologie)



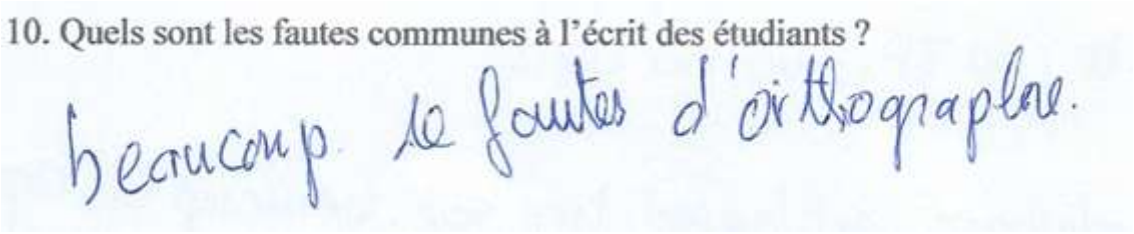
(Hydraulique)

Ex. 14 :



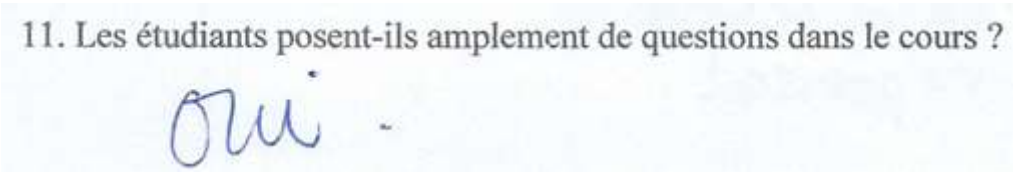
(Didactique des langues)

Ex. 15 :



La participation en cours peut se manifester à travers les questions posées par l'étudiant. Dans certaines disciplines, les étudiants posent beaucoup de questions.

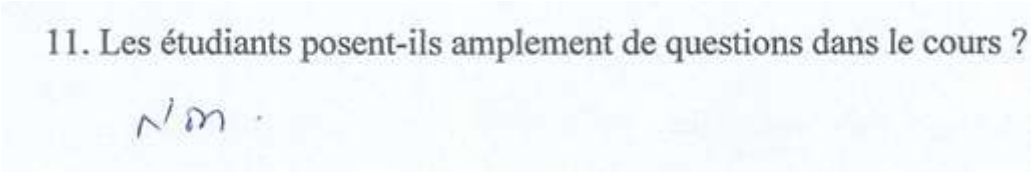
Ex. 16 :



(Mathématiques)

- Quant en informatique, l'enseignant informateur nous annonce que ses étudiants ne posent pas de questions en cours.

Ex. 17 :

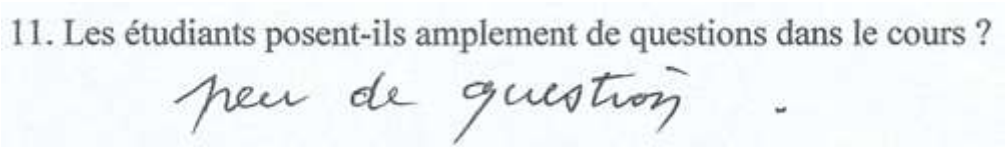

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Non.

(Informatique)

- Absence de questions dans le cours de la physique, mais aussi dans celui de la didactique des langues.

Ex. 18 :


11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

peu de question.

(Physique)

Ex. 19 :


11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Oui, parfois, ils ne songent pas le petit doit.

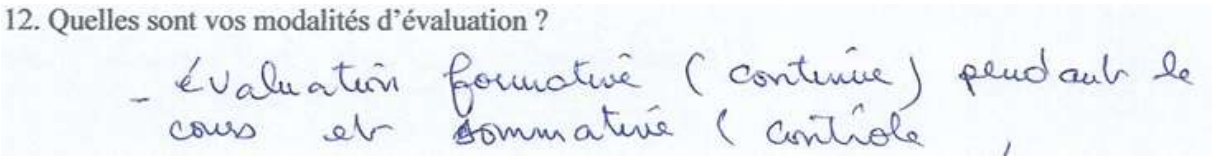
(Didactique des langues)

9.3. Évaluation (12 13 14)

À l'université, l'évaluation prend plusieurs formes :

- En didactique des langues, l'évaluation est soit formative, soit sommative. L'évaluation formative prend la forme de questions de réflexion ou d'interrogation écrite après le cours ou bien en forme d'exposé.

Ex. 1 :

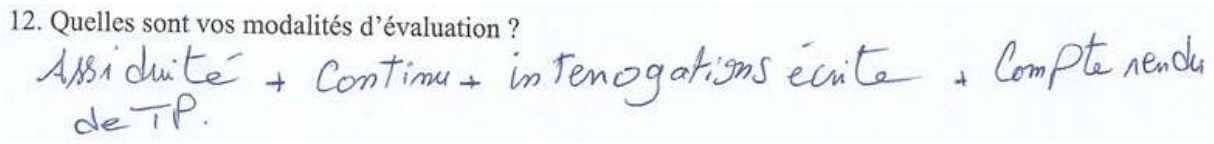

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

- évaluation formative (continue) pendant le cours et sommative (contrôle,

(Didactique des langues)

- En biologie, les étudiants sont évalués selon les critères suivants.

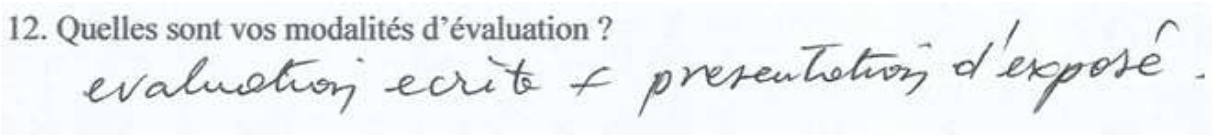
Ex. 2 :



(Biologie)

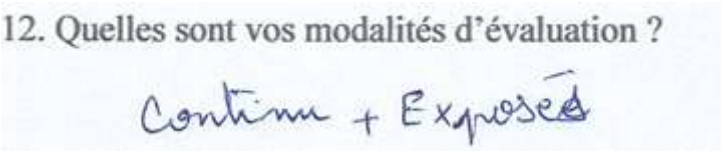
- En physique, l'évaluation se constitue d'une partie écrite et d'un exposé.

Ex. 3 :



(Physique)

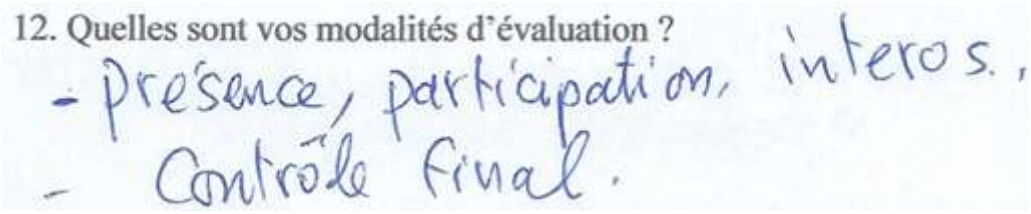
Ex. 4 :



(Littérature française)

- En mathématiques, l'enseignant évalue ses étudiants selon les éléments suivants.

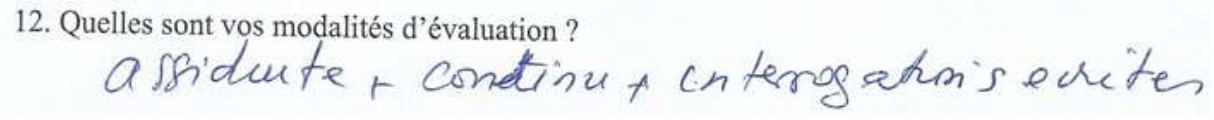
Ex. 5 :



(Mathématiques)

- C'est ainsi la démarche suivie par l'enseignant spécialiste en hydraulique.

Ex. 6 :

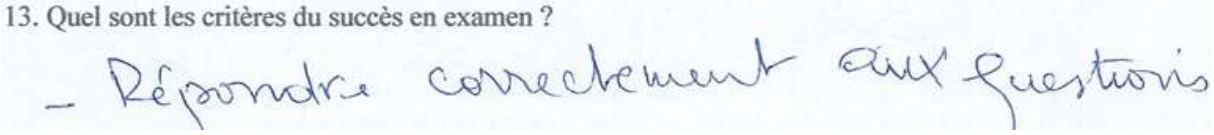


(Hydraulique)

Les critères du succès en examen sont :

- Les réponses correctes.

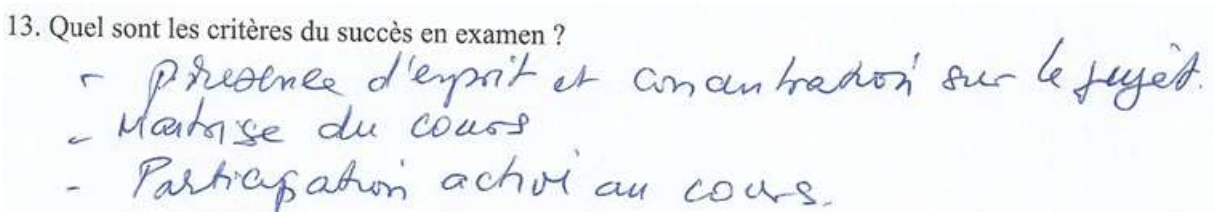
Ex. 7 :



(Littérature française)

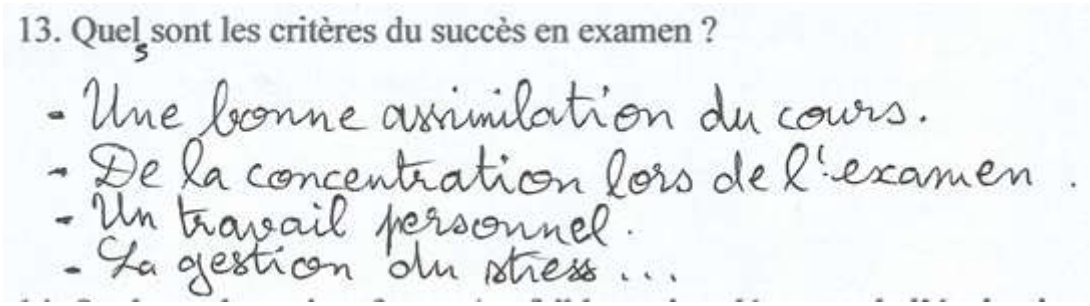
- La concentration lors de l'examen, la bonne assimilation du cours, le travail personnel, la gestion du stress.

Ex. 8 :


13. Quel sont les critères du succès en examen ?
- Présence d'esprit et concentration sur le sujet.
- Maitrise du cours
- Participation active au cours.

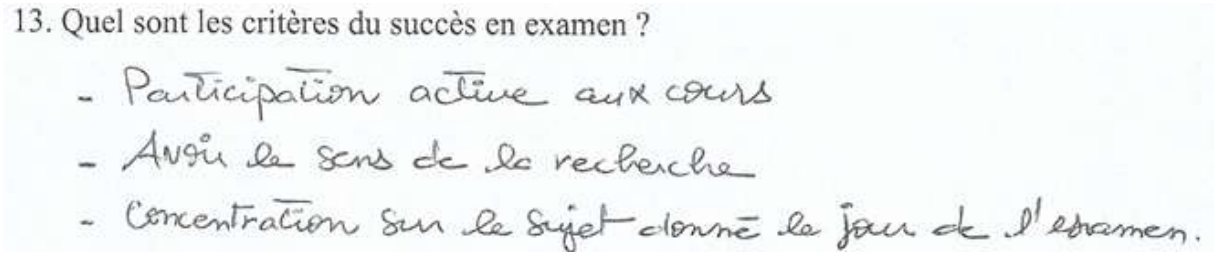
(Hydraulique)

Ex. 9 :


13. Quels sont les critères du succès en examen ?
- Une bonne assimilation du cours.
- De la concentration lors de l'examen.
- Un travail personnel.
- La gestion du stress ...

(Sciences du langage)

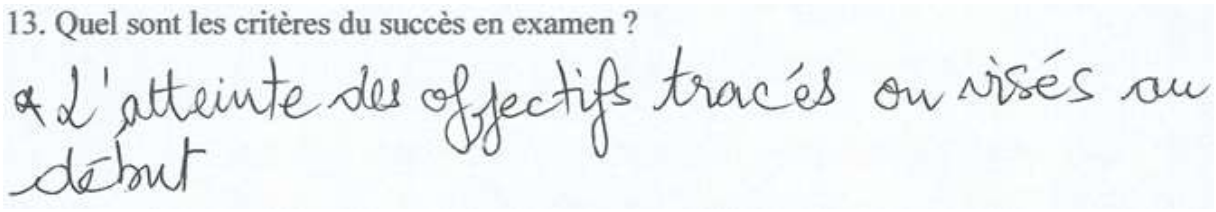
Ex. 10 :


13. Quel sont les critères du succès en examen ?
- Participation active aux cours
- Avoir le sens de la recherche
- Concentration sur le sujet donné le jour de l'examen.

(Hydraulique)

- L'atteinte des objectifs visés au départ.

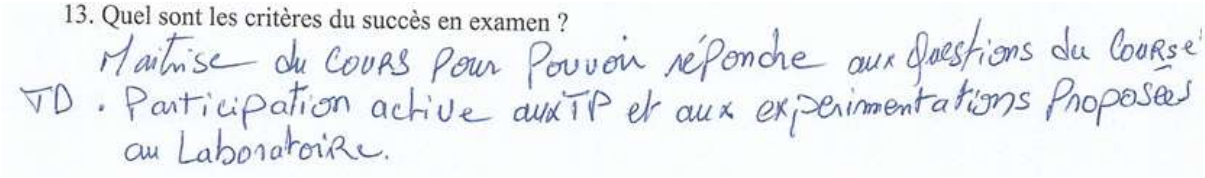
Ex. 11 :


13. Quel sont les critères du succès en examen ?
- L'atteinte des objectifs tracés ou visés au début

(Littérature française)

Quand il s'agit des disciplines expérimentales comme la biologie, les critères de réussite dépendent de la participation active aux TP et aux expérimentations proposées au laboratoire.

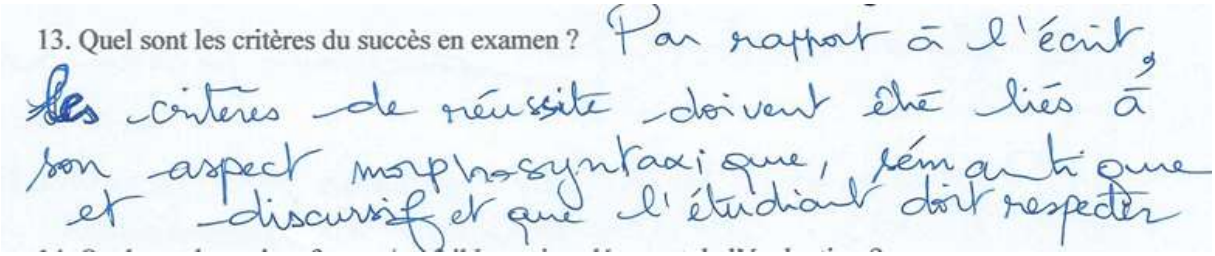
Ex. 12 :


13. Quel sont les critères du succès en examen ?
Maitrise du cours pour pouvoir répondre aux questions du cours et TD. Participation active aux TP et aux expérimentations proposées au Laboratoire.

(Biologie)

- Le respect des aspects morphosyntaxique, sémantique, et discursif. Aussi, la clarté, la cohérence, la cohésion et enfin la pertinence des réponses en relation avec la question posée sont aussi des critères pour réussir en examen.

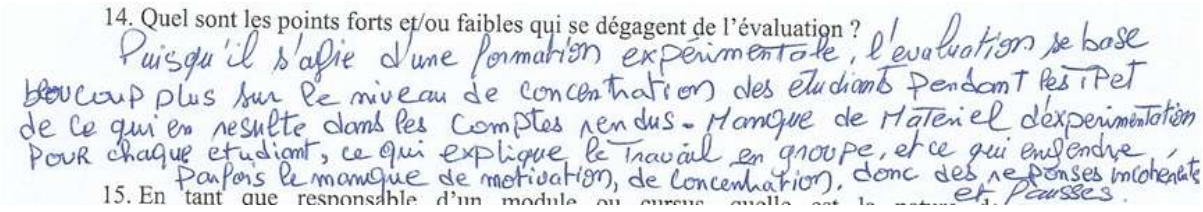
Ex. 13 :


13. Quel sont les critères du succès en examen ? Par rapport à l'écrit, les critères de réussite doivent être liés à son aspect morphosyntaxique, sémantique et discursif et que l'étudiant doit respecter

(Didactique des langues)

Les points qui se dégagent de l'évaluation sont divers selon les disciplines. En biologie, une discipline expérimentale, l'évaluation s'avère collective vu qu'elle porte sur des expérimentations en TP réalisées en groupe, en raison du manque du matériel. Ce qui engendre un manque de motivation, de concentration ainsi que des réponses incohérentes ou même fausses.

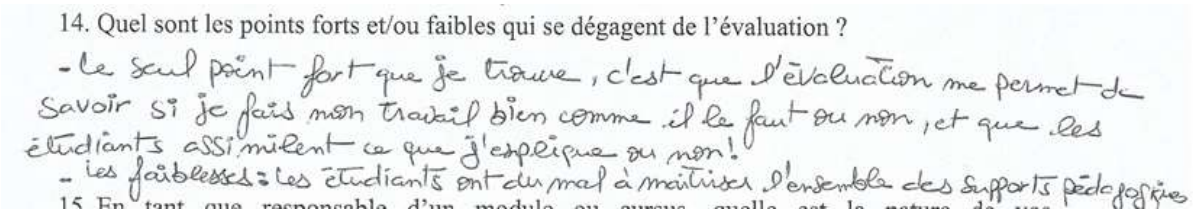
Ex. 14 :


14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ? Puisqu'il s'agie d'une formation expérimentale, l'évaluation se base beaucoup plus sur le niveau de concentration des étudiants pendant les TP et de ce qui en resulte dans les Comptes rendus - Manque de Matériel d'expérimentation pour chaque etudiant, ce qui explique le Travail en groupe, et ce qui engendre parfois le manque de motivation, de Concentration, donc des reponses incohérente et fausses.
15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de

(Biologie)

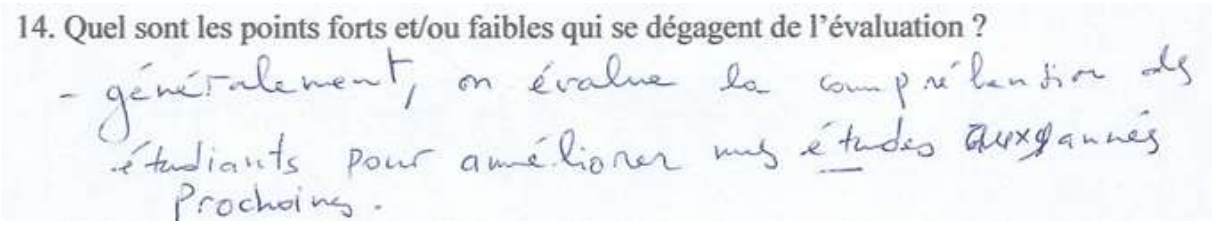
- En outre, l'évaluation est un moyen pour évaluer son travail chez certains enseignants.

Ex. 15 :


14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?
- Le seul point fort que je trouve, c'est que l'évaluation me permet de savoir si je fais mon travail bien comme il le faut ou non, et que les étudiants assimilent ce que j'explique ou non!
- les faiblesses : Les étudiants ont du mal à maîtriser l'ensemble des supports pédagogiques
15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos

(Hydraulique)

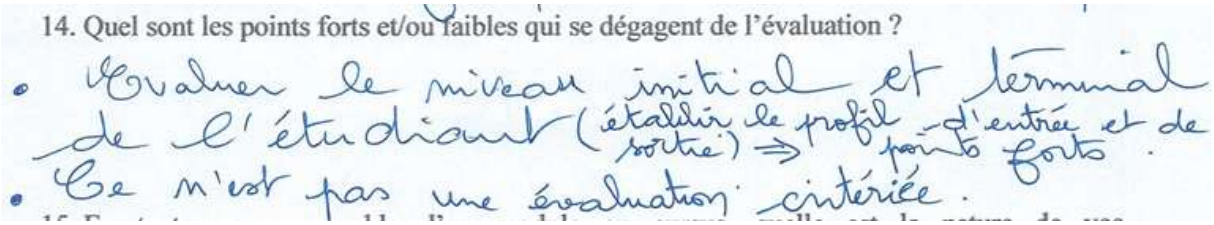
Ex. 16 :


14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?
- généralement, on évalue la compréhension des étudiants pour améliorer nos études aux prochains.

(Hydraulique)

- En didactique, l'évaluation permet de définir le niveau initial et terminal de l'étudiant.

Ex. 17 :


14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?
- Evaluer le niveau initial et terminal de l'étudiant (établir le profil d'entrée et de sortie) ⇒ points forts.
- Ce n'est pas une évaluation critériée.

(Didactique des langues)

9.4. Compléments d'information (1 3 7 15 16)

Les réponses aux questions numérotées 1 3 7 15 16 ont pour objectif de fournir certaines informations qui peuvent avoir un lien avec le reste des questions de ce questionnaire. Par exemple, la question sur le nombre des étudiants en classe et celle de la responsabilité administrative de l'enseignant nous informent sur les charges supplémentaires de l'enseignant. Ces charges peuvent influencer son état psychique. En outre, savoir si le matériel pédagogique est suffisant ou non, nous aide à conclure que cet élément peut rendre difficile la tâche de l'enseignant. Par ailleurs, certaines réponses des enseignants sont générales, neutres, en ce sens qu'elles ne fournissent pas d'informations claires ou précises. (Nous vous invitons à consulter l'annexe 4).

Bilan

Les réponses des enseignants nous ont guidés pour découvrir certaines spécificités de l'enseignement et de l'apprentissage en/du français, à l'université Algérienne.

Une diversité méthodologique suivie par les enseignants universitaires algériens caractérisée par un trait disciplinaire suivant l'enseignant de chaque filière. En d'autres termes, les sciences expérimentales comme la biologie, l'hydraulique, conservent la méthode traditionnelle basée sur la théorie en cours et la pratique en TP, tandis qu'en didactique des langues, la démarche suivie par l'enseignants est de transmettre l'information de l'enseignant vers l'étudiant. Or, ce type de pédagogie repose sur le débat qui invite tous les présents à participer à la discussion, etc. La méthode des mathématiciens est une sorte de dualité constituée d'un côté d'une masse de questions suivies par des explications qui, de l'autre côté, complètent cette dualité. Quant à la méthode des informaticiens, elle est basée plus particulièrement sur une étude des concepts du domaine de la discipline enseignée.

Le choix du support d'enseignement dépend de l'enseignant mais il passe aussi par divers supports, comme la présentation en power point sur le *Data-Show* en hydraulique et le tableau chez les biologistes.

Une des idées importantes apportées par les enseignants questionnés concerne le français employé par les étudiants. Ce type de français semble être général et non spécifique aux disciplines universitaires. D'où le retour des mêmes catégories d'erreurs pour l'ensemble des disciplines.

La fonction de l'enseignant est non seulement de présenter son cours et diffuser l'information au sein de sa classe mais aussi d'identifier et d'étudier les difficultés d'apprentissage de son étudiant. Il s'agit alors d'accorder à l'étudiant davantage de temps d'écoute et de l'encourager à apprendre dans un climat sécurisé. En effet, l'instauration d'une relation de confiance entre enseignant et enseigné évite toute sensation de peur, de manque de confiance en soi, ou d'anxiété chez l'apprenant. Or, ce sont bien ces émotions négatives qui mènent à une attitude de désarroi et de rejet envers le cours. L'orientation de l'étudiant peut être ainsi guidée par des stratégies et des techniques, notamment en ce qui concerne la rédaction scientifique, comme nous l'avons déjà constaté dans le chapitre 4. L'intervention de l'étudiant en cours dépend de sa compétence à comprendre le contenu diffusé par l'enseignant mais aussi de la façon dont ce dernier introduit sa leçon. Les autres raisons de l'absence de participation en classe peuvent être d'ordre psychologique et sont donc diverses : le manque de confiance en soi ou, le désintéressement pour le cours.

Conclusion

Nous sommes partie de l'hypothèse que l'usage de la langue française par la société universitaire algérienne actuelle dépend de la discipline suivie à l'université et du degré de la

maîtrise de cette langue exigé par cette dernière. D'où la question suivante : les étudiants universitaires francophones utilisent-ils un français spécifique découlant de leur discipline ou un français général ? Aussi notre objectif principal vise-t-il à dévoiler le rôle de la discipline quant à l'usage du français, à l'université algérienne ?

D'après l'étude du résultat obtenu à partir des réponses des étudiants, il s'avère que la discipline a surement une influence sur l'apprentissage du français à partir des représentations sur l'écriture et sur la lecture chez la plupart des questionnés. Toutefois, l'usage de cette langue par la communauté estudiantine est unique en termes de technique, de stratégie d'apprentissage du français. Certains enseignants confirment que le français des étudiants, même les spécialistes parmi eux, est un français général, qui manque de spécificité ou du vocabulaire spécialisé disciplinaire.

Le fait que chaque questionné représente sa propre discipline en termes de vocabulaire mais se sert des méthodes et des techniques d'apprentissage communes à d'autres disciplines est une caractéristique qui relève sans doute du genre de l'écrit scientifique.

Afin d'éviter une étude longitudinale, nous n'avons pas réalisé une enquête auprès des étudiants de différentes générations. En revanche, nous avons pu, à travers deux corpus -celui des douze mémoires d'étude et celui issus de l'enquête par questionnaire- comparer deux catégories d'étudiants selon deux méthodes de recherche distinctes. La première via une analyse outillée des écrits de mémoire d'étude soutenus entre 2006 et 2013, et la seconde selon des réponses d'étudiants obtenues en 2018. Ce qui a généré une sorte d'hétérogénéité en matière de périodes d'apprentissage à l'université. Cet intervalle temporel aura sans doute un lien avec la situation d'apprentissage (matériel pédagogique différent, nouvelles démarches d'apprentissage ou d'enseignement, etc.).

Grâce aux résultats obtenus de l'analyse des deux corpus de cette recherche, nous pouvons dire que l'apprentissage et l'usage d'une langue étrangère ne sont pas innés mais acquis. Son acquisition est une tâche à préparer à part entière et dès le plus jeune âge. En d'autres termes, si l'on impose un enseignement universitaire en langue étrangère, il faut peut-être proposer un enseignement bilingue tout au long de la scolarité précédant les études supérieures.

Conclusion générale

Lorsque nous avons commencé ce travail de recherche, notre projet était de montrer que l'écrit universitaire des étudiants francophones en sciences humaines et sociales est différent de celui de leurs homologues en disciplines dites communément *scientifiques*. Cela avait pour objectif d'étudier la stabilité du genre et ses caractéristiques dans un cas d'apprentissage en langue étrangère, en l'occurrence le français en Algérie.

En effet, le statut, l'usage, l'apprentissage et l'enseignement de la langue française ont toujours été une question primordiale en Algérie. Cette ancienne colonie française continue jusqu'à nos jours à considérer le français comme étant une première langue étrangère mais aussi comme langue à divers emplois. Cette langue représente la langue administrative, institutionnelle et d'usage quotidien. Elle est aussi la langue utilisée au sein de nombreuses spécialités à l'université, et cela en dépit de l'introduction d'un système d'arabisation depuis 1980.

L'enseignement en langue française, avant d'accéder à l'université, est considéré par le public arabophone comme un obstacle à la réussite. En d'autres termes, la cause première de l'échec scolaire. Son utilisation à un ordre supérieur, celui de la science à l'université, son impact sur les disciplines francophones en sciences humaines comme en sciences dures constitue notre principale problématique. En effet, cette situation dont nous même sommes victimes, tout comme l'échec et/ou l'abandon des études universitaires, enregistrés dans les universités algériennes en sont des motivations supplémentaires pour notre recherche.

Notre problématique donc porte sur les caractéristiques du genre de l'écrit universitaire. Cela nous a paru si stimulant d'interroger cet objet, devenu le sujet de notre thèse. Cela nous amène à poser la question suivante: les caractéristiques du genre de mémoire d'étude seraient-elles stables dans les disciplines des sciences humaines et sociales, et dans celles des sciences dures et de la nature ?

À travers cette recherche nous avons choisi de comparer et d'opposer douze mémoires de magister, soutenus en Algérie. Nous avons, à cet effet, choisi de nous baser sur les textes écrits. L'étude de ce corpus que nous avons voulu volumineux a nécessité le recours à un logiciel d'analyse automatique, susceptible pour nous de répondre à la contrainte du temps et fournir des résultats probants.

Comme hypothèse de départ, nous avons supposé que chaque discipline à l'université possède ses propres caractéristiques linguistiques, et que l'écriture des étudiants en sciences humaines et sociales serait complètement différente de celle de leurs homologues en sciences dures. C'est pourquoi, nous avons décidé d'établir une analyse à partir d'un corpus dépendant d'un même genre.

Pour ce faire, en plus du logiciel mobilisé, nous avons mené une enquête sur le terrain, dans les universités donc, à travers deux questionnaires destinés à des étudiants et des enseignants francophones. L'objectif de cette enquête était de réunir des informations sur l'usage du français par les étudiants avant de conclure sur le français du corpus étudié.

Cette étude est fondée sur une analyse lexicale, thématique et morphosyntaxique. Nous avons de ce fait centré notre recherche non seulement sur le lexique (fréquences, richesse, diversité, classification, etc.) ; sur la modalité de l'auteur à travers les pronoms personnels *je, nous* et *on*, les pronoms les plus employés dans un mémoire d'étude, mais aussi sur la ponctuation, et enfin sur les thèmes employés par cette communauté estudiantine dans ce type d'écrit universitaire.

Au début de cette recherche, nous nous attendions à ce que les disciplines ne se croisent pas en matière des éléments cités ci-dessus. Mais après la phase de l'analyse, il s'est avéré que le cheminement de notre recherche n'a pas eu complètement le rayonnement attendu. À titre d'exemple, à travers l'étude lexicale, nous supposions que les sous-corpus ne se rencontreraient guère vu qu'ils représentent des disciplines différentes. Après nos analyses, nous avons découvert que le lexique dans un mémoire d'étude est de trois types dans toutes les disciplines analysées : des mots réservés au sujet traité par le mémoire ; des mots de la discipline ; des mots de la recherche et de la scientificité. Et que ce dernier type de mot est celui qui réunit les différentes filières à l'université.

Ainsi pour l'analyse thématique, basée également sur le lexique, nous sommes partie de l'idée que les thèmes proposés dans chaque filière à l'université sont complètement divergents puisque le contenu est différent d'un sujet de mémoire à l'autre et d'une discipline à l'autre. Le résultat de ce chapitre a montré deux éléments : d'une part, des thèmes sont communs entre les disciplines (ex. du thème *travail*), d'autre part, les ordres linguistique et sémantique s'avèrent plus forts que l'ordre scientifique ou universitaire.

Les résultats d'analyse lexicale et thématique nous ont amenée à les croiser en nous basant les l'analyse du lexique. Grâce à sa force terminologique, le lexique assure le lien entre les deux études lexicale et thématique. Cette force est imposée par la fonction de la signification qui exige que tel mot se relie avec un autre mot pour fournir du sens, des termes qui rendent inutile le rôle des verbes, des outils grammaticaux (déterminant, connecteurs, etc.). Certes, l'absence de ces mots nécessaires pour construire une phrase crée une ambiguïté mais le récepteur sait, à partir du lexique seulement, que l'apparition d'un mot-pôle entouré par une masse lexicale ou dans plusieurs dualités n'est pas hasardeuse mais ce sont les mots avec lesquels ce mot vedette peut monter un thème dont il est l'élément principal.

Nous rappelons que les analyses lexicale et thématique ont différents objectifs selon des hypothèses dessinées par cette recherche. La première introduit l'hypothèse selon lequel le lexique disciplinaire pourrait s'imposer sur le lexique universitaire. Tandis que la deuxième avance l'idée que les thèmes proposés dans chaque filière à l'université seraient complètement distincts. Or, suite à l'étude de chacune, il s'est avéré que leurs finalités sont convergentes selon les raisons suivantes : une première raison porte sur le fait que les deux analyses démarrent d'un seul point de départ, le lexique ou le mot. Une deuxième raison qui pourrait se traduire par le fait qu'un mot peut développer, en se fondant sur d'autres mots, tout un thème.

En effet, l'univers lexical créerait des relations qui dirigent l'univers thématique qui, à son tour, oriente l'interprétation du texte définissant son genre s'il n'est pas connu au préalable. Ainsi, le lexique utilisé par les différents scripteurs, notamment celui qui est d'ordre scientifique et technique, se croise et s'accorde avec les corrélats et les mots se trouvant au tour du thème qui l'objet de notre analyse. Aussi, un des éléments enrichissant le vocabulaire est le nombre de thèmes traités par l'auteur. Discuter plus de thèmes apporte systématiquement de nombreux nouveaux termes (Mayaffre D., 2000 : 375).

L'analyse morphosyntaxique démontre que selon l'aspect de la modalité de l'auteur, l'écrit universitaire varie selon les disciplines. Par exemple, le scripteur psychologue expose 55 fois le pronom « je ». C'est un chiffre anodin où parler de soi est l'une des caractéristiques de ce domaine. Aussi, le pronom « je » du scripteur didacticien s'élève à 39 apparitions, cela dit il représente sa spécialité qui appelle à former les apprenants aux savoir-faire et aux savoir-être. Quant à l'absence de ce pronom dans les discours de l'architecture, de la bibliothéconomie, de l'éducation sportive, des mathématiques, de la médecine vétérinaire et des sciences

alimentaires, elle peut tout simplement être interprétée comme effet du genre scientifique qui nécessite plutôt la présence du pronom « nous » au lieu du « je ».

En ce qui concerne la ponctuation, ce phénomène est conforme, à travers toutes les disciplines en question, à la ponctuation du genre scientifique dont dépend le corpus. Pourtant nous avons supposé que ce seraient plutôt les disciplines des sciences humaines qui représentent ce genre par soucis de langue (forme) et du contenu, en comparaison à celles dites *scientifiques*. Ce point a été confirmé dans les réponses des étudiants, contenues dans les différents.

L'enquête par questionnaire auprès des étudiants et des enseignants est une sorte de complément d'information et de preuve supplémentaire aux résultats obtenus à travers l'analyse du corpus. Nous l'avons réalisée sur le terrain universitaire algérien dont le but était de repérer les liens entre l'écriture à travers le corpus et les éléments qui peuvent intervenir pour produire ce genre d'écriture dans une langue autre que la langue maternelle.

Le résultat des questionnaires, renforcé par les réponses des enseignants, montre que l'emploi de la langue française par les étudiants francophones algériens est spécifique en termes de choix, de vocabulaire, de technique et de stratégies d'apprentissage. Certains enseignants confirment que le français des étudiants même les plus spécialistes d'entre eux, est un français général, qui manque de spécificité disciplinaire. En effet écrire selon sa discipline en se servant des méthodes ou des techniques d'apprentissage uniques est déjà commun entre les disciplines universitaires. Cela est sans doute prescrit par le genre de l'écrit scientifique. En d'autres termes, l'écriture universitaire varie soit selon les spécialités ou à travers le lexique disciplinaire. Toutefois, ladite écriture garde un lien solide avec le genre dont elle dépend, à travers le lexique universitaire ou scientifique.

D'après les résultats de l'enquête, et en dépit des difficultés rencontrées par la plupart des étudiants lors de leur apprentissage en français, l'écrit universitaire en langue étrangère en Algérie conserve son originalité, sa structure et son vocabulaire.

L'intérêt de notre recherche est double. Nous avons d'une part étudié quelques aspects de la langue française à la lumière d'une pratique universitaire algérienne, et d'autre part élaboré une méthodologie pour observer le genre à travers un outil de traitement automatique des langues et du corpus. Le premier intérêt de la présente recherche sert de source documentaire aux futurs chercheurs, qui gagneraient également l'approfondir.

Dans sa globalité, cette recherche représente une contribution à l'enseignement et/ou l'apprentissage d'un écrit en langue étrangère au niveau supérieur dans le contexte linguistique algérien.

Suggestions de recherches ultérieures

Notre recherche étant un travail de thèse a naturellement des limites mais il ouvre la voie à d'autres analyses telles que le style de l'auteur, la longueur du mot et/ou de la phrase, l'ensemble des pronoms personnels, les verbes d'opinion, etc.

Ce travail de thèse se veut principalement linguistique malgré l'hétérogénéité du corpus et l'appel à la sociolinguistique concernant la situation linguistique en Algérie, ainsi que l'enquête effectuée sur le terrain de l'enseignement et/ou l'apprentissage du français. Mais il est pertinent de procéder à une étude transdisciplinaire qui investirait d'autres champs tels que la linguistique, l'histoire à travers le discours des présidents d'une nation francophone donnée, la linguistique et la chimie à travers la terminologie de médicaments. Nous choisirons, si l'occasion nous était offerte l'une de ces deux thématiques qui constitueraient la base de nos recherches futures.

Quant au sujet de l'apprentissage du français langue étrangère, nous envisageons l'élargir à l'échelle du Maghreb. Cela sera réalisé à travers une démarche comparative selon une enquête par questionnaire dans les trois pays : Algérie, Maroc et Tunisie. L'objectif de cette étude serait de savoir à quel niveau ces populations, anciennement colonisés par la France, sont influencées par la langue française. Il sera question également de voir comment l'usage et l'apprentissage de cette langue sont gérés à l'université.

Parallèlement à cette recherche, nous souhaiterions établir une étude longitudinale auprès d'un public d'une dizaine d'élèves du lycée en Algérie pour suivre le développement de leur rédaction dans le cours du français durant les trois années secondaires, soit la phase d'avant l'université. L'objectif de cette étude est de repérer les techniques suivies cette composante pour écrire en français.

En définitive, il est judicieux de proposer les outils de traitement automatique des textes volumineux. Des outils qui permettent d'affranchir les barrières imposées par la quantité du corpus. Ainsi, on pourrait se servir de plusieurs logiciels pour comparer ou pour compléter les résultats obtenus de chaque outil. Cela augmenterait la fiabilité des ressources employées et diversifierait la méthodologie de recherche.

Résumé

Cette thèse intitulée *« Didactique du discours : le français langue d'écrit universitaire en Algérie. Étude contrastive entre filières scientifiques et sciences humaines »* aborde la question de l'enseignement et/ou l'apprentissage des langues étrangères en Algérie à travers les caractéristiques du genre scientifique. Il s'est agi de savoir si ce genre conserve sa stabilité dans l'écrit universitaire quand il est question de pratique d'une langue étrangère, en l'occurrence, le français.

La langue française n'existe pas pour elle-même. Elle est la langue de scolarité à l'université algérienne et pose entre autres causes un obstacle à la réussite. Se basant sur un corpus hétérogène constitué de douze mémoires d'études soutenus en Algérie, nous voudrions contraster, parmi ces rédactions, l'écrit des sciences humaines et sociales avec l'écrit des sciences dures et de la nature.

L'application d'une démarche assistée par *Hyperbase*, un logiciel de traitement automatique des langues, est nécessaire vu la taille volumineuse du corpus. De plus, elle continue à développer de nouvelles techniques pour la recherche scientifique.

Afin de nous familiariser au contexte de l'usage de la langue français en Algérie, nous avons effectué une enquête par questionnaire auprès des apprenants et des enseignants universitaires algériens.

Le résultat principal obtenu de cette recherche montre que le genre est toujours dominant même dans un cadre précis de l'usage d'une langue étrangère.

Mots clés

Corpus hétérogène, genre, langue de scolarité, mémoire d'étude, pratique de langue étrangère, traitement automatique des langues.

Abstract

This thesis, entitled: ''French as a writing academic language in Algeria. Contrastive study between scientific fields and humanities''addresses the issue of teaching and/or learning foreign languages in Algeria through the characteristics of scientific genre. The aim of this research is to discover if genre retains its stability in the academic writing when it is a question of practice of a foreign language, as well as French.

The French language does not exist for itself. It is the language of studying at the Algerian university, and poses, among other factors, an obstacle to success. Based on a heterogeneous

corpus which is made up of twelve dissertations presented in Algeria, we would like to contrast, among these writings, the writing of the human and social sciences with the writing of the hard and natural sciences.

Adopting an automatic language processing through the software Hyperbase is necessary because the corpus is very large. This tool continues to develop new techniques for scientific research.

Also, in order to acquaint ourselves with the context of using French language in Algeria, we conducted a questionnaire survey with Algerian students and teachers at the university.

The main result obtained from this research shows that genre is always dominant even in a specific context like the use of a foreign language.

Keywords

Heterogeneous corpus, genre, language of schooling, dissertation of study, foreign language practice, automatic language processing.

Liste des abréviations[42]

Les abréviations présentées ci-dessous sont adoptées par nous-même à cause du manque d'espace sur la page.

Anthr. : anthropologie

Arch. : architecture

Bib. : bibliothéconomie

Bio. : biologie

Chi. : chimie

Did. : didactique

Éd. phys. & sp. : éducation physique et sportive

Étud. : étudiants

Fra. : français

Gen civ. : génie civile

Géol. : géologie

Gest. : gestion

Hyd. : hydraulique

Impr. : imprécis

Inf. : informatique

Math. : mathématiques

Med vét. : médecine vétérinaire

Phys. : physique

Psy. : psychologie

[42] Les abréviations mentionnées sur les histogrammes sont proposées par *Hyperbase*.

S. alim. : sciences alimentaires

S. mat. : science de la matière

S. tech. : sciences techniques

Hyg. sec.: hygiène et sécurité

Sdl : Sciences du langage

Tech. : technologie

Tex. lit. : texte littéraire

Index des figures

Figure 1 : Les mémoires d'étude composant le corpus P. 24

Figure 2 : Étapes de l'interprétation textuelle selon F. Rastier P. 107

Figure 3 : Classification du corpus (Malrieu D., Rastier F.) P. 112

Figure 4 : Classification du corpus de cette étude P. 112

Figure 5 : Données de base du corpus P. 118

Figure 6 : Étendue du corpus P. 120

Figure 7 : Les hautes fréquences P. 121

Figure 8 : Exemple de spécificités du corpus entier P. 124

Figure 9 : Spécificités positives des sous-corpus P. 129

Figure 10 : Mots fréquents P. 153-154

Figure 11 : Hapax du corpus P. 155

Figure 12 : Accroissement lexical du corpus P. 157

Figure 13 : Richesse lexicale P. 159

Figure 14 : Connexion ou distance lexicale entre les disciplines P. 162

Figure 15: Mots vedettes dans un exemple des co-occurrences P.175

Figure 16 : Exemple de collocations spécifiques à l'écrit universitaire P. 184

Figure 17 : Histogramme du mot *travail* P. 187

Figure 18 : Environnement thématique du mot *travail* (ordre hiérarchique) P. 191

Figure 19 : Environnement du mot *travail* en éliminant les mots outils P. 195

Figure 20 : Exemple des contextes du mot *travail* P. 199

Figure 21 : Taux des pronoms dans le corpus P. 226

Figure 22: Occurrences des pronoms *je*, *nous*, *on* P. 228-229

Figure 23: Fréquence des pronoms *je, nous, on* P. 235

Figure 24: Croisement des disciplines via le pronom *nous* P. 240

Figure 25: Ponctuation du corpus P. 242

Figure 26 : Occurrences des points de suspension P. 244

Figure 27 : Occurrences du point-virgule P. 246

Figure 28: Occurrences du point d'interrogation P. 248

Figure 29: Occurrences du point d'exclamation P. 250

Figure 30 : Occurrences des crochets P. 252

Figure 31 : Occurrences des accolades P. 253

Figure 32: Occurrences de la virgule P. 258

Figure 33: Occurrences du point P. 261
Figure 34: Occurrences de la parenthèse P. 264
Figure 35 : Occurrences du tiret P. 267
Figure 36 : Occurrences des deux points P. 270
Figure 37: Diagramme de Gantt P. 281-282
Figure 38 : Variable principale de l'enquête P. 285-286
Figure 39: Tableau récapitulatif des disciplines concernées par l'enquête P. 288
Figure 40: Répartition des questions selon les variables choisies P. 290
Figure 41: Comparaison des réponses attendues et obtenues P. 291
Figure 42: Répartition des questions selon les informations recherchées P. 333

Bibliographie

1. ABLALI, D. ACHARD-BAYLE, G., TEMMAR, M., REBOUL-TOURÉ (dirs.) et al., 2018. *Texte et discours en confrontation dans l'espace européen.* Actes du Colloque international du 15-18 septembre 2015. *Lausanne :* Peter Lang. (Re-) Penser le texte et le discours dans le paysage actuel des sciences du langage, 17 p.
2. ABLALI, D., 2009. Divorcer de la discipline : vers une nouvelle configuration générique de l'article scientifique. In : DEFAYS, J.-M., ENGLEBERT, A., POLLET, M.-C. et al. *Principes et typologie des discours universitaires*. Actes du Colloque international du 24, 25, 26 avril 2008, Bruxelles. Paris : Harmattan. Tome 1. p. 125-138.
3. ABLALI, D., 2013. Types, genres et généricité en débat avec Jean-Michel Adam. In : *Pratiques* n° 157-158, p. 216-232.
4. ACHARD BAYLE, G., 2014. *Texte et discours se comprennent-ils.* In : MONTE, M., PHILIPPE, G. Genres & Textes : déterminations, évolutions, confrontations : études offertes à Jean-Michel Adam. Lyon : Presses universitaires de Lyon. p. 23-38.
5. ADAM, J.-M., 1996. *Éléments de linguistique textuelle* : *théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga.
6. ADAM, J.-M., 1999. *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.
7. ADAM, J.-M., 1999, *Les textes : type et prototype*, Paris, Colin.
8. ADAM, J.-M., (2008) [2005]. *Linguistique textuelle* : *introduction à l'analyse textuelle des discours.* Paris : A. Colin.
9. ADAM, J.-M., 2014. *Le Paradigme du Texte : Regard Rétrospectif et perspectives pour les sciences des textes*. In : MONTE, M., PHILIPPE, G., Genres & textes. Lyon, Presses universitaires de Lyon. p. 297-324. .
10. BENMAYOUF, C.-Y., 2008. *Renouvellement social, Renouvellement langagier dans l'Algérie d'aujourd'hui*. Paris : Harmattan.
11. BLANCHET, A., GOTMAN, A., 2007. *L'entretien*. 2ème éd. Paris : Armand Colin.
12. BLANCHET, A., (2015) [2007]. *L'entretien*. Paris : Armand Colin.
13. BLANCHET, A., GHIGLIONE R., MASSONNAT, J., TROGNON, A., 2013. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris : Dunod.

14. BRUNET, E., 2009. *Compte d'auteurs, études statistiques, de Rabelais à Gracq*. Paris : Honoré Champion. Tome 1.
15. BRUNET, E., 2011. *Ce qui compte*. Paris : Honoré Champion.
16. CAVAZZA, M., 1994. La description du contenu lexical. In : RASTIER, F., CAVAZZA, M., ABEILLÉ, A. *Sémantique pour l'analyse*. De la linguistique à l'informatique. Paris : Masson. p. 83-109.
17. CHARAUDEAU, P., 2014. La situation de communication comme fondatrice d'un genre : la controverse. In : *Genres & Textes : déterminations, évolutions, confrontations : études offertes à Jean-Michel Adam*. Lyon, Presses universitaires de Lyon. p. 49-58.
18. CHAUCHAT, H., 1990. *L'enquête en psycho-sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
19. CHERVEL, A., 2008. *L'orthographe en crise à l'école*. Paris : Retz.
20. CISLARU, G., OLIVE, T., 2018. *Le processus de textualisation*. Belgique : De Boeck Supérieur.
21. COLTIER, D., DENDALE, P., 2010. *Êtres imaginaires et dictionnaires de langues. La polyphonie dans les définitions des dictionnaires*. In : COLAS-BLAISE M., KARA M., PERRIN, L., PETITJEAN, A. (dirs.). *La question polyphonique ou dialogique en sciences du langage*. Actes de colloque Metz-Luxembourg 2008. Metz : Centre d'Études Linguistiques des Textes et Discours. p. 277-297.
22. CUSNIR, C., 2018. Le discours des intellectuels roumains dans les médias après le communisme : la CDA, une possible approche. In : ABLALI, D. ACHARD-BAYLE, G., TEMMAR, M., REBOUL-TOURÉ (dirs.) et al. *Texte et discours en confrontation dans l'espace européen pour un renouvellement épistémologique et heuristique*. Actes du Colloque international du 15-18 septembre 2015, Metz.
23. CUQ, J.-P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*. Paris, CLÉ International.
24. DE SAUSSURE, F., 1956. *Cours de linguistique générale* (publié par Bally, C. & Sechehaye, A.). Paris : Payot.
25. DE SINGLEY, F., 2016. *Le questionnaire. L'enquête et ses méthodes.* Paris : Armand Colin.
26. DONAHUE, C., 2002. L'écrit scolaire comme acte de négociation : l'institution scolaire et les mouvements textuels des scripteurs individuels. In : *Pratiques*. N°115-116, p.61-72.

27. DRILLON, J., 1991. *Traité de la ponctuation française.* Paris, Gallimard.
28. GARÇIA-DEBANC, C., 1990. *L'élève et la production d'écrits.* Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
29. GARÇIA-DEBANC, C., FAYOL, M., 2002. Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français. In : *Pratiques*. N°115-116, p. 37-50.
30. GHIGLIONE, R., MATALON, B., 1978. *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*. Paris : Armand Colin.
31. GHIGLIONE, R. 2013. Questionner. In : BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONNAT, J., TROGNON, A.. *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Paris: Dunod. p. 127-165.
32. GIRAUD, C., 2013. Les mots pour faire dire et écrire. In : DE SINGLEY, F., GIRAUD, C., MARTIN, O. *Nouveau manuel de sociologie*. 2ème éd. Paris : Armand Colin. p. 53-68.
33. HALTÉ, J.-F., 2002. Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle. In : *Pratiques*. N°115-116, p.15-28.
34. HATIER, S., 2018. Identification et analyse linguistique des noms du LST. In : JAQUES M.- P., TUTIN, A. *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines*. London : ISTE. p. 29-48.
35. KHELIFI, H., 2016. La lexicométrie : un outil efficient pour l'analyse du discours. In : LACHKAR, A., DIAB-DURANTON, S., AMSIDDER, A. *Médias numériques, langues, discours, pratiques et interculturalité*. Acte de colloque international du 24-26 octobre 2016, Agadir (Maroc) : Faculté des Lettres et des Sciences humaines. p.151-161.
36. KHELIFI, H., 2018. Élaboration du contexte à travers des réticularités. *Expression*. n°7, 10 p.
37. KHELIFI, H., 2019. Comment peut-on analyser les signes typographiques d'un corpus étendu ? *Revue algérienne des lettres*. Vol.2, n° 1, p. 202-214.
38. LEBART, L., SALEM, A., 1994. *Statistique textuelle*. Paris : Dunod.
39. LUNDQUIST, L., 2014. La didactisation du français langue étrangère : discours, genre et type de texte, In : MONTE, M., PHILIPPE, G. *Genres & Textes : déterminations, évolutions, confrontations : études offertes à Jean-Michel Adam*. Lyon, Presses universitaires de Lyon. p. 287-296.

40. MAINGUENEAU, D., 2014. Aux limites de la généricité. In : MONTE, M., PHILIPPE, *G. Genres & Textes : déterminations, évolutions, confrontations : études offertes à Jean-Michel Adam.* Lyon, Presses universitaires de Lyon. p. 77-88.
41. MAINGUENEAU, D., 2014. *Discours et analyse du discours*, Paris, A. Colin.
42. MARIN, B., LEGROS, D., 2008. *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*. Belgique : De Boeck Supérieur.
43. MARTIN, O., 2013. Les variables en sociologie. In : DE SINGLEY, F., GIRAUD, C., MARTIN, O. *Nouveau manuel de sociologie*. 2ème éd. Paris : Armand Colin. p. 29-38.
44. MAYAFFRE, D., 2000. *Le poids des mots*. Paris : Honoré Champion.
45. MAYAFFRE, D., 2018. Textes augmentés et discours numériques. In : ABLALI, D. ACHARD-BAYLE, G., TEMMAR, M., REBOUL-TOURÉ (dirs.) et al. *Texte et discours en confrontation dans l'espace européen pour un renouvellement épistémologique et heuristique*, Colloque international du 15-18 septembre 2015, Metz.
46. MAYAFFRE, D., 2012. *Nicolas Sarkozy, Mesure et démesure du discours* (2007-2012). Paris : Presses de Sciences Po.
47. MÉDA, D., 1995. *Le travail une valeur en voie de disparition*, Paris, Aubier.
48. MOATASSIM, A., 1992, *Arabisation et langue française au Maghreb*. Paris, Presses Universitaires de France.
49. MONTE, M., 2014. Les textes entre variations et régularités. In : Monte M., Philippe G. *Genres & Textes : déterminations, évolutions, confrontations : études offertes à Jean-Michel Adam*. p. 5-22.
50. MULLER, C., 1992. *Principe et méthodes de la statistique linguistique*. Paris : Honoré Champion.
51. MULLER, C., 1993. *Principe et méthodes de statistique lexicale*. Paris : Honoré Champion.
52. NØLKE, H., 2010. L'ancrage linguistique de la polyphonie. In : COLAS-BLAISE, M., KARA, M., PERRIN, L., PETITJEAN, A. (dirs). *La question polyphonique ou dialogique en sciences du langage*. Acte du colloque international de Metz-Luxembourg 2008. Centre d'Études Linguistiques des Textes et Discours de l'Université Paul Verlaine-Metz. p. 17-38.
53. PERRIN, L., 2010. La question polyphonique ou dialogique en sciences du langage. In : COLAS-BLAISE, M., KARA, M., PERRIN, L., PETITJEAN, A. (dirs). *La question polyphonique ou dialogique en sciences du langage*. Acte du colloque international de

Metz-Luxembourg 2008. Metz : Centre d'Études Linguistiques des Textes et Discours de l'Université Paul Verlaine-Metz. p. 3-13.

54. PLANE, S., 2002. Apprendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique. In : *Pratiques*. N°115-116, p. 7-14.
55. POLLET, M-C., 2001. *Pour une didactique des discours universitaire : Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université.
56. POLLET, M.-C., 2014. *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires*. Belgique : Presses universitaires de Namur.
57. POTHIER, B., 2009. Langue, langage, et interaction culturelles. Paris : Harmattan.
58. POUDAT, C., 2006. *Étude contrastive de l'article scientifique de revue linguistique dans une perspective d'analyse des genres*. Thèse de doctorat. Sciences du langage. Orléans : Université d'Orléans.
59. RABATEL, A., 1998. *La construction textuelle du point de vue.* Lausanne : Delachaux et Niestlé.
60. RASTIER, F., 1987. *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France.
61. RASTIER, F., 1989. *Sens et textualité.* Paris. Hachette.
62. RASTIER, F., 2016. *Sens et textualité*. 2ème éd. Limoge : Lambert-Lucas.
63. RASTIER, F., 1991. *Sémantique et recherches cognitives*. Paris : Presses Universitaires de France.
64. RASTIER, F., 2001. *Art et sciences du texte*. Paris : Presses Universitaires de France.
65. RASTIER, F., 2011. *La mesure et le grain*. Paris : Honoré Champion.
66. REY-DEBOVE, J., 1971. *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*. Paris : Mouton.
67. SAHUC, L., 1976. *L'Entretien* : *Introduction à l'art d'écouter*. Paris : Époque Privat.
68. TOURNIER, M., 2002. Lexicométrie. In : CHARAUDEAU, P., MAINGUENEAU, D. *Dictionnaire d'Analyse des discours*. Paris : Seuil.
69. TUTIN, A., 2013. La phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques : des collocations aux routines sémantico-rhétoriques. In : TUTIN, A., GROSSMANN, F., *L'écrit scientifique : du lexique au discours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. p. 27-44.
70. TUTIN, A., JAQUES M.- P., 2018. *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines.* London : ISTE. Le lexique scientifique transdisciplinaire, 26 p.

71. THYRION, F., 2011. *Les voies du discours : recherches en sciences du langage et en didactique du français*. Louvain : Presses universitaires de Louvain.
72. UBALDINA LORDA MUR, C., 2014. Évolution et différenciation des genres dans trois sphères discursives. In : MONTE, M., PHILIPPE, G. *Genres & Textes : déterminations, évolutions, confrontations : études offertes à Jean-Michel Adam*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. p. 151-166.
73. WILLIAMS, G., MILLION, C., 2013. Les verbes et la science : construction d'un dictionnaire organique. In : TUTIN, A., GROSSMANN, F., *L'écrit scientifique : du lexique au discours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. p. 45-66.

SITOGRAPHIE

1. ABLALI, D., 2010. *Linguistique des genres. Exploration sur corpus* [en ligne]. Disponible sur : http://www.academia.edu/12231258/Linguistique_des_genres_sur_corpus [consulté le 26/02/2017].
2. ABLALI, D., KARTSBERG-SJOBLOM, M., 2008. *Exploration morpho-sémantique en corpus. Les formes du genre de l'article scientifique en sciences humaines*, *JADT : 9es Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles* [en ligne]. Disponible sur : http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2008/pdf/ablali-kartsberg-sjoblom.pdf [consulté le 01/04/2016].
3. ADAM, J.-M., 1990. *Élément de linguistique textuelle* [en ligne]. Disponible sur : https://books.google.fr/books?id=Ev8jyMgF0M0C&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false [consulté le 03/01/2016].
4. BADIR, S., 1998. *La notion de texte chez Hjelmslev* [en ligne] In : *Texto.* Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Dialogues/Debat_Hjelmslev/Badir_Notion.html [consulté le 16/04/2019].
5. BAILLY, P., *La division du travail chez Adam Smith et Karl Max* [en ligne]. Disponible sur : http://www.ac-grenoble.fr/disciplines/ses/Content/Pratique/terminal/specialite/smith-marx.pdf [consulté le 26/11/2015].
6. BRUNET, E., 2011. *Hyperbase*, *manuel de référence*. version 8.0 et 9.0. [en ligne]. Disponible sur : http://ancilla.unice.fr/bases/manuel.pdf [consulté le 04/01/2016].

7. BRUNET, E., 2016. *La ponctuation et le rythme du discours* [en ligne] In : *Texto* Vol. XXI, n°1. Disponible sur : http://www.revue-texto.net [consulté le 05/07/2017].
8. CHARAUDEAU, P., 1998. L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit, In : *Le français aujourd'hui* n°123, Association Française des Enseignants de français, Paris. 7 p. Disponible sur : http://www.patrick-charaudeau.com/L-argumentation-n-est-peut-etre,223.html [consulté le 05/07/2019]
9. CHAROLLES, M., COMBETTES, B., 1999. Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours [en ligne] In : *Langue française*, n°121, p.76-116 Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1999_num_121_1_6280 [consulté le 11/09/2015].
10. DELACROIX, M., HALLYN, F., ANGELET C., 1987. *Méthode du texte : introduction aux études littéraires* [en ligne]. Disponible sur : https://books.google.fr/books?id=MdGahz-LkUsC&pg=PA137&lpg=PA137&dq=richesse+lexicale+pour+d%C3%A9finir+le+genre+du+texte&source=bl&ots=xc2uCfwf-Z&sig=uMc7PnkzgiWmbPvYlhFjJPekpNY&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwiipMjbh8DLAhXERhQKHa1WCKIQ6AEISTAH#v=onepage&q=richesse%20lexicale%20pour%20d%C3%A9finir%20le%20genre%20du%20texte&f=false [consulté le : 01/05/2016].
11. EKKEHARD, E., 2008. Le pathos *dans* le discours : exclamation, reproche, ironie. In : RINN, M. (dir.), *Émotions et discours,* Rennes : Presses universitaires de Rennes [en ligne]. Disponible sur : http://books.openedition.org/pur/30450?lang=fr [consulté le : 08/02/2014].
12. FAYOL, M., 1984, L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle, In : *Repères*, n°63, *Pour une didactique de la rédaction : faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique* [en ligne]. Disponible sur : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/NS-RS063.pdf [consulté le 05/04/2015].
13. FLØTTUM, K., 2006. *Les « personnes » dans le discours scientifique : le cas du pronom ON* [en ligne]. Disponible sur : http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4740/18073_144612.pdf [consulté le 29/03/18].
14. GHIAT, B., 2008. *Contraintes d'application de la culture informationnelle dans l'université algérienne* [en ligne]. Disponible sur :

http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/31/35/DOC/Ghiat-11-CICI2.doc [consulté le 01/11/2015].

15. GJESDAL, A. M., 2008. *Étude sémantique du pronom ON dans une perspective textuelle et contextuelle*. Thèse de doctorat en sciences du langage. Bergen. [en ligne]. Disponible sur : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00335306/document [consulté le 03/12/2017].
16. JAPPE, A., *Critique de la valeur-dissociation. Repenser une théorie critique du capitalisme* [en ligne]. Disponible sur :http://www.palim-psao.fr/article-travail-abstrait-ou-travail-immateriel-par-anselm-jappe-122229785.html consulté le 01/12/2015
17. KASTBERG SJÖBLOM, M., *Peut-on refuser les genres littéraires ? Étude quantitative d'un corpus informatisé,* CNRS-ILF, Bases, Corpus et Langage [en ligne]. Disponible sur : http://www.rucsdigitaleprojektbibliotek.dk/bitstream/1800/8448/1/Artikel67.pdf [consulté le 11/03/2015].
18. KASTBERG SJÖBLOM, M., Disponible sur : http://web.univ-ubs.fr/corpus/jlc3/1_2_Kastberg_Sjoblom.pdf, [consulté le 21/04/2015]
19. KHEROU, M. [en ligne] Disponible sur : http://www.bibliotheque.refer.org/livre55/l5501.pdf [consulté le 20 mars 2011].
20. KYHENG, R., 2005. Hjelmslev et le concept de texte en linguistique. In : *Texto*, vol. X, n°3. [en ligne] Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Kyheng/Kyheng_Hjelmslev.html [consultée le 16/04/2019].
21. LABBÉ, C., LABBÉ, D. [en ligne] Disponible sur : https://www.google.fr/search?sclient=psy-ab&biw=1366&bih=655&q=sp%C3%A9cificit%C3%A9s+LAFON [consulté le 01/04/2016].
22. LEIMDORFER, F., SALEM A., *Usage de la lexicométrie en analyse de discours.* Disponible sur : http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_4/sci_hum/41740.pdf [consulté le 25/01/2016].
23. LOISEAU, S., 2012. *Un observable pour décrire les changements sémantiques dans les traditions discursives : la tactique sémantique.* Disponible sur : https://www.rechercheisidore.fr/search/resource/?uri=10670/1.qiap41 [consulté le 25/11/2016].

24. MALRIEU, D., RASTIER, F. *Genres et variations morphosyntaxiques* [en ligne]. Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Malrieu_Rastier/Malrieu-Rastier_Genres1.html [consulté le 15/02/2017].
25. MARIN, B., LEGROS, D., 2008. *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boek. [en ligne]. Disponible sur : https://books.google.fr/books?id=uc4-rd7Upg8C&pg=PA104&dq=Bereiter%2Bet%2BScardamalia%2Bstrategies+d%27ecriture&hl=fr&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Bereiter%2Bet%2BScardamalia%2Bstrategies%20d'ecriture&f=false [consulté le 05/09/2015].
26. MAYAFFRE, D., 2005. *De la lexicométrie à la logométrie* [en ligne]. Disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00551921/document [consulté le 23/01/2016].
27. MAYAFFRE, D., 2008. *De l'occurrence à l'isotopie* [en ligne]. Disponible sur : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00551114/document [consulté le 31/12/2015].
28. MAYAFFRE, D., 2011. *L'entrelacement lexical des textes, co-occurrences et lexicométrie* [en ligne]. Disponible sur : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00553808/document [consulté le 23/12/2015].
29. MIGNOT-LEFEBVRE, Y., 1974. *Bilinguisme et système scolaire en Algérie* [en ligne]. Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1974_num_15_59_2032 [consulté le 11/12/2015].
30. NORÉN, C., 2009. La ScaPoLine appliquée sur corpus. L'exemple du pronom On. In : *Langue française*. Paris : Armand Colin, vol. 4, n° 164, p.137-148 [en ligne]. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-langue-francaise-2009-4-page-137.htm
31. OLIVE, T., PIOLAT, A., 2003. *Activation des processus rédactionnels et qualité des textes* [en ligne]. Disponible sur : http://thierry.olive.pagesperso-orange.fr/resources/2003-OlivePiolat-LLH.pdf [consulté le 29/11/2015].
32. OUATTARA, A., *Parcours énonciatifs et parcours interprétatifs: théories et applications* [en ligne]. Disponible sur : https://books.google.fr/books?id=0ov4TJeE2fEC&pg=PA235&dq=mol%C3%A9cule+s%C3%A9mique.&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwjCieWY86nSAhWlBsAKHQr0A2YQ6AEITTAJ#v=onepage&q=mol%C3%A9cule%20s%C3%A9mique.&f=false [consulté le 03/03/2017].
33. PETIT, M., 1997. *Anglais et français de spécialité : Stylistique du discours scientifique* [en ligne]. Disponible sur : https://asp.revues.org/3015 [consulté le 06/03/2016].

34. PORTILLO SERRANO, V., 2010, La notion du genre en Sciences du Langage. In : *Texto*, vol. XV, n°2, [en ligne]. Disponible sur : http://www.revue-texto.net/docannexe/file/2577/genre_portillo.pdf [consulté le 11/09/2015].
35. RASTIER, F., 1994, *La macrosémantique*. Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Macrosemantique1.html [consulté le 21/03/2017].
36. RASTIER, F., 1995. *La sémantique des thèmes ou le voyage sentimental, L'analyse thématique des données textuelles* [en ligne]. Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Themes.html [consulté le 18/08/2016].
37. RASTIER, F., 1996. *La sémantique des textes : Concepts et applications.* [en ligne]. Disponible sur : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Concepts.html [consulté le 12/05/2017].
38. RASTIER, F., 2002. *Valeur Saussurienne et valeur monétaire* [en ligne]. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/igram_0222-9838_2002_num_95_1_2658 [consulté le 24/01/2017].
39. RASTIER, F., 2008. *Que cachent les « données textuelles » ?* Disponible [en ligne]. sur : http://lexicometrica.univ-paris3.fr/jadt/jadt2008/pdf/rastier.pdf [consulté le 14/06/16].
40. REUTNER, U., 2010. De nobis ipsis silemus ? Les marques de personne dans l'article Scientifique [en ligne]. In : *Lidil*, n° 41, Disponible sur : http://lidil.revues.org/3013 [consulté le 01/09/17].
41. RINCK, F., 2006. *L'article de recherche en Sciences du langage et en Lettres : figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*. [en ligne]. Thèse de doctorat en sciences du langage. Grenoble : Université Grenoble 3. Disponible sur : http://www.theses.fr/2006GRE39039 , [consulté le 03/01/ 2018].
42. RINCK, F., 2010. *L'analyse linguistique dans des enjeux de connaissance dans le discours scientifique* [en ligne]. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-427.htm [consulté le 26/12/2016].
43. RINCK, F., 2011. Former à (et par) l'écrit de recherche. Quels enjeux, quelles exigences ? vol.3, n°174. [en ligne] In : *Le français aujourd'hui*. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-3-page-79.htm, [consulté le 07/02/2017].

44. RINCK, F., SITRI, F., 2012. *Université et mondes professionnels : une formation par l'écriture ? Pour une formation linguistique aux écrits professionnels* [en ligne]. Disponible sur : https://pratiques.revues.org/1937 [consulté le 27/06/17].
45. RINCK, F., CADET, L., 2014. Des écrits de la formation à la didactique de l'écriture. In : *Le français aujourd'hui.* vol.1, n° 184. [en ligne]. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-1-page-3.htm [consulté le 13/07/2017].
46. SARFATI, G-É, 2005. *Elément d'analyse du discours* [en ligne] Disponible sur : https://books.google.fr/books?id=urw9UmOm76UC&pg=PT30&lpg=PT30&dq=temporalit%C3%A9+extralinguistique&source=bl&ots=Ucn6fYlmxf&sig=noPligFk0WclQDGu9MqRiVkpy4&hl=fr&sa=X&ved=0ahUKEwj4n6XG1tnJAhULCBoKHSBdCtQQ6AEIIzAB#v=onepage&q=temporalit%C3%A9%20extralinguistique&f=false [consulté le 13/12/2015].
47. STOLZ, C., *Dialogisme* [en ligne]. Disponible sur : http://www.fabula.org/atelier.php?Dialogisme [consulté le 04/03/2017].
48. TUTIN, A., GROSSMANN, F, 2002. Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif [en ligne] In : *Revue française de linguistique appliquée*, Vol.VII, n°1, p. 7-25, Disponible sur : http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-1-page-7.html [consulté le 01/12/2016].
49. TUTIN, A., 2010. Dans cet article, nous souhaitons montrer que… Lexique verbal et positionnement de l'auteur dans les articles en sciences humaines [en ligne] In : *Lidil* n°41, p.15-40, Disponible sur : http://lidil.revues.org/3040 [consulté le 23/05/16].

À propos du corpus

Mémoires en ligne, disponible sur :

http://chamilo3.grenet.fr/dokeos/edaf/courses/TELETU/ [consulté le 13/10/2013].

Table des matières

Introduction 4
PARTIE I CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL 11
Chapitre 1 Méthodologie 12
1. Méthodologie générale 16
1.1.Méthodologie lexicale 17
1.2Méthodologie thématique 17
1.3Méthodologie morphosyntaxique 18
1.4.Méthodologie de l'enquête par questionnaire 18
2.Choix des ressources humaines 19
3.Choix des logiciels *Hyperbase* et *Cordial* 19
4.Articulation du corpus 20
5.Élaboration du corpus 22
6.Délimitation du corpus 23
7.Traitement automatique des textes 25
7.1.Linguistique, statistique et informatique 26
7.2.Lexicométrie 27
7.3.Fonctionnement lexicométrique 28
7.4.Traitement des résultats 29
7.4.1.*Hyperbase* 30
7.4.2.*Cordial* 31
8.Difficultés rencontrées lors de cette recherche 32
8.1.Analyse manuelle 32
8.2.Analyse automatique 32
8.3.Installation et lecture des résultats d'Hyperbase et de Cordial 33
8.4.Modification du corpus 33
8.5.Questionnaires destinés aux étudiants et enseignants universitaires en Algérie 33
Chapitre 2 Situation sociolinguistique en Algérie 35
1. Statut du français en Algérie 35
2. Esquisse sur les langues utilisées en Algérie 37
3. Phases de l'enseignement en Algérie 40
3.1. Conditions de l'enseignement supérieur en Algérie 42
3.2. Intérêt de l'enseignement supérieur 43
3.3. Formations universitaires en Algérie 44
3.4. Fonctionnement des formations et du diplôme algérien 44
4.Matériel pédagogique 45

4.1.Ressources documentaires 45
5.Situation des enseignants à l'université 46
6.Formation continue des enseignants 47
7.Motivation, démotivation des étudiants 47
Chapitre 3 Théories et notions 49
1.Esquisse sur la sémantique interprétative 49
1.1.Les composantes de la sémantique interprétative 51
1.1.1.La thématique 51
1.1.2.La dialectique 52
1.1.3.La dialogique 52
1.1.4. La tactique 53
2.Le contexte du texte 53
3.La segmentation du texte 54
4.L'écrit scientifique 55
4.1.Caractéristique de l'écrit scientifique 56
4.2.Le discours universitaire 58
4.2.1.Représentation du discours universitaire 59
4.1. Caractéristiques de la production du discours universitaire 59
4.2.3.Écrire à l'université 60
4.3.Le mémoire d'étude 61
4.3.1.Impact de la formation du magister sur le mémoire d'étude 62
5.Travaux antérieurs assistés par logiciel sur le genre, le thème, le lexique et la morphosyntaxe 64
6.Les principales notions utilisées dans cette étude 65
6.1.Le concept 65
6.2.Le thème 66
6.2.1.Le thème générique 68
6.3.Les co-occurrences 69
6.4.Le fond et la forme 71
6.5.La molécule sémique 72
7.La modalité de l'auteur 73
8.Descripteurs du genre du mémoire d'étude choisis 75
8.1. Les pronoms *je, nous, on* 75
8.2.La ponctuation 76
Chapitre 4 Didactique de la production écrite 78
1.Statut de l'écriture avant la naissance de la linguistique textuelle 79
2.Représentation de l'écrit 81

3.Recherches psycholinguistiques et processus rédactionnels 82
4.Recherches didactiques sur l'activité scripturale..... 84
5.Les différentes étapes intervenant dans la rédaction d'un texte 85
5.1.Démarches de la production du texte écrit 85
5.2.Stratégies de l'écriture..... 86
5.3.Processus de l'écriture et situation du lecteur 90
6.Fondement de la linguistique textuelle..... 91
6.1.Les recherches sur l'objet texte 94
6.2. Quelles sont les limites du texte ?.....96
6.3. Texte ou séquence.....97
7.La notion de discours 100
7.1.Quelques éléments historiques sur l'analyse du discours..... 103
7.2.Texte versus discours 105
8.Le genre..... 109
8.1.Recherches sur le genre..... 110
8.2. Genre et classification des textes..... 111
PARTIE II ÉTUDE ANALYTIQUE..... 115
Chapitre 5 Étude lexicale..... 116
1.Calcul des occurrences 117
2.Les hautes fréquences..... 120
3.Spécificités du corpus..... 122
3.1.Vocabulaire en excès..... 125
3.2.Vocabulaire en déficit 127
3.3.Termes du champ disciplinaire..... 128
3.4.Lexique de l'écrit universitaire..... 128
4.Particularités lexicales des sous-corpus..... 128
4.1.Les relations positives communes..... 151
4.2.Les relations négatives communes 151
5.Exemple de molécule sémique dans le corpus 152
6.Mots fréquents..... 153
7.Mots à une seule récurrence 154
8.Progression lexicale..... 157
9.Richesse lexicale 158
10.Liaison ou distance lexicale 162
11.Vocabulaire universitaire 164

11.1.Lexique transdisciplinaire 164
12. Termes du champ disciplinaire 166
13.Mots d'ordre général 167
Chapitre 6 Étude thématique 170
1.Les co-occurrences 172
2.Processus de la transformation interprétative des co-occurrents en corrélats, et constitution des réseaux thématiques 173
2.1.Co-occurrences et diverses constructions thématiques 178
2.2.Le réseau collocationnel 180
2.3.Collocations et formulations idiomatiques 182
2.4.Collocations spécifiques à l'écrit universitaire 183
3.Positions et degré de présence du thème *travail* selon la composante sémantique *la tactique* 186
3.1.Étude de l'environnement du thème *travail* 190
3.2.Exemple de situations de communication produites par le thème *travail* 192
3.3.Degré du lien et d'attirance entre le mot-pôle *travail* et son environnement lexical 195
3.4.Contexte du mot *travail* 199
3.5.Valeurs sémantiques du terme *travail* 200
3.5.1.Croisement des valeurs du mot *travail* 219
Chapitre 7 Étude morphosyntaxique 225
1.Les pronoms 226
2.Descripteurs choisis du genre mémoire d'étude 228
2.1.Les traces du scripteur dans le discours universitaire à travers les pronoms sujets *je, nous, on*…226
2.2.Quantité et usage des pronoms *je, nous, on* 229
3.Le pronom sujet *je* 229
3.1.Absence de *je* 230
3.2.Présence de *je* 231
4.Le pronom sujet *nous* 234
4.1.Apparition de *nous* 234
5.Le pronom sujet *on* 234
5.1.Occurrences de *on* 235
6.Fréquence des pronoms *je, nous, on* 236
6.1.Contenu des différentes parties du mémoire de fin d'étude 237
6.2.Typologie du texte 237
6.3.Spécificité des disciplines à l'université 238
6.4.Usage volontaire et/ou involontaire des pronoms *je, nous, on* 239
7.Effet linguistique en fonction de la quantité des pronoms *je, nous, on* 239

8.La ponctuation 241
8.1.La ponctuation basse dans le corpus 242
8.1.1.Les points de suspension 243
8.1.2.Le point-virgule 244
8.1.3.Le point d'interrogation 247
8.1.4.Le point d'exclamation 248
8.1.5.Les crochets 250
8.1.6.Les accolades 253
9.Présence significative des signes typographiques dans le corpus 254
9.1.La virgule 254
9.2.Le point 259
9.3.La parenthèse 261
9.4.Le tiret 264
9.4.Les deux points 268
Chapitre 8 Les réalités du terrain 273
1.Le questionnaire 274
1.1.Choix de l'enquête par questionnaire 275
1.2.Quels types de questions ? 275
2.Cahier des charges établi avant l'entretien 276
2.1.L'enquêteuse 276
2.2.Les enquêté(e)s 276
2.3.Détails des objectifs du questionnaire 277
2.4.Lieux de l'enquête 277
2.5.Calendrier 277
3.Forme du questionnaire 277
3.1.Formulation des questions 278
3.2.Caractéristiques des questions posées aux étudiants selon le type des réponses 278
3.3.Caractéristiques des questions posées aux enseignants selon le type des réponses 279
3.4.Démarches d'avant l'enquête 279
3.5.Description du diagramme de GANTT 283
3.6.Contraintes du délai 283
4.Pré-test 283
5.Technique de l'enquête 284
5.1.Durée de l'enquête 284
6.Dépouillement du questionnaire 285
6.1.Étudiants 285

6.1.1.Variable principale dans l'enquête 285
6.1.2. Choix des variables 287
6.1.3.Traitement préalable 289
7.Traitement des données 293
7.1.Le tri à plat 293
7.1.1. Représentation de l'écrit 293
7.1.2. Représentation de la lecture 296
7.1.3.Difficultés à rédiger en français 302
7.1.4.Méthodologie d'apprentissage du/en français 307
7.1.5.Compléments d'informations 320
8.Enseignants 330
8.1.Pré-test 330
9.Traitement des données 331
9.1. Méthodes d'enseignement du/en français……..322
9.2. Informations sur les étudiants……336
9.3. Évaluation……..341
9.4. Compléments d'informations…….345
Conclusion générale 350
Résumé 355
Liste des abréviations……357
Index des figures 359
Bibliographie……361
Sitographie……377
Annexes 378

ANNEXES

Annexe 1 : Croisement des corrélats avec les textes à partir des cooccurrences

Liste alphabétique		Liste hiérarchique	
mot1	mot2	mot1	mot2
11.26	accord alors	50.60	autre part
3.86	accord sciences	43.22	mise place
6.64	accord tableau	31.20	gestion risques
2.49	ainsi chaque	27.35	faire savoir
2.38	ainsi cours	27.27	étude notre
2.35	ainsi différentes	26.52	information système
2.04	ainsi différents	26.12	chez enfants
2.09	alors avons	24.82	connaissances gestion
2.05	alors certains	22.09	connaissances risques
2.84	alors culture	20.95	notre recherche
3.39	alors niveau	20.68	qualité service
3.49	analyse avons	18.80	information sécurité
5.00	analyse besoins	18.05	notre population
2.68	analyse différentes	17.82	enfants population
14.62	analyse données	17.58	analyse résultats
2.06	analyse étude	17.33	qualité services
17.58	analyse résultats	14.62	analyse données
3.46	analyse risques	13.60	risques sécurité
3.82	analyse travers	13.23	personnel variable
2.18	après avons	12.94	sécurité système
3.73	après chaque	11.74	aussi bien
3.10	après données	11.42	avons notre
2.59	après même	11.26	accord alors
3.33	après résultats	11.01	doit faire
11.74	aussi bien	10.61	compétences gestion
2.19	aussi chez	10.39	ressources système
2.48	aussi effet	10.34	compétences entreprise
2.33	aussi tous	9.97	avons résultats
2.49	autre groupe	9.46	enfants notre
50.60	autre part	9.22	sécurité service
2.45	autre place	9.15	bien cours
2.98	autre type	8.30	sécurité services
4.97	autres certains	8.21	besoins leurs
4.79	autres deux	8.18	avons données
7.71	autres études	7.72	information recherche

3.52 autres même	7.71 autres études
3.07 autres rapport	7.56 enfants tous
2.95 autres ressources	7.50 mise projet
2.86 avons donc	7.41 chaque groupe
8.18 avons données	7.39 compétences connaissances
2.31 avons dont	7.23 nombre total
3.70 avons ensemble	7.12 avons étude
7.12 avons étude	6.88 gestion processus
5.29 avons études	6.64 accord tableau
2.11 avons nombre	6.59 information risques
11.42 avons notre	6.51 différents résultats
4.71 avons recherche	6.29 processus risques
9.97 avons résultats	6.26 culture rapport
3.48 avons tous	6.18 enfants études
3.39 avons trois	6.16 différentes différents
2.11 besoins entreprise	6.08 ressources sécurité
5.44 besoins fonction	5.87 gestion projet
3.33 besoins information	5.80 étude population
8.21 besoins leurs	5.75 place qualité
2.01 besoins sans	5.63 donc notre
4.08 besoins sécurité	5.59 différentes ressources
3.20 besoins services	5.54 certains variable
2.12 besoins tous	5.44 besoins fonction
2.48 bien certains	5.34 mise niveau
9.15 bien cours	5.32 gestion qualité
4.62 bien culturel	5.31 place projet
2.13 bien faire	5.29 avons études
2.09 bien soit	5.21 gestion ressources
3.07 certains dont	5.14 dont plusieurs
3.05 certains même	5.11 études résultats
2.17 certains travers	5.00 analyse besoins
5.54 certains variable	4.97 autres certains
2.28 chaque doit	4.79 autres deux
2.19 chaque étude	4.78 culture travers
3.11 chaque fonction	4.78 doit projet
7.41 chaque groupe	4.75 culturel culturelle
2.17 chaque nombre	4.72 connaissances savoir
3.12 chaque variable	4.71 avons recherche
26.12 chez enfants	4.63 groupe projet

2.08 chez part	4.62 bien culturel
3.51 chez tous	4.47 différents risques
7.39 compétences connaissances	4.46 effet sous
10.34 compétences entreprise	4.40 niveau personnel
10.61 compétences gestion	4.34 dont nombre
2.75 compétences leurs	4.33 moins trois
2.50 compétences organisation	4.22 organisation qualité
2.38 compétences permet	4.21 sécurité sous
3.93 connaissances entreprise	4.20 entreprise organisation
3.95 connaissances faire	4.18 fonction variable
24.82 connaissances gestion	4.10 entreprise personnel
2.30 connaissances information	4.08 besoins sécurité
2.42 connaissances mise	4.08 culturel projet
2.59 connaissances organisation	4.08 fonction population
2.06 connaissances permet	4.08 information ressources
22.09 connaissances risques	4.06 faire sans
4.72 connaissances savoir	4.02 études plusieurs
2.66 connaissances sécurité	4.00 gestion sécurité
2.19 connaissances système	3.95 connaissances faire
2.59 cours deux	3.95 recherche résultats
2.44 cours différents	3.93 connaissances entreprise
2.63 cours trois	3.91 gestion système
2.41 culture culturel	3.90 processus sécurité
3.09 culture entreprise	3.89 doit mise
6.26 culture rapport	3.88 étude résultats
4.78 culture travers	3.86 accord sciences
4.75 culturel culturelle	3.85 culturel part
2.23 culturel mise	3.85 organisation système
3.85 culturel part	3.82 analyse travers
4.08 culturel projet	3.78 gestion place
2.64 culturel service	3.77 différents sécurité
3.57 culturel travers	3.73 après chaque
2.81 culturelle fonction	3.72 entreprise place
2.32 culturelle services	3.70 entreprise mise
2.23 deux différents	3.70 avons ensemble
2.98 deux trois	3.68 données recherche
6.16 différentes différents	3.64 exemple risques
5.59 différentes ressources	3.57 culturel travers
2.07 différentes risques	3.57 résultats travers

2.16 différentes travers	3.55 gestion information
2.08 différents qualité	3.54 sous trois
6.51 différents résultats	3.52 organisation service
4.47 différents risques	3.52 autres même
3.77 différents sécurité	3.51 chez tous
2.21 différents services	3.49 analyse avons
2.63 différents sous	3.48 avons tous
2.17 doit entreprise	3.46 analyse risques
2.21 doit étude	3.40 fonction même
11.01 doit faire	3.39 alors niveau
3.89 doit mise	3.39 avons trois
4.78 doit projet	3.35 doit savoir
3.35 doit savoir	3.33 besoins information
2.36 doit sous	3.33 gestion permet
3.07 doit système	3.33 après résultats
5.63 donc notre	3.30 résultats tous
2.85 donc permet	3.28 données études
2.93 donc tous	3.25 population soit
2.41 donc très	3.21 entreprise projet
3.07 données dont	3.21 soit très
3.09 données elles	3.20 besoins services
3.28 données études	3.16 entreprise gestion
2.29 données information	3.12 chaque variable
2.52 données niveau	3.11 chaque fonction
2.94 données nombre	3.10 après données
2.25 données notre	3.09 culture entreprise
3.68 données recherche	3.09 données elles
2.18 données système	3.07 certains dont
2.54 dont elles	3.07 doit système
2.41 dont enfants	3.07 données dont
2.12 dont études	3.07 ensemble sécurité
4.34 dont nombre	3.07 autres rapport
2.03 dont part	3.05 certains même
5.14 dont plusieurs	3.05 rapport total
4.46 effet sous	3.02 études notre
2.58 elles même	3.01 moins tous
2.19 elles notre	2.98 deux trois
2.19 elles place	2.98 autre type
6.18 enfants études	2.97 permet tableau

2.82 enfants leurs	2.96 place processus
9.46 enfants notre	2.95 autres ressources
17.82 enfants population	2.94 données nombre
2.41 enfants résultats	2.94 étude total
2.84 enfants total	2.93 donc tous
7.56 enfants tous	2.87 notre part
2.67 enfants très	2.86 études trois
2.35 ensemble entreprise	2.86 avons donc
2.64 ensemble population	2.85 donc permet
2.49 ensemble ressources	2.84 alors culture
3.07 ensemble sécurité	2.84 enfants total
2.64 ensemble sous	2.84 processus service
3.16 entreprise gestion	2.83 place sécurité
3.70 entreprise mise	2.83 savoir service
4.20 entreprise organisation	2.82 enfants leurs
4.10 entreprise personnel	2.81 culturelle fonction
3.72 entreprise place	2.81 même tous
3.21 entreprise projet	2.80 permet très
2.36 étude groupe	2.79 étude recherche
27.27 étude notre	2.77 leurs ressources
5.80 étude population	2.75 compétences leurs
2.74 étude qualité	2.74 étude qualité
2.79 étude recherche	2.74 leurs services
3.88 étude résultats	2.72 même plusieurs
2.94 étude total	2.71 exemple sécurité
2.63 études niveau	2.68 analyse différentes
3.02 études notre	2.67 enfants très
4.02 études plusieurs	2.67 études population
2.67 études population	2.66 connaissances sécurité
5.11 études résultats	2.66 faire moins
2.17 études tableau	2.66 mise qualité
2.86 études trois	2.66 savoir sciences
2.38 exemple information	2.64 culturel service
2.13 exemple moins	2.64 ensemble population
3.64 exemple risques	2.64 ensemble sous
2.71 exemple sécurité	2.63 cours trois
2.27 exemple variable	2.63 différents sous
2.39 faire même	2.63 études niveau
2.66 faire moins	2.63 soit travers

2.03 faire plusieurs	2.60 niveau soit
2.46 faire ressources	2.59 connaissances organisation
4.06 faire sans	2.59 cours deux
27.35 faire savoir	2.59 après même
2.39 faire sécurité	2.58 elles même
3.40 fonction même	2.54 dont elles
2.05 fonction permet	2.54 même type
4.08 fonction population	2.52 données niveau
4.18 fonction variable	2.50 compétences organisation
3.55 gestion information	2.50 information mise
3.33 gestion permet	2.49 ainsi chaque
3.78 gestion place	2.49 ensemble ressources
6.88 gestion processus	2.49 autre groupe
5.87 gestion projet	2.48 bien certains
5.32 gestion qualité	2.48 aussi effet
5.21 gestion ressources	2.47 notre résultats
31.20 gestion risques	2.46 faire ressources
4.00 gestion sécurité	2.45 autre place
3.91 gestion système	2.44 cours différents
2.37 groupe mise	2.44 information savoir
2.06 groupe permet	2.44 plusieurs service
4.63 groupe projet	2.44 population rapport
2.50 information mise	2.42 connaissances mise
7.72 information recherche	2.41 culture culturel
4.08 information ressources	2.41 donc très
6.59 information risques	2.41 dont enfants
2.44 information savoir	2.41 enfants résultats
18.80 information sécurité	2.41 place système
26.52 information système	2.40 mise système
2.29 information type	2.39 faire même
2.77 leurs ressources	2.39 faire sécurité
2.74 leurs services	2.38 compétences permet
2.72 même plusieurs	2.38 ainsi cours
2.81 même tous	2.38 exemple information
2.54 même type	2.37 groupe mise
5.34 mise niveau	2.36 doit sous
43.22 mise place	2.36 étude groupe
7.50 mise projet	2.35 ainsi différentes
2.66 mise qualité	2.35 ensemble entreprise

2.40 mise système	2.33 moins très
2.07 moins personnel	2.33 aussi tous
3.01 moins tous	2.32 culturelle services
2.33 moins très	2.31 avons dont
4.33 moins trois	2.30 connaissances information
4.40 niveau personnel	2.30 personnel service
2.60 niveau soit	2.29 données information
7.23 nombre total	2.29 information type
2.87 notre part	2.29 rapport tous
18.05 notre population	2.28 chaque doit
2.13 notre rapport	2.27 exemple variable
20.95 notre recherche	2.27 organisation place
2.47 notre résultats	2.25 données notre
2.27 organisation place	2.25 très type
2.09 organisation projet	2.23 culturel mise
4.22 organisation qualité	2.23 deux différents
3.52 organisation service	2.21 différents services
3.85 organisation système	2.21 doit étude
2.14 organisation tous	2.19 chaque étude
2.97 permet tableau	2.19 connaissances système
2.80 permet très	2.19 elles notre
2.30 personnel service	2.19 elles place
13.23 personnel variable	2.19 aussi chez
2.96 place processus	2.18 données système
5.31 place projet	2.18 après avons
5.75 place qualité	2.17 certains travers
2.83 place sécurité	2.17 chaque nombre
2.41 place système	2.17 doit entreprise
2.44 plusieurs service	2.17 études tableau
2.44 population rapport	2.16 différentes travers
3.25 population soit	2.14 organisation tous
6.29 processus risques	2.13 bien faire
3.90 processus sécurité	2.13 exemple moins
2.84 processus service	2.13 notre rapport
20.68 qualité service	2.12 besoins tous
17.33 qualité services	2.12 dont études
3.05 rapport total	2.11 besoins entreprise
2.29 rapport tous	2.11 sous système
3.95 recherche résultats	2.11 avons nombre

6.08 ressources sécurité	2.09 bien soit
10.39 ressources système	2.09 alors avons
3.30 résultats tous	2.09 organisation projet
3.57 résultats travers	2.08 chez part
13.60 risques sécurité	2.08 différents qualité
2.66 savoir sciences	2.07 différentes risques
2.83 savoir service	2.07 moins personnel
9.22 sécurité service	2.06 connaissances permet
8.30 sécurité services	2.06 groupe permet
4.21 sécurité sous	2.06 analyse étude
12.94 sécurité système	2.05 alors certains
2.63 soit travers	2.05 fonction permet
3.21 soit très	2.04 ainsi différents
2.11 sous système	2.03 dont part
3.54 sous trois	2.03 faire plusieurs
2.25 très type	2.01 besoins sans

Annexe 2 : Questionnaires

A. Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université Batna 2 et Oum El Bouaghi

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre ''discours scientifique'' : le cas du mémoire d'étude*

Age : **Sexe :** **Spécialité :**

- Que représente l'écrit pour vous ?
- Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
- Que représente la lecture pour vous ?
- Que lisez-vous ?
- Comment apprenez-vous votre cours de français ?
- Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
- Le cours est-il présenté à 100% en français ?
- Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ?
- Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ?
- Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?
- Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?
- Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?
- Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?
- Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.
- Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?
- Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

B. Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2 et Oum El Bouaghi

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre ''discours scientifique'' : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : **Spécialité :** **Grade :**

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?
2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ?
4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?
5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ?
9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?
10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?
11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?
12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?
13. Quel sont les critères du succès en examen ?
14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?
15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités?
16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

Annexe 3 : Exemples de réponses des étudiants

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 23 **Sexe :** Feminin **Spécialité :** Sciences de langage

1. Que représente l'écrit pour vous ?
- L'écrit est un élément indispensable, on l'utilise presque tout le temps.
2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
- L'écrit a une grande importance dans notre branche, mais n'a pas une importance tel que l'oral.
3. Que représente la lecture pour vous ?
- On peut dire que la lecture est une base; par laquelle on peut enrichir notre, orthographe, écriture et notre langue.
4. Que lisez-vous ?
Des romans historiques et policiers
5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
- La lecture en général de ce cours, en faisons quelques recherches si le cours est un peu implicite
- Faire des schémas et des résumés.
6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
- Le manque d'une richesse culturelle par fois, provoque des difficultés en matière d'expression écrite

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ?
Oui
8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ?
Oui
9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ?
Parfois, oui.
10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? Oui

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

- Oui, la lecture en générale aide dans cette dernière.
- Faire des exercices de dictées ou même de conjugaison

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

Je focalise surtout sur le lexique.

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

- à la forme, puisque pour moi la forme est plus nécessaire que le contenu.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Non.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

A l'écrit ; Ça ~~diminue~~ réduire le trac.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

- Il est difficile de suivre un modèle précis tout le temps
- Parfois le Temps qu'on a ne suffit pas de faire ~~beaucoup~~ de lectures
beaucoup

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 22 ans **Sexe :** Femme **Spécialité :** La langue française option science du langage.

1. Que représente l'écrit pour vous ?

- Représentation de la pensée, et une utilisation de la langue.

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

- Explications philosophiques dans le domaine de la linguistique.

3. Que représente la lecture pour vous ?

- La lecture c'est une porte au monde, ouverture d'esprit

4. Que lisez-vous ?

- Actuellement « Le sang et la terre » de Mouloud Feraoun.

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

- La prise de notte pendant le cours, après je vais besoin d'une lecture attentive de la prise de notte et un certain aide des sources scientifiques.

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

- Comment écrire avec une belle langue ???
- Comment appliquer les différents modes et temps de la langue en comprenant leurs significations ???

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Oui

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Bien sure

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? En quelques mots difficiles.

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?

Non.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

- Mon attention est dirigé au contenu, car la forme sera apliquer sans faire attention. Si n'a pas apliqué, c'est pas un problème, aucontraire par rapport au contenu.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

- La décertation

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

- Je préfère être évalué à l'écrit, à cause de trac.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

- Les citations philosophique qui sont difficile à comprendre

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ? oui
l'abréviation et Signes.

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ? Je prêt attention au Contenu bien sûr.
Parce que si j'ai Compris j'arrive à développer.
dans les idées

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple. Non.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?
. À l'écrit, je suis plus forte à l'écrit que dans l'orale.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?
Timidité, et absence de confiance en soi et surtout le Peur de régissement d'enseignant quand je repond des faux.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 23 **Sexe :** féminin **Spécialité :** Sciences du langage.

1. Que représente l'écrit pour vous ?
   L'écrit représente les techniques de la rédaction.
2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
   Techniques de la rédaction du mémoire de fin d'étude (master) dans la spécialité du SDL.
3. Que représente la lecture pour vous ?
   La lecture est une stratégie essentielle pour l'acquisition des techniques de rédaction et du vocabulaire.
4. Que lisez-vous ? Je lis les livres de spécialité de sciences du langage et de la méthodologie de la recherche universitaire.
5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
   - Assister aux cours magistraux faisant par les enseignants.
   - Enrichir les informations par des recherches personnelles sur Internet et les livres.
   - Faire schématiser mes cours.
6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
   Manque de vocabulaire.
7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Oui.
8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Oui
9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Oui mais parfois.
10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? ~~Oui~~
    Je reçois le cour de méthodologie de la recherche universitaire.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

- faire premièrement un schéma de l'écriture (plan).
- Le recours au dictionnaire : Français - Français / Arabe - Français.
-

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

Sur l'aspect de la grammaire que je focalise lors de la rédaction.

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Au deux parce que les écrits élaborés doivent être cohérents et cohésifs.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Oui ! comme les mémoires et les thèses faits par les chercheurs de ma spécialité d'étude.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Je préfère évaluer à l'écrit parce que j'ai des obstacles à l'oral : prise de la parole, le trac et le stress.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ? Manque du supports et instruments.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 23 **Sexe :** Féminin **Spécialité :** Science de langage.

1. Que représente l'écrit pour vous ?
Produire des textes sur n'importe quel sujet

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
un module où on apprends des techniques, des règles

3. Que représente la lecture pour vous ?
. la nourriture de l'âme.
. découvrir les mots difficiles.

4. Que lisez-vous ?
des romans historiques

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
Consulter les mots difficile dans un dictionnaire
Resumer et reformuler de ma manière

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
Respecter la forme d'une production écrite
les fautes d'orthographe.

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? oui

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? oui

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? défois

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? oui
les type des textes.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 32 **Sexe :** F **Spécialité :** Sciences du langage.

1. Que représente l'écrit pour vous ?

- C'est une compétence à installer chez l'apprenant.

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

L'écrit représente la concrétisation de la pensée

3. Que représente la lecture pour vous ?

C'est une compétence tout comme l'écrit.

4. Que lisez-vous ?

- Tous types de textes.

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

- En passant par plusieurs étapes : l'oral, l'écrit, les points de langue...

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

La mise en forme.

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ?

Non.

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ?

Oui.

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ?

Oui

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?

Oui

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 23ans **Sexe :** feminin **Spécialité :** Science du langage

1. Que représente l'écrit pour vous ?
   - principe pour apprendre une langue et aussi des règles.
2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
   - Unité principal et fondamentale
3. Que représente la lecture pour vous ?
   - je lis rarement, C'est une moyen d'apprendre un langage.
4. Que lisez-vous ?
   - Les journaux, les romans
5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
   - comme des prises de notes
6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
   - les fautes d'orthographe - la conjugaisons
7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? oui
8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? oui
9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? oui
10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? oui

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

Oui, j'utilise les abréviations.

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

Sur l'aspect de grammaire, vocabulaire, orthographe sans oublier la conjugaison-

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

- Les deux, la forme aussi facilite la compréhension ~~(ou)~~ lors de la révision -

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

- Les deux parce que on doit ~~(maîtriser)~~ connaître les deux stades de la langue, il n'est pas suffisant d'écrire une langue mais ~~(aussi)~~ aussi la parler également.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

Certains sons en français me paraissent difficiles à prononcer et ils demandent d'efforts de ma part et au niveau de l'écrit, le français est assez compliqué avec ses règles d'orthographe et ses exceptions surtout.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

oui, d'écrire des petites phrases, simples et aussi à l'infinitif.

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ? au contenu.

car peu importe la forme quand le fond est juste

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

le modèle de la dissertation.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

oralement.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

- la difficulté de cerner tous les mots de spécialité
- d'apprendre les cours pour oublier le contenu plus tard.
- de connaître la théorie mais pas la pratique.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 23 **Sexe :** Femme **Spécialité :** Science du langage.

1. Que représente l'écrit pour vous ?

- est un code de la lg Fr./ Technique spécifique utilisé pour la transmettion ds messages.

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

l'utilisation de l'écrit aide nous à sauvegarder et enregistrer les informations pour ne l'oublier pas.

3. Que représente la lecture pour vous ?

la lecture est un aspect trés important dans notre branche pour bien ecrire; . bien lire et bien communiquer et bien cultivé.

4. Que lisez-vous ?

. L'étranger "Albert Camus" ; the fils de pauvre "Mouloud Feraoun"

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

- Prise de note.
- Schéma.

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

- les fautes d'orthographes.

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ?

Oui

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ?

Oui

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ?

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?

Oui

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 23 ans **Sexe :** Femme **Spécialité :** Sciences du langage

1. Que représente l'écrit pour vous ?
   l'écrit représente pour moi un moyen d'expression, de trace et d'emprunts c'est-à-dire que l'écrit reste mais les paroles s'en vont
2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
   L'écrit représente, pour moi, un moyen d'expression et de rédaction.
3. Que représente la lecture pour vous ?
   La lecture selon moi représente un moyen d'apprentissage de nouveaux mots, un moyen d'enrichissement de mon bagage vocabulaire, en lisant cela me permet de s'évader tout en imaginant les scènes décrites...
4. Que lisez-vous ?
   des romans, des articles
5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
   j'apprends mes cours tout en les résumants, de prendre que l'essentiels et en le repetant plusieurs fois en temps separé afin de l'apprendre par coeur.
6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
   l'orthographe
7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? non à 80 %
8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? oui
9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? non
10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? non

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ? Oui, Abréviation, mais pas toujours.

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ? Oui, pour avoir le sens exact de la phrase.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ? Je préfère être évalué à l'écrit, pour avoir plus de temps pour répondre.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ? Manque de pratique.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 40 **Sexe :** M **Spécialité :** S. du langage.

1. Que représente l'écrit pour vous ?

Une plate forme, infrastructure de chaque langue.

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

- Un atout c'est le passe partout.

3. Que représente la lecture pour vous ?

Un enrichissement et un moyen d'améliorer des capacités en langue.

4. Que lisez-vous ?

- Romans, journaux

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

- On suivant les cours et essayant de les concretises dans la vie de chaque jour

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

- LA CONJUGAISON

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ?

- Oui.

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ?

- Oui.

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ?

- Oui comme reference par fois

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?

- Non.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 22 ans **Sexe :** femme **Spécialité :** sciences du langage

1. Que représente l'écrit pour vous ?

- De faciliter à utiliser notre pensée

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

- D'organiser notre cours

3. Que représente la lecture pour vous ?

- une base à écrire
- de cultiver

4. Que lisez-vous ?

- des romans romanesques

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

- j'ai des techniques spécifiques pour faciliter la compréhension du cours.
- faire schématiser les cours et résumer le cours en points essentiels

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

- manque de base linguistique, et on ne savait pas comment utiliser les informations qui on a.

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Cette

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Oui

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? pas toujours, sauf avec les mots difficile à comprendre et les mots scientifiques.

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?

non

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 23 **Sexe :** F **Spécialité :** Sciences de la matière.

1. Que représente l'écrit pour vous ?
   L'écrit pour moi représente une information par lettre, donnai un renseignement, un avis etc.
2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
   L'écrit dans ma branche d'étude est une représentation de la pensée par des signes graphiques conventionnels.
3. Que représente la lecture pour vous ?
   La lecture pour moi est: le fait de savoir lire, et une reconaissace de caractères imprimés.
4. Que lisez-vous ?
   - Journal quotidien, Revues scientifiques, des Romans de temps en temps.
5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
   Je prend mon cours de Français par Internet et je fais des cours ~~(privés)~~ privés.
6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
   Je fais des fautes d'ortographe, conjugaison, et j'~~ai~~ utilise les termes les plus simples possibles.
7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Non.
8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Non
   Dans une assemblée je ne peux prendre la parole en Français.
9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Oui. Parfois
10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? Oui.
    On étude des méthodes que les sciences utilisent, suivant certains principes.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 21 **Sexe :** M **Spécialité :** Sciences de la Matière

1. Que représente l'écrit pour vous ?

Un moyen libre d'espression.

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

J'ecris les cours, des poems.

3. Que représente la lecture pour vous ?

4. Que lisez-vous ?

Des journeaux. Des livres, les polly.

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

Par internet.

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

- Conjugaison.
- Grammair.

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Non

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Non.

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Oui.

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? Non.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ? Oui. Des abréviations.

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

éviter de faire les fautes.

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Quand j'écrive en français je prête a l'attention à la forme et la contenu parce que je ~~dois~~ préfère perfectionné mon style de rédaction

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

à l'écrit pour améliorer mes connaissance qui sont faible.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

J'ai aucun obstacle.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 21 **Sexe :** F **Spécialité :** H.S.E

1. Que représente l'écrit pour vous ?

l'écrit représente pour moi, un moyen pour passer mes exemens, et une information par lettre donnant un avis.

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

sans l'écrit il est impossible de mémorise les information acquises.

3. Que représente la lecture pour vous ?

la lecture est un moyen pour me cultiver et savoir tout ce qui se passe dans le monde

4. Que lisez-vous ?

Revues scientifiques. journal quotidien

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

Je prends des cours de soutien dans un école privé.

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

fautes d'ortographe.

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Non

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Non

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Oui

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? Oui

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ? Oui

(T.D)
(T.P)

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

le plus important est de transmettre l'information scientifiques telle que elle est.

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ? je prêtes plus d'attention au contenu · par ce que étant scientifique.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple. Oui

Il faut apprendre les equations et les shèmas comme ils sont.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

je préfère être evalué à l'écrit parce que ma filière d'etude est basé sur les signes symbols, les équation + shèma.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

manque de ressource et bibliothèque

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 22 **Sexe :** F **Spécialité :** HSE

1. Que représente l'écrit pour vous ?

Par moi l'écrit est un outil qui me sert d'espression et de prise de notes pour mes cours universitaires.

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

L'écrit dans ma branche d'étude me représente une trace graphique des cours que je prends tous les jours.

3. Que représente la lecture pour vous ?

Rien de spécial, à part un divertissement quand je ne trouve pas quoi faire, ou la révision pour les controles et les exposés.

4. Que lisez-vous ?

Des journaux de sport et quelques articles dans ma spécialité.

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

Sur Youtube

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

je fais des fautes d'orthographe et je n'arrive pas à apprendre la conjugaison.

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? non

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? non

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Oui

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? non

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ? oui, comme le langage SMS, j'écris court pour suivre le prof quand il explique le cours ou le TP.

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

Simple

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

beaucoup plus au contenu, comme c'est une filière technique nous ~~ne~~ sommes pas comme les littéraires et on a plus la partie pratique à évaluer.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

on a des comptes rendus et des rapports de stage qu'on doit respecter.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

je préfère oralement parceque je sais comment expliquer l'expérimentation oralement mieux que l'écrit.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

Nous sommes trop nombreux dans la promotion pour un nombre limité de laboratoires et d'entreprises pour les stages professionnels.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 21 **Sexe :** M **Spécialité :** Hygiène et Sécurité

1. Que représente l'écrit pour vous ?

Un outil de communication et d'expression

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

On écris pour bien comprendre les cours et répondre dans les contrôles

3. Que représente la lecture pour vous ?

quant je repose je li les journaux de sport

4. Que lisez-vous ?

el' Heddef - Sci-co - les poly

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

j'ai fai des cour privé

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

je sai pas bien écrit je fai des faute

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? non

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? non

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? oui

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? non

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

Oui

TP - CO_2 - C° - Vitesse (V) - Usine (Us) - Chaleur (Ch) - nourriture (Nour) - Labo - Volume (Vol) - - - -

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Les deux pour une bonne note

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

non mais au TP oui on utilise beaucoup des mots en science.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Oralement parecque je sai pas commen bien écrir et le prof comprnd.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

On fai pas beaucoup des TP

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones à l'université

Oum El Bouaghi

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Age : 22 ans **Sexe :** femme **Spécialité :** Mathématique. 3ème année.

1. Que représente l'écrit pour vous ?
outils de compréhension

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

3. Que représente la lecture pour vous ?

4. Que lisez-vous ?
les livers.

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

Par Traduction, internet.

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

des Nouveaux mots.

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? 50%.

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Non.

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ?

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

oui, par exemple : les symboles et l'abréviation

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

l'idée,

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Le contenu 70%

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

oui, utilisations des symboles

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

l'écrit

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones à l'université

Oum El Bouaghi

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Age : 25 **Sexe :** F **Spécialité :** MATH 3e

1. Que représente l'écrit pour vous ?

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
   l'écrit dans branche et une symbole.

3. Que représente la lecture pour vous ?

4. Que lisez-vous ?
   la recette de Gâteau.

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
   expression . l'écrit.

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
   N.O

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ?

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ?

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ?
   N'existe pas. et une très facile.

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

Oui, commançons par les définition, théorèmes et démenstration du cours

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

basé sur la simplification du chose à écrire. et l'orthographe

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

le contenu ~~beau~~ beaucoup plus.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Oui, utilisons des chemain - dans les cahier -

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

l'écrit, puisque il est dificile de calculer et démentrer en math oralement.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

ya plusieurs comme

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones à l'université

Oum El Bouaghi

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Age : 22 **Sexe :** féminin **Spécialité :** 3ème Math

1. Que représente l'écrit pour vous ?

   une moyenne pour la communication

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

   moyenne de communication.

3. Que représente la lecture pour vous ?

   et une outils qui developpe la culture.

4. Que lisez-vous ? les romains, livres.

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

   normale.

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

   - Je n'ai sait pas les mots française pour ça je n'aime pas l'écriture.

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? non

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? non.

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? oui

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? Oui

Questionnaire destiné aux étudiants francophones à l'université

Oum El Bouaghi

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Age : 21 **Sexe :** féminin **Spécialité :** Math 3ème année

1. Que représente l'écrit pour vous ?

est un moyen pour présenter des idés et de communiquer

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

n'est pas très necessaire car notre branche est basé des symboles.

3. Que représente la lecture pour vous ?

elle représente tendance pour moi

4. Que lisez-vous ?

Les livres, les romans

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

Je lis mon cours et j'essayer de comprendre l'idée générale

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

J'ai un grande manque des mots, et aussi défficulté de grammaire

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? oui

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Non, pas toujours

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ?

Non, je le comprendre seule

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? Non

Questionnaire destiné aux étudiants francophones à l'université

Oum El Bouaghi

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

M1

Age : 23 **Sexe :** Femme **Spécialité :** Mathématiques appliqués 2017/2018

1. Que représente l'écrit pour vous ?

Ecrire pour moi est un moyen de m'exprimer et d'exprimer ma manière.

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

Dans les mathématiques, l'écriture signifie l'incarnation de phénomènes naturels avec des équations et des problèmes et tente de leur trouver des solutions, ce qui aide à comprendre la nature et ses péchés.

3. Que représente la lecture pour vous ?

La lecture pour moi est un moyen d'apprendre et de communiquer et de développer le niveau de la pensée culturelle et scientifique.

4. Que lisez-vous ?

je lis des livres de développement humain.

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

j'apprends le français en regardant des vidéos éducatives et en lisant des livres en français.

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

Mes difficultés dans l'expression écrite en français est: la conjugaison.

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ?

Non.

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ?

Pas toujours.

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ?

oui, des fois.

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?

oui

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

j'utilise la dictée .

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Je me soucie des deux, mais plus de contenu, parce que le lecteur veut être clair et organisé pour l'aider à comprendre le contenu facilement.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Je préfère avoir une évaluation écrite, parce que je ne maîtrise pas la langue française.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

Les obstacles à la réussite sont le manque de travail, la paresse et la pensée négative.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

- on fait Résumer de Tous les leçon
- organise la écriture

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

- Je focalise des symboles et l'edi

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

- l'isté Première fois, et Sans centration, Deuxiement.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple. : Comme l'expression : supposons,

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Je préfère à écrit.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

- la langue Français, - Très difficile,

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones à l'université

Om El Bouaghi

***Thèse :** Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Age : 21 **Sexe :** Homme **Spécialité :** Mathématique L3

1. Que représente l'écrit pour vous ?

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

elle représente presque 30% car on utilise beaucoup de symboles

3. Que représente la lecture pour vous ?

la connaissance des nouvelle information

4. Que lisez-vous ?

PDF

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ?

Non

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ?

parfois

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ?

oui si le contenu de cours contient des mots difficille à comprendre

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?

en première année

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

Oui, par fois, on utilise le schémas pour comprendre.

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

la simplification

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

On concentration.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Oui, surtout pour le math, besoin un modèle par exemple: Définition, Proposition, lemme, ...

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Je préfère l'écrit

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

* On générale le français n'est pas obstacle à la réussite.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 23 **Sexe :** Femme **Spécialité :** Informatique

1. Que représente l'écrit pour vous ? Moyenne de communication Ex lettre, Message.
2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
   on utilise des Signes (#, /, j- -)
3. Que représente la lecture pour vous ? Pour apprendre mieux la langue Française.
4. Que lisez-vous ? des livres, des Articles
5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
   - On ne pas cours de Français
6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
   - conjugaison
   - Vocabulaire
7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Oui
8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Non
9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? bien sur
10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? Non

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ? Oui

Processus => Prs

Address => Addr

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

former une phrase correcte

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ? Les deux

Pour me bien comprendre

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple. Oui

des Programmes Algorithmiques

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

a l'écrit, j'ai des idée beaucoup plus quand j'écrit

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

Manque des Bibliothèques

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 21 **Sexe :** M **Spécialité :** Sport

1. Que représente l'écrit pour vous ?

Le domaine dans lequel je m'exprimer

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

je l'utilise pour organisé mon temps

3. Que représente la lecture pour vous ?

j'aime lire et remplir mon temps libre par les romans surtout

4. Que lisez-vous ?

Moustafa lotfi al manfaloti mon favori

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

j'etudie dans l'ecole AL Badr . methode mobile

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

C'est sur il y'a Quelle Que difficultes comme les terminéson de la conjugaison, mais en général la langue facile pour l'écrit

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Non

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Non

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Oui

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? Non

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

Non

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

respecter la cohérence pendant la rédaction

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Les deux parce que Quand la forme est bien et le contenu nul lalecture ne comprend pas le sens, et la même chose par l'opposition

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Non

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

je préfère être évalué oralement parce que la base de n'importe quel langue le pratique et le parler

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

Le paresse en general et en de report les devoirs

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 23 **Sexe :** F **Spécialité :** Informatique

1. Que représente l'écrit pour vous ?

   Transmettre mes idées

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

   on utilise beaucoup le PC donc l'écriture n'est pas importante.

3. Que représente la lecture pour vous ?

   je lit pas souvent

4. Que lisez-vous ?

   Mes Cours

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

   des cours supplimentaires

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

   Conjigaison

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Non

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Non

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Oui

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? Non

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ? NON

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

Former une Bonne et correcte phrase

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ? Les deux

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple. NON, généralement on répond directement aux questions ; ma branche et beaucoup plus pratique

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ? a l'écrit

je m'exprime mieux a l'écrit

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

Manque de Documentation

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Je fais attention au contenu
Puisque la forme va être corrigé par le logiciel

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Non, Nous ne avons pas un modèle

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Je préfère d'être évalué à l'écrit.
Parceque je ne suis pas assez bien à l'orale

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

master 01

Questionnaire destiné aux étudiants francophones à l'université

Asma El Bouaghi

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Age : 23 **Sexe :** ~~Femme~~ **Spécialité :** MAB

1. Que représente l'écrit pour vous ?
   Très important pour l'étude

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
   important pour la consentration

3. Que représente la lecture pour vous ?
   essentiel pour la consentration

4. Que lisez-vous ?

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
   avec le Traduction

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
   - compréhention le cour vrais

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ?
   ~~non~~ oui
8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ?
   non
9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ?

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?
    oui

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

je ~~[illegible]~~ assayant de respecter les règle de conjugaison - Vocabulaire, etc...

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

je prête beaucoup plus le contenu puisque dans cette branche là, on résoudre des pbs scientifique

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple. oui: latex,

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

je préfère l'évaluation par l'écrit

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ? la branche elle même

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones à l'université

Oum El Bouaghi

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Age : 22 **Sexe :** Homme **Spécialité :** Mathématique Appliquée M1

1. Que représente l'écrit pour vous ?
- Il est très important dans la vie

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
L'écriture dans votre branche et pour facilité de

3. Que représente la lecture pour vous ?
* La lecture est un science, elle aide pour la mémoire

4. Que lisez-vous ?

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
bien, aucune problème ;)

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
* Il y a des mots que je ne comprend pas.

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? oui

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Non, 50%

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Non, mais parfois lorsque les mots difficile (généralement les mots scientifique
10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

J'essayait de respecter les règles d'orthographe, vocabulaire et conjugaison

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Je prête au contenu beaucoup plus parisque mathématique est une branche scientifique cherche des solutions du problèmes

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Oui, latex, Scientifique word place

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Je veut évaluée par écriture

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones à l'université

Oum El Bouaghi

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Age : 23 **Sexe :** F **Spécialité :** chimie fondamentale 3ème

1. Que représente l'écrit pour vous ?

l'écrit c'est des idées et des informations dans un interval.

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

l'écrit dans ma branche d'etude c'est des informations scientifiques.

3. Que représente la lecture pour vous ?

la lecture est une ~~est~~ type pour compreud le texte.

4. Que lisez-vous ?

Je lis les livres.

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

Je prend mes cours grace à la traduction.

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

- la conjugaison
- la grammère.

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Oui. il presente en français.

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ?

No. pas toujour en utilise le français dans ma cours.

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ?

la langue maternelle pour comprendre ma cours c'est l'arabe.

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? n'a pas un methodologie d'ecriture universitaire.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

Oui utilisé d'autre méthode.

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

les Mots scientifique

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

~~Non par ce que il y a~~
contenu de votre écrit

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

on TP il y'a un type d'écrit comme modèle à respecter.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

l'écrit

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

le Temps de Révision.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 22 **Sexe :** M **Spécialité :** Génie civil.

1. Que représente l'écrit pour vous ?
L'écrit représente pour moi un ensemble des épreuves qui expriment les sons de la parole par des signes, en outre ça aide à faire un mémento des choses essentielles.
2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
Dans ma branche d'étude sans l'écrit il est impossible de mémoriser les informations acquises.
3. Que représente la lecture pour vous ?
Pour moi la lecture habitue l'esprit à analyser, enrichit le vocabulaire et nourrit l'âme de sagesse.
4. Que lisez-vous ?
- Articles et revues scientifiques et parfois : "la comédie humaine" de Balzac, car je trouve que ce genre d'écrit raconte quelques choses philosophiques à travers des scènes de la vie de tous les jours.
5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
- Je pense que je maitrise bien mon cours de français donc ça ne me pose pas un grand problème.
- Notre filière ne nécessite pas beaucoup d'écrit mais se base sur les signes symboles + schéma -
6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
Je ne suis pas de genre qui a des difficultés en matière d'expression écrite en français car ma filière d'études se base sur les signes symboles et les schémas, et les calculs.
7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Non
8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Non
9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Oui
10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? Oui
- Les travaux pratiques.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ? Oui

Volume V en m^3 .
Surface S en m^2 .
Mace M en Kg .

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

- ayant les termes les plus simples possibles.
- employer des techniques pour obtenir un resultat permettant de parvenir à la vérité.

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Quand j'écrivais en français je prête plus d'attention au contenu de mon écrit car l'essentiel que j'exprime les sens par des signes Symboles.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple. Oui

Il faut garder et apprendre les équations et les schémas comme ils sont.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Je préfère être evalué à l'ecrit parce que ma filière d'etude est basé sur les signes symbols, les équations + schéma, les mesure, sans l'écrit il est impossible de mémoriser les informations.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

manque de ressource et bibliothèque.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 20 **Sexe :** homme **Spécialité :** Hydraulique.

1. Que représente l'écrit pour vous ?
   L'écrit ne représente rien pour moi. Enfin j'aime l'écriture mais parler ou bien je memorise le tout dans mon cerveau.
2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
   juste pour prendre des notes
3. Que représente la lecture pour vous ?
   La lecture a une grande importance dans nos vies :
   tout d'abord pour réserver notre cerveau.
   ensuite pour Améliorer nos connaissances.
   et enfin pour rester toujour branché
4. Que lisez-vous ?
   les journaux - Les livres d'hydrauliques
5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
   - Mes études
   - Par internet
6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
   - le Grammaire
   - parfois les Conjugaison des Verbes.
7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Oui
8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? non
9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Oui
10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? non.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ? oui.

- les unités de calcul
- TP → travaux Pratique.
- LABO → Laboratoire

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

Je me focalise sur le contenu bien sur et mes idées doit être compris bien comme il faut.

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

Je prête attention au contenu parce que la forme d'écriture n'a aucune importance soit pour moi ou bien les professeurs l'essentiel on comprend.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Non, J'ai pas un modèle à respecter mais on a des hiérarchies et des diagrammes ... etc.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Je préfere être evalué oralement, comme ca je pourrai parler français parce que J'aime bien la langue française

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

mes obstacles vers la réussite :
on a pas une organisation administrative (bibliothèque - les Grèves)
manque de plusieurs documents.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 23 **Sexe :** F **Spécialité :** Hydraulique

1. Que représente l'écrit pour vous ?

L'écrit me permet de mieux transmettre qu'est-ce que je veux dire oralement en toute sécurité.

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

Pas grande chose, seulement pour prendre des notes et dans les contrôles parce que c'est une branche expérimentale.

3. Que représente la lecture pour vous ?

un moment de détente, sinon pour améliorer mes connaissances dans ma branche d'étude.

4. Que lisez-vous ?

des revues artistiques et scientifiques de temps en temps.

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

je fais des cours de soutien pour langue de spécialité 2 foi dans la semaine. et de temps en temps par internet.

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

je ne trouve pas tout les mots pour bien répondre et faire beaucoup les fautes.

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Non

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Non des foi en arabe.

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Oui

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? Oui mais en première année.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ? Oui

j'écris pas tout le mot : Mécaniques des fluides = MF , TD , labo, PC , Thermo, Ecoul , BA , - - - - -

les unités de calcul : m/s , C° , rad , - - - -

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

j'essay de répondre au questions en se base sur le contenu du cour et éviter les fautes .

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

je fais attention au contenu parce qu'on répond aux questions avec des calculs et des espérimentations qu'on fait au labo .

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple. Non

mais on a des schémas et des diagrammes qu'on doit apprendr pour les écoulements et les barrages actifs et inactifs .

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

à l'écrit . parce que je suis à l'ais et j'ai une mauvaise prononciation en français .

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

une grande absence de documents et on a pas une bonne organisation des bibliotèques et les articles en ligne son pas vraiment riche et vrai parceque les résultats desfoi son faut .

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 21 **Sexe :** M **Spécialité :** Math

1. Que représente l'écrit pour vous ?

j'écris pour que je révise les cours

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

des équations et des relations

3. Que représente la lecture pour vous ?

je lis pour apprendre

4. Que lisez-vous ?

des livres

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

sur youtube

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? non

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? non

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? de temps en temps

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? non

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 23 **Sexe :** M **Spécialité :** Geologie

1. Que représente l'écrit pour vous ?

J'écris pour garder des notes

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

l'écrit représente les cours qu'on étudi tout les jours

3. Que représente la lecture pour vous ?

Je développe mes connaissances

4. Que lisez-vous ?

Journal

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

Je fait des cours intensif privés

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

les fautes et la conjugaison

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? non

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? non

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? oui

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? non

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 24 **Sexe :** M **Spécialité :** Technologie.

1. Que représente l'écrit pour vous ?
   L'écrit est un ensemble des épreuves écrites, exprime les sons de la parole par des signes graphiques.
2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
   Dans ma branche d'étude l'écrit est un moyen écrite d'un examen, d'un concour, ouvrage scientifique ou littéraire.
3. Que représente la lecture pour vous ?
   La lecture pour moi représente une action d'interprétation de caractère littéraire, musical, scientifique, etc...
4. Que lisez-vous ?
   Tout est en relation avec la technologie, des bouquins de temps en temps
5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
   Je prend mon cours de français par Internet. (Oralement et par écrit).
6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
   Mes difficultés en matière d'expression écrite en français sont :
   - Fautes d'ortographe, de la conjugaison,
   - Faible en Vocabulaire.
7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Non.
8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Non pour le moment mais petit à petit on s'y habitue.
9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Oui, parfois parce que tout mon parcours d'étude a été en Arabe.
10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? Oui.
    - Les sciences Technique ont une manière et certain principes et ordre pour être enseigner.
    - Etudier des méthodes que les sciences utilisent.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ? Oui.
Notre filière ne nécessite pas beaucoups d'écrit mais se base sur les signes symboles :
exp: les équations, des signes d'opérations algébriques.
$(\Rightarrow, \Leftrightarrow, \pi, (V = \frac{d}{t}), P = M \cdot g = 9{,}81$ $N = Kg.$

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?
Transmettre l'information scientifique telle qu'elle est, et ma rédaction est un ensemble de lettres et de nombres liés les un aux autres par des signes d'opération algebriques.

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?
Je prête plus d'attention au Contenu de mon ecrit, parceque tous mes études se base sur les signes symboles.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple. oui.
exp:
Indiquant les opérations qu'il faudrait effectuer sur les mesures de grandeurs données ou inconnues pour en déduire la mesure d'une grandeur dépendant de celles ci.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?
Je préfère être évalué à l'écrit car j'ai mal à prononcer la langue française.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?
Pendant mes études on se base sur la théorie plus que la pratique. Par contre, une fois au travail nous avons besoin de la pratique et de l'escperience face à ce nouveau mouvement des nouvelles technologies.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 24 **Sexe :** F **Spécialité :** Sciences techniques

1. Que représente l'écrit pour vous ?

L'écrit représente pour moi un outil d'expression que ce soit les cours que j'apprends ou des fois j'écris des poèmes en français ou en arabe.

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

On écrit des cours mais on utilise beaucoup plus des signes de math et de physique.

3. Que représente la lecture pour vous ?

je lis des articles de mon domaine d'étude pour bien réviser aux controles et faire des exposés.
et des fois je lis des journaux en arabe et en français et des magazines pour me cultiver.

4. Que lisez-vous ?

des articles . des journaux . des magazines .

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

je prends des cours de soutien pour apprendre la langue française dans une école privée .

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

je ne trouve pas facilement les mots à écrire pour dire qu'est-ce que je veut dire et je fais aussi des fautes de l'orthographe et la conjugaison .

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Non

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Non

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Oui toujours

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? Non

Questionnaire destiné aux étudiants francophones de l'université de Batna 2

Age : 24 **Sexe :** femme **Spécialité :** Science Technique.

1. Que représente l'écrit pour vous ?
   un Moyen qui me permet de s'exprimer mes idées parce que il ya des gens qui me ne comprennet pas quand je parle !
2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
   Rien du tout ! parce que notre filière beaucoup plus expérimentale Sauf les examens bien sur.
3. Que représente la lecture pour vous ?
   J'aime bien la lecture. Elle représente pour moi une manière qui me permet de méditer et aussi enrichir Mon vocabulaire.
4. Que lisez-vous ?
   Big Magic. Sacred Powers, Good Quotes. Et parfois les Journaux.
5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
   - Mon parcour d'etudes.
   - J'ai fait des cours.
   - Par internet
   - Dictionnaire
6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
   - Les fautes d'orthographe.
   - Conjugaison des verbes.
   - La Ponctuation.
7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? Non.
8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Parfois.
9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Oui
10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? Oui.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

Oui, Par exemple - Sciences Technique → ST.
- Travaux dirigés → TD.
- Laboratoire → LABO.
- interogation → interro.

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

Lors de ma rédaction Je me focalise juste sur Mes idées. il faut que Je transmis Mes idées aux professeurs ou bien les Jury ... etc !

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

J'ai Jamais fait attention à la forme de mon ecriture. Je me concentre Juste sur le contenu de Mon travail.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Oui, il ya un modèle à respecter. ex:
le Titre, introduction, le contenu, Conclusion.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

J'aimerais bien être évalué oralement comme ça Pour pouvoir parler couramment.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

Pour le moment y'a pas des obstacles parce que J'utilise l'internet Quand Je ne trouve pas les documentations que Je cherche. parfois Je trouve "acheter le livre" sur internet, Mais ce n'ai pas un obstacle pour Moi.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones à l'université

OMH EL-Bouaghi

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Age : 23 **Sexe :** feminin **Spécialité :** informatique 3ème Année.

1. Que représente l'écrit pour vous ? C'est un Moyen pour mes etudes
2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
   Moyen pour sauvgarder les information.
3. Que représente la lecture pour vous ? Hobby, étude
4. Que lisez-vous ? Romain, Article, livre, fichier PDF.
5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
   Par PDF } j'ai lire et traduire les cours
   Par email }
6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
   ~~l'expression~~ la
   comment parler et communiquer aux personnes?
7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? 90%.
8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? non.
9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? Oui
10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ? oui
    Rédaction Scientifique.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

- oui, j'utilise des technique pour faciliter l'écriture par EXP converter la langue naturel en formelle mathématique "si possible".

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

J'étude chaque année module, par Exemple cette année : redaction scientifique

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

- J'ai basé sur le contenu, parceque ma branche Implique le sens et l'importance de l'information.

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

- introduction
- Explique le thème a proposé
- conclusion

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

bien sur à l'écrit par ce que facile par à port de l'evaluer oralement.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

- les moyen d'etude
- absence de motivation.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones à l'université Oum El Bouaghi

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Age : 18 ans **Sexe :** homme **Spécialité :** langue et littérature française.

1. Que représente l'écrit pour vous ?

Un moyen essentiel pour communiquer.

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

plus qu'une matière,.

3. Que représente la lecture pour vous ?

C'est mon passe-temps et mon plaisir.

4. Que lisez-vous ?

Les romans policiers.

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

Par des techniques personnelles, dont la prise de note est la plus utilisée et bonne.

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

Je trouve aucun problème, franchement.

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ?

Non, pas à ce point.

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ?

Oui.

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ?

Non.

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?

Oui

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

Oui, les abréviations est souvent utilisée.

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

la langue correcte, vocabulaire & sens

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

la lecture.

les deux, pour que je puisse faciliter mon destinataires

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

Oui, les articles par exemple.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

Puisque j'aime la langue française et, et j'ai un bon niveau, j'aurais aucun problème dans les deux évaluations

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

le temps.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux étudiants francophones à l'université Oum El Bouaghi

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Age : **Sexe :** **Spécialité :**

19 Femme Français.

1. Que représente l'écrit pour vous ?

   Très la comprehension.

2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?

   Très importantes.

3. Que représente la lecture pour vous ?

4. Que lisez-vous ?

   des romans.

5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?

   J'ai prendre des notes à la classe.
   et puis je reformuler à la maison

6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?

   la linguistique et civilisation

7. Le cours est-il présenté à 100% en français ?

   Oui.

8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ?

   des fois.

9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ?

   Oui.

10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?

Questionnaire destiné aux étudiants francophones à l'université Oum El Bouaghi

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Age : 19 **Sexe :** femme **Spécialité :** langue française

1. Que représente l'écrit pour vous ?
un outil très nécessaire pour prendre et maitrise la langue française.
2. Que représente l'écrit dans votre branche d'étude ?
c'est un module très important pour maitrisser la langue et la prendre.
3. Que représente la lecture pour vous ?
la lecture fait travailler l'esprit, la curiosité.
4. Que lisez-vous ? j'ai lu des contes, des romans, les journales ...
5. Comment apprenez-vous votre cours de français ?
j'ai prend des prises de note, j'écoute bien le prof, je prend tout les informations que l'on a dit, aprés, je organise ma prise de note à la maison.
6. Quelles sont vos difficultés en matière d'expression écrite en français ?
j'ai pas un bagage linguistique riche pour écrire, je suis entrain de enrechire mon lexique à l'aide de la lecture et l'écrit
7. Le cours est-il présenté à 100% en français ? oui 100% en français.
8. Vos interventions en cours sont-elles toujours en français ? Non, pas tjrs
9. Faites-vous un appel à la langue maternelle pour comprendre votre cours ? oui, parfois
10. Recevez-vous un cours de méthodologie de l'écriture universitaire ?
Oui, je suis entrain de faire des formations.

11. Utilisez-vous des techniques spécifiques pour vous faciliter la tâche d'écriture en français ? Lesquelles ?

12. Sur quel aspect de la langue française vous vous focalisez lors de votre rédaction ?

13. Quand vous écrivez en français, prêtez-vous plus d'attention à la forme ou au contenu de votre écrit ? Pourquoi ?

14. Avez-vous un type d'écrit comme modèle à respecter selon votre filière d'étude ? Donnez un exemple.

15. Que préférez-vous, être évalué oralement ou à l'écrit ? Pourquoi ?

je préfère être évalué à l'écrit parceque personelement, j'ai pas parfaite à l'oral je fait des bétises que l'on a jamais fait à l'écrit, aussi j'ai consentré très bien à l'écrit par rapport à l'oral.

16. Quelles sont vos obstacles à la réussite ?

J'ai aucunne obstacle parceque je veut réussir et inchallah je le fait et je maitriserai la langue.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Annexe 4 : Exemples de réponses des enseignants

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : F. **Spécialité :** Didactique **Grade :** Maître Assistant - A -

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?

en TD et en cours, c'est le même nombre = 45 étudiants.

2. Quelle est votre méthodologie de cours ?

Comme j'enseigne la grammaire, je fais le cours (méthode transmissive/magistrale), puis les exercices.

3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? Oui.

4. Utilisez-vous des documents fournis par l'~~E~~état ou plutôt des ressources de votre choix ?

Je fais appel à mes documents personnels.

5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?

D'après moi, tous les processus sont importants à savoir = la planification, la textualisation, la révision.

6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?

Des ouvrages de spécialité

7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?

Non.

8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? Ils utilisent un français général.

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

argumentatif

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

Des erreurs morphosyntaxiques, d'autres à la construction sémantique et phrastique.

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Non.

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

-continue et sommative (certificative).

13. Quel sont les critères du succès en examen ? Par rapport à l'écrit, les critères de réussite doivent être liés à son aspect morphosyntaxique, sémantique et discursif et que l'étudiant doit respecter.

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

- Evaluer le niveau initial et terminal de l'étudiant (établir le profil d'entrée et de sortie) ⇒ points forts.
- Ce n'est pas une évaluation critériée.

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités? ⇒ Suivre l'état de progression des matières

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle ~~sont~~ est leur ~~chiffres~~ nombre ?

Chaque année, j'aide 03 à 04 encadrés.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : F **Spécialité :** Didactique du FLE **Grade :** M. A. "A."

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?
   30 en TD
   ↓nombre illimité entre 80-120
2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
   - Débat basé sur le questionnement.
   - Enseignante : guide - coach
   - Apprenant : participant et organisateur de son apprentissage.
3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? Oui celui de civilisation française et de l'expression de l'oral
4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?
   Les deux
5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
   - Reproduire des textes répondants à leurs ~~besoins~~ besoins.
   - Faire apprendre à rédiger avec des modèles.
6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
   Des textes extraits de la culture et littérature universelles
7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
   Je m'en sors avec les moyens de bord : PC - Data show - supports sonores téléchargeables du net (extraits)
8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? Une minorité utilisent le français de spécialité (jargon)
   Les autres utilisent un français qui tourne autour du registre "académique", "relaché" et "familier"

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ? Descriptif et narratif.

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ? → à remplacer par erreur

- Concordance de temps (conjugaison)
- Interférence entre les deux langues (arabe et français)

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Oui, parfois, ils ne songent pas le petit doit.

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

Evaluation sommative, formative et diagnostique

13. Quel sont les critères du succès en examen ? Plusieurs

- Pertinence des réponses (en relation avec la consigne posée)
- Clarté, la cohérence et la cohésion dans les idées.
-

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

Les différents profiles: Profil d'entrée
Profil de sortie

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités? → à remplacer par "matière" (système LMD)

Posture d'un organisateur, facilitateur et médiateur

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ? → nombres

de deux à quatre.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : M **Spécialité :** Informatique **Grade :** MCB.

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?
   TD et TP presque 20 Etudiants.
   Cours de 40 à 50 Etudiants
2. Quelle est votre méthodologie de cours ?

1- Faire une révision de Concepts déjà connus.
2- Expliquer des nouveaux concepts.
3- Evaluer l'acquisition de ces concepts.

3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? oui, il existe.

4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?
   des ressources de mon choix

5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
   Il faut d'abord rédiger les idées principals, puis les idées secondaires avant de rédiger le text complet.

6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
   le suppot electronique parcequ'il diffusable.

7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
   Oui, le matériel nécessaire.

8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ?

ils écrivent en fonction de leur discipline.

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

descriptif.

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

orthographe et grammaire.

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Non.

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

- Compréhension.
- retenir des information.

13. Quel sont les critères du succès en examen ?

- compréhension.

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

- généralement, on évalue la compréhension des étudiants pour améliorer mes études aux années prochaines.

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités?

Chef de filière

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

Master 01
Doctorat. Co-encadrement 05

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : M **Spécialité :** Maths **Grade :** MCA

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?
   20 par TD , 00 TP, 60 par Cours

2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
   - la méthodologie est basée tjrs sur beaucoup d'explications.
   - Donner beaucoup d'exemples
   - Questions – réponses !

3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? oui, C'est le module au 2ème master "rédaction scientifique"

4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?
   ressources de mon choix

5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
   - Classification des idées
   - Utiliser un bon logiciel
   - établir un bon plan

6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
   - livres, internet.
   j'utilise beaucoup car c'est un support sûr et l'internet pour voir les mises à jours.

7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
   On peut dire oui car en maths j'utilise seulement un PC et un livre et le tableau.

8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? Ils utilisent le français général.

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

/

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

beaucoup de fautes d'orthographe.

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Oui.

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

- présence, participation, interos.,
- Contrôle final.

13. Quel sont les critères du succès en examen ?

- travailler beaucoup seul
- faire beaucoup d'exercices.

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités? Enseigner très bien et évaluer très bien.

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

1 à 2 par année.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : M **Spécialité :** PHYSIQUE **Grade :** MAA

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?
   30 etudiant en TD.
2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
   Présentation de cours en articulant sur des exemples d'illustrations.
3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? Non.
4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?
   En s'appuyant de l'offre fournie par l'état et en présentant le contenu de notre choix.
5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
   le processus descriptif.
6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
   Internet, livre, polycopié de cours
7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
   oui,
8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? faible utilisation de français, à cause des mauvais prérequis en langue française

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ? descriptif.

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

orthographe, Conjugaison.

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

peu de question.

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

evaluation écrite + presentation d'exposé.

13. Quel sont les critères du succès en examen ?

la maitrise de calcul, en appliquant les formuls nécessaires.

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

une désagrégation des idées accumulés par les etudiants.

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités? Apporter aux etudiants en plus en matiere enseignée.

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

non.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : Femme **Spécialité :** Sciences du langage **Grade :** Maître-assistante-A-

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?

   De 35 à 45, environ.

2. Quelle est votre méthodologie de cours ?

   Cela dépend de chaque matière (en général, cours magistral avec différents supports ...).

3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? Oui.

4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?

   Beaucoup plus les ressources personnelles.

5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?

   Une bonne planification + des lectures antérieures pour enrichir ses écrits + la prise en considération des consignes, le temps...

6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
   ↳ vous

   - Documents authentiques, audiovisuels ...
   - Cela dépend de l'objectif visé par chaque cours.

7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?

   Oui.

8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ?

   - Ils utilisent un français courant.

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

1- Argumentatif.
2- Descriptif et explicatif.
3- Narratif.

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

- Orthographe, conjugaison, cohérence et cohésion du texte...

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Certains plus que d'autres.

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

Cela dépend de la matière enseignée.

13. Quels sont les critères du succès en examen ?

- Une bonne assimilation du cours.
- De la concentration lors de l'examen.
- Un travail personnel.
- La gestion du stress...

14. Quels sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

- Les cas particuliers : étudiants malades ... (Difficulté)
- Lorsque l'étudiant ne comprend pas une question ou a une mauvaise écriture (difficultés, ...).
- Points forts : l'objectivité de l'évaluation - le bon choix des questions.

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités?

- Veiller à assurer que toutes les matières sont bien couvertes et vérifier la progression des cours.

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle ~~sont~~ est leurs ~~chiffres~~ nombre ?

- Entre 3 et 5 par an.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : F **Spécialité :** Didactique **Grade :** M.A.A.

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?
   40 étudiants
2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
   La prise de Notes des cours magistraux.
   /
3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? Normalement, c'est le Module de T.T. Univ.
4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?
   des ressources individuelles.
5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
   - la planification -
6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
   /
7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
   - oui -
8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ?
   - Un français général.

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

- narratif - beaucoup plus

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

- les fautes d'orthographe et d'usage.

/

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

-Non -

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

- évaluation formative (continue) pendant le cours et sommative (contrôle

13. Quel sont les critères du succès en examen ?

/

/

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

l'évaluation sert beaucoup plus à s'autoformer, à se progresser, à avancer et à s'autocorriger.

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités? ENSEIGNANTE -

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

On a normalement 3 par ans

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : f **Spécialité :** littérature français **Grade :** MAA

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?
   45
2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
   Initiation / introduction
3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? Non
4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?
   Oui
5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
   Oui
8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ?
   Un français général.

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

explicatif

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

Fautes de langue.

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Non

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

Questions de réflexion en fin de séance.

13. Quel sont les critères du succès en examen ?

- Répondre correctement aux questions

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

Points fort:- C'est une consolidation des connaissances

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités? Atteindre les objectifs d'enseignement préalablement établis.

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

mémoire de Master (2)

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : F **Spécialité :** Litt Française **Grade :** Maître Assistant A

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?

   48

2. Quelle est votre méthodologie de cours ?

   /

3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ?

   /

4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?

   de Monchoix

5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?

   /

6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?

   Texte litt

7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?

   mon

8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ?

   Général

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

Toutes les séquences

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

Orthographe + grammaire

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

non

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

Contrôle + Exposés

13. Quel sont les critères du succès en examen ?

/

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

/

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités?

/

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

4

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : **Spécialité :** **Grade :**

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?
   30
2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
   Cours magistrale
3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? Oui
4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?
   Très peu
5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
   Produire des textes à partir d'autres textes (Résumé, commentaire, compte-rendu
6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
   Support papier
7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
   Des moyens limités.
8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ?
   /

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

Reste - Descriptif.

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

Les fautes de langue (orthographe, construction morphosyntaxique)

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Très peu

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

Continue et examen sur table

13. Quel sont les critères du succès en examen ?

Assiduité, révision des cours + préparation psychique

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

/

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités? Coordination et préparation des examen

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

De 3 à 5

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : F **Spécialité :** Littérature **Grade :** M.A.A

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?
   40 en TD (80 ou plus)
2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
   * cours magistral et travaux dirigés
3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? Oui matière de la civilisation française
4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?
   des ressources de mon choix
5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
   * Analyse des citations et Synthèse des documents.
6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
   * Polycopiés et livres.
7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
   Oui : Data. Show et tableau
8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ?
   * Cela varie selon le sexe d'étudiant et son niveau

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

Argumentatif.

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

* Concordance des temps / Conjugaison
* Accord des verbes (pluriel/genre)

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Selon l'accessibilité au contenu

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

* Interrogations Ecrites et Orales à la fin de chaque séance

13. Quel sont les critères du succès en examen ?

* L'atteinte des objectifs tracés ou visés au début

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

/

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités?

* Organisation et orientation du cours.

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

(de 5 à 8 encadrés)

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : F **Spécialité :** Biologie **Grade :** MCB

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?
   en TD : 30
   en TP : 30
   en COURS : 2 section : 150. 150.
2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
   Cours Théorique Application en TP + exercises en TD. On enseigne suivant certains Principes et en emplogant un ensemble de règles et Techniques pour obtenir un resultat permettant de parvenir à la verité ainsi que la Technique concerne l'application des connaissances et determine l'importance de Travail.
3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? Cours de Terminologie pour faire apprendre aux étudiants Quelques Termes scientifique particuliers et étudié les denominations d'objets dans les domaines specialises du Savoir.
4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?
   Ressource de notre choix

5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
   Explication du cours Programmé et faire la pratique de l'ensemble de phenoménes progressife.

6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
   Tableau + Materiel pour faire les T.P au laboratoire.
   + DATA-Show.

7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
   Oui

8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? etant de formation arabisée, leurs expressions françaises → très approximatives.

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

Explicatif - Argumentatif (Parfois).

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

Fautes d'orthographe -
Interférence de langue (Français - Arabe).

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Oui, Surtout Pendant le TP.

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

Assiduité + Contrôle + interrogations écrite + Compte rendu de TP.

13. Quel sont les critères du succès en examen ?

Maitrise du cours pour pouvoir répondre aux questions du cours et TD. Participation active aux TP et aux expérimentations proposées au Laboratoire.

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ? Puisqu'il s'agie d'une formation expérimentale, l'évaluation se base beaucoup plus sur le niveau de concentration des étudiants pendant les TP et de ce qui en resulte dans les comptes rendus - Manque de Matériel d'expérimentation pour chaque etudiant, ce qui explique le travail en groupe, et ce qui engendre parfois le manque de motivation, de concentration, donc des réponses incohérentes et fausses.

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités? Pédagogique.

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

02 en Master / 02 en Doctorat pour l'année en cours 2017/2018.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : M **Spécialité :** Hydraulique **Grade :** Professeur

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?

   40 Etudiants

2. Quelle est votre méthodologie de cours ?

   Cours theorique. Application en TD
   Experience sur modele reduit sur les phenomenes etudiés au cours (TP : coup de belier ou choc hydraulique

3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? Non

4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?

   Ressources pedagogiques choisies en fonction du cours

5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?

   Explication du cours programmé + production de formules mathematiques regissant le phenomène explique + resolution des equations mathematiques par

6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ? Les methodes numeri

   Tableau + Data show (parfois) Choisis Qui en fonction des besoins du cours dispense.

7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?

   Oui

8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? Etant de formation arabisée, leurs expressions françaises sont tres approximatives.

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

Souvent descriptif

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

Fautes de langage + d'orthographe
interference de langues (français - arabe)

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Jamais

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

assiduite + continu + interrogations ecrites

13. Quel sont les critères du succès en examen ?

- Présence d'esprit et concentration sur le sujet
- Maitrise du cours
- Participation activi au cours.

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

Faible utilisation des supports pedagogiques disponibles. Absence recurrente aux cours parcequ'ils considerent qu'ils sont facultatifs. Mauvaise assimilation des cours dispensés en français

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités? Scientifique et pedagogique

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

10 theses de doctorat
07 memoires de Master. | Pour l'année en cours 2017/2018.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : F **Spécialité :** Hydraulique **Grade :** M.A.A

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?

   Un nombre total de 45 étudiants

2. Quelle est votre méthodologie de cours ?

   Une méthodologie qui se base sur une approche communicative et actionnelle.

3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? Non

4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?

   Tout en respectant le programme pédagogique fourni par l'état, je fais toujours appel à quelques ressources personnelles en fonction du cours.

5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?

   - Explication de la partie théorique du cours ;
   - Produire des formules et équations mathématiques résumant le phénomène étudié ; - Et enfin, une résolution numérique par les méthodes adéquates.

6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?

   - Tableau, support indispensable ;
   - Des présentations PPT sur Data show ;

7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?

   Oui

8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? Etant des étudiants de formation en langue arabe, l'expression ou l'intervention en langue française est restreinte au termes techniques et scientifiques étudiés.

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

La plupart du temps descriptif et parfois explicatif

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

- Les fautes d'orthographe et de configuration
- L'interférence de langues (expliquer en arabe et laisser les termes techniques et scientifique en français)

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Oui, surtout aux TD et aux TP

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

Assiduité + Interrogation orale et/ou écrite + contrôle continu

13. Quel sont les critères du succès en examen ?

- Participation active aux cours
- Avoir le sens de la recherche
- Concentration sur le sujet donné le jour de l'examen.

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

- Le seul point fort que je trouve, c'est que l'évaluation me permet de savoir si je fais mon travail bien comme il le faut ou non, et que les étudiants assimilent ce que j'explique ou non!
- les faiblesses: les étudiants ont du mal à maîtriser l'ensemble des supports pédagogiques disponibles à la BU. + Absence.

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités? Purement pédagogique pour le moment

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

Je ne pourrai dépasser 4 pour les deux cursus Master et Doctorat pour l'année Universitaire.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : F. **Spécialité :** Didactique **Grade :** Maître Assistant - A -

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?

   en TD et en cours, c'est le même nombre = 45 étudiants.

2. Quelle est votre méthodologie de cours ?

   Comme j'enseigne la grammaire, je fais le cours (méthode transmissive/magistrale), puis les exercices.

3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? Oui.

4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?

   Je fais appel à mes documents personnels.

5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?

   D'après moi, tous les processus sont importants à savoir = la planification, la textualisation, la révision.

6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?

   Des ouvrages de spécialité

7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?

   Non.

8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? Ils utilisent un français général.

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

argumentatif

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

Des erreurs morphosyntaxiques, d'autres à la construction sémantique et phrastique.

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Non.

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

-continue et sommative (certificative).

13. Quel sont les critères du succès en examen ? Par rapport à l'écrit, les critères de réussite doivent être liés à son aspect morphosyntaxique, sémantique et discursif et que l'étudiant doit respecter.

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

- Evaluer le niveau initial et terminal de l'étudiant (établir le profil d'entrée et de sortie) ⇒ points forts.
- Ce n'est pas une évaluation critériée.

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités? ⇒ Suivre l'état de progression des matières

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle ~~sont~~ est leur ~~chiffres~~ nombre ?

Chaque année, j'aide 03 à 04 encadrés.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : F **Spécialité :** Didactique du FLE **Grade :** M. A. "A."

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?
   30 en TD
   ↓nombre illimité entre 80-120
2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
   - Débat basé sur le questionnement.
   - Enseignante : guide - coach
   - Apprenant : participant et organisateur de son apprentissage.
3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? Oui celui de civilisation française et de l'expression de l'oral
4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?
   Les deux
5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
   - Reproduire des textes répondants à leurs ~~besoins~~ besoins.
   - Faire apprendre à rédiger avec des modèles.
6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
   Des textes extraits de la culture et littérature universelles
7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
   Je m'en sors avec les moyens de bord : PC - Data show - supports sonores téléchargeables du net (extraits)
8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? Une minorité utilisent le français de spécialité (jargon)
   Les autres utilisent un français qui tourne autour du registre "académique", "relaché" et "familier"

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ? Descriptif et narratif.

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ? → à remplacer par erreur

- Concordance de temps (conjugaison)
- Interférence entre les deux langues (arabe et français)

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Oui, parfois, ils ne songent pas le petit doit.

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

Evaluation sommative, formative et diagnostique

13. Quel sont les critères du succès en examen ? Plusieurs

- Pertinence des réponses (en relation avec la consigne posée)
- Clarté, la cohérence et la cohésion dans les idées.
-

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

Les différents profiles: Profil d'entrée
Profil de sortie

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités? → à remplacer par "matière" (système LMD)

Posture d'un organisateur, facilitateur et médiateur

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ? → nombres

de deux à quatre.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : M **Spécialité :** Informatique **Grade :** MCB.

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?
   TD et TP presque 20 Etudiants.
   Cours de 40 à 50 Etudiants
2. Quelle est votre méthodologie de cours ?

1- Faire une révision de Concepts déjà connus.
2- Expliquer des nouveaux concepts.
3- Evaluer l'acquisition de ces concepts.

3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? oui, il existe.

4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?
   des ressources de mon choix

5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
   Il faut d'abord rédiger les idées principals, puis les idées secondaires avant de rédiger le text complet.

6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
   le suppot electronique parcequ'il diffusable.

7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
   Oui, le matériel nécessaire.

8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ?

ils écrivent en fonction de leur discipline.

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

descriptif.

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

orthographe et grammaire.

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Non.

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

- Compréhension.
- retenir des information.

13. Quel sont les critères du succès en examen ?

- compréhension.

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

- généralement, on évalue la compréhension des étudiants pour améliorer mes études aux années prochaines.

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités?

Chef de filière

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

Master 01
Doctorat. Co-encadrement 05

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : M **Spécialité :** Maths **Grade :** MCA

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?
   20 par TD , 00 TP, 60 par Cours

2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
   - la méthodologie est basée tjrs sur beaucoup d'explications.
   - Donner beaucoup d'exemples
   - Questions – réponses !

3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? oui, C'est le module au 2ème master "rédaction scientifique"

4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?
   ressources de mon choix

5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
   - Classification des idées
   - Utiliser un bon logiciel
   - établir un bon plan

6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
   - livres, internet.
   j'utilise beaucoup car c'est un support sûr et l'internet pour voir les mises à jours.

7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
   On peut dire oui car en maths j'utilise seulement un PC et un livre et le tableau.

8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? Ils utilisent le français général.

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ?

/

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

beaucoup de fautes d'orthographe.

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

Oui.

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

- présence, participation, interos.,
- Contrôle final.

13. Quel sont les critères du succès en examen ?

- travailler beaucoup seul
- faire beaucoup d'exercices.

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités? Enseigner très bien et évaluer très bien.

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

1 à 2 par année.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.

Questionnaire destiné aux enseignants de l'université de Batna 2

Thèse : *Sémantique du discours universitaire : Étude contrastive de la pratique de l'écriture au sein du genre "discours scientifique" : le cas du mémoire d'étude*

Sexe : M **Spécialité :** PHYSIQUE **Grade :** MAA

1. Combien d'étudiants avez-vous en classe : en TD, en TP et en cours magistral ?
   30 etudiant en TD.
2. Quelle est votre méthodologie de cours ?
   Présentation de cours en articulant sur des exemples d'illustrations.
3. Existe-il un module d'expression écrite en français qui sert d'initiation à la culture et aux attentes académiques ? Non.
4. Utilisez-vous des documents fournis par l'état ou plutôt des ressources de votre choix ?
   En s'appuyant de l'offre fournie par l'état et en présentant le contenu de notre choix.
5. D'après vous quel est le processus le plus efficace pour produire un texte écrit ?
   le processus descriptif.
6. De quels supports d'enseignement servez-vous ? Commentez votre choix ?
   Internet, livre, polycopié de cours
7. Disposez-vous du matériel pédagogique nécessaire pour accomplir vos tâches ?
   oui,
8. Les étudiants écrivent-ils plus en fonction de leur discipline ou utilisent un français général ? faible utilisation de français, à cause des mauvais prérequis en langue française

9. Quel est le type de séquence (descriptif, narratif, explicatif, argumentatif) le plus fréquemment écrit par les étudiants ? descriptif.

10. Quels sont les fautes communes à l'écrit des étudiants ?

orthographe, Conjugaison.

11. Les étudiants posent-ils amplement de questions dans le cours ?

peu de question.

12. Quelles sont vos modalités d'évaluation ?

evaluation écrite + presentation d'exposé.

13. Quel sont les critères du succès en examen ?

la maitrise de calcul, en appliquant les formuls nécessaires.

14. Quel sont les points forts et/ou faibles qui se dégagent de l'évaluation ?

une désagrégation des idées accumulés par les etudiants.

15. En tant que responsable d'un module ou cursus, quelle est la nature de vos responsabilités? Apporter aux etudiants en plus en matiere enseignée.

16. Si vous participez à l'encadrement de mémoires ou de thèses, quelle sont leurs chiffres ?

non.

Nous vous remercions pour votre participation à cette enquête.