

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



**Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de
Master**

Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

**Pour une analyse des difficultés méthodologiques et argumentatives
dans les introductions des mémoires de master
Cas des étudiants du département du français de l'université d'El-
Oued (2019-2020)**

Réalisé par :

AHMADI Abdennour
BEN SAYAH Ahlem
MAHMOUDI Nadjoua

Supervisé par :

Dre BEYAT Asma

Membre du jury

Noms et Prénoms	Grade	Qualité	Etablissement
* MILOUDI Mounir	MCB	Président	Université d'El-Oued
* LAAMOUDI Fatiha	MAA	Examineur	Université d'El-Oued
* BEYAT Asma	MCA	Rapporteur	Université d'El-Oued

Année universitaire : 2020/2021

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



**Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de
Master**

Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

**Pour une analyse des difficultés méthodologiques et argumentatives
dans les introductions des mémoires de master
Cas des étudiants du département du français de l'université d'El-
Oued (2019-2020)**

Réalisé par :

AHMADI Abdennour

BEN SAYAH Ahlem

MAHMOUDI Nadjoua

Supervisé par :

Dre BEYAT Asma

Année universitaire : 2020/2021

Dédicace

À tous ceux qui nous sont chers.

Abdennour, Ahlem & Nadjoua.

Remerciements

Si ce modeste travail a pu voir le jour c'est grâce à Dieu le tout puissant qui nous a donné la volonté pour mener à bien ce mémoire, ainsi que l'audace pour dépasser toutes les difficultés.

Nous tenons à adresser nos vifs remerciements à notre encadrante Dre BEYAT Asma pour sa disponibilité, ses encouragements, son suivi permanent, de même que sa lecture et relecture minutieuse du travail, ses remarques enrichissantes et pour le temps qu'elle nous a consacré.

Notre sincère témoignage particulier de reconnaissance à Pr. PUREN Christian pour son aide documentaire ainsi que ses orientations méthodologiques pertinentes.

Nous remercions vivement Pr. DELCAMBRE Isabelle pour son aide, sa richesse littéraire et sa générosité. Elle fut d'une aide appréciable dans les moments les plus délicats.

Notre expression profonde de gratitude va au professeur RINCK Fanny pour sa collaboration et ses précieux conseils.

Nos remerciements distingués s'adressent à l'ensemble du corps professoral de notre département qui a contribué à notre formation tout au long de notre cursus universitaire.

Afin de n'oublier personne, nous remercions très profondément ceux qui ont pris part d'une façon ou d'une autre à la mise en œuvre de ce travail de recherche.

Merci à vous tous

Table des matières

Table des matières

INTRODUCTION	10
CHAPITRE I : De l'écrit scientifique aux littéracies universitaires	14
1 L'écrit scientifique : définitions, typologies et dénominations	15
1.1 L'écriture scientifique	15
1.2 L'écrit scientifique	15
1.3 L'écriture académique	16
1.4 Les écrits académiques	17
1.5 L'écriture de recherche	17
1.6 Les écrits de recherche	18
1.7 L'écrit universitaire	18
2 L'écrit scientifique : un genre discursif	19
2.1 Le discours : un concept transdisciplinaire	19
2.2 Le discours scientifique	19
2.3 Les discours didactiques	20
2.4 Les discours universitaires	20
2.5 La communauté discursive	21
3 De la littéracie aux littéracies universitaires	21
3.1 La notion de littéracie : origines et définitions	21
3.2 La littéracie scolaire	22
3.3 Les littéracies universitaires	23
3.4 Les littéracies universitaires sur le plan didactique	23
CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique	26
I- Méthodologie et normes rédactionnelles du mémoire de master	27
1 Le mémoire de master : quelle littéracie ?	27
1.1 Le mémoire de master : un écrit générique	27
1.2 Les objectifs du mémoire de master	28
1.3 L'importance du mémoire de master	28
2 L'introduction : quelle structure et quel contenu ?	28
2.1 Qu'est-ce qu'une introduction ?	29
2.2 Les éléments constitutifs d'une introduction	29
2.2.1 L'accroche et la présentation du sujet	29
2.2.2 Les motivants du choix et les motivations du chercheur	30

2.3	Pourquoi ce sujet ?	30
2.3.1.1	Intérêt et pertinence de l'étude envisagée	30
2.3.1.2	Utilité pratique de la recherche effectuée	31
2.3.2	Le problème de recherche	31
2.3.3	La problématique	32
2.3.4	Les hypothèses de recherche	32
2.3.5	Les objectifs de recherche	33
2.3.6	La méthode de recherche	33
2.3.7	La présentation du corpus	34
2.3.8	Le plan de recherche	34
3	Quelques aspects techniques et méthodologiques	35
3.1	La ponctuation	35
3.1.1	Le point	35
3.1.2	La virgule	35
3.1.3	Le point-virgule	36
3.1.4	Les deux points	36
3.1.5	Les points de suspension	36
3.1.6	Le point d'exclamation et d'interrogation	36
3.1.7	Les parenthèses	36
3.1.8	Les guillemets et le tiret	37
3.2	L'insertion des citations	37
3.2.1	Les citations directes	37
3.2.2	Les citations indirectes	38
3.2.3	La ponctuation dans les citations	38
3.2.4	L'emploi des gras et des italiques	38
3.2.4.1	Les italiques	38
3.2.4.2	Le gras	38
II- De l'argumentation à l'écriture argumentative		39
1	L'argumentation : une notion polysémique	39
1.1	Qu'est-ce que l'argumentation ?	39
1.2	L'argumentation dans l'écrit scientifique	39
1.3	L'écrit argumentatif	40
1.4	Le discours argumentatif	40
2	Quelques stratégies argumentatives	41
2.1	Les stratégies de problématisation	41
2.2	Les stratégies de positionnement	41
2.2.1	Un enjeu de légitimation	41
2.2.2	Un enjeu de crédibilité	42
2.2.3	Un enjeu de captation	42
2.3	Les stratégies de preuve	42
3	Les types d'arguments et marqueurs linguistiques dans le discours scientifique	42

3.1	Les types d'arguments	43
3.1.1	L'argument par la cause	43
3.1.2	L'argument par la conséquence	43
3.1.3	L'argument par la comparaison (l'analogie)	43
3.1.4	L'argument d'autorité	43
3.1.5	L'argument par les valeurs	43
3.1.6	L'argument de la norme	43
3.2	Le rôle des connecteurs logiques dans la progression textuelle	44
4	La cohérence et la cohésion au service du texte argumentatif	47
4.1	La cohérence	47
4.2	La cohésion	47
4.3	Les progressions thématiques	47
4.3.1	Progression à thème constant	48
4.3.2	Progression à thème linéaire	48
4.3.3	Progression à thème dérivé	49
4.4	Les temps verbaux	49
4.4.1	Le présent de l'indicatif	49
4.4.2	Le passé composé et le futur	50
	CHAPTRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master	51
1	Présentation du corpus	52
1.1	Motivations du choix du mémoire comme corpus	52
1.2	Motivations du choix de l'introduction comme sous-corpus	52
1.3	Description du corpus	53
2	Présentation de la méthodologie de recherche	56
3	Analyse des difficultés méthodologiques : résultats et interprétation	57
3.1	Quelques aspects techniques et typographiques	57
3.1.1	La ponctuation	57
3.1.1.1	Le point	58
3.1.1.2	La virgule	58
3.1.1.3	Le point-virgule	59
3.1.1.4	Les deux-points	59
3.1.1.5	Les points de suspension	60
3.1.2	L'emploi de l'italique et du gras	61
3.1.2.1	L'italique	61
3.1.2.2	Le gras	62
3.2	L'insertion des citations	62
3.2.1	Citations longues	63
3.2.2	Citations courtes	64
3.3	Quelques aspects structurels et organisationnels	65
3.3.1	Contextualisation du sujet de recherche : du général au particulier	65

3.4	Structure de l'introduction	67
3.4.1	L'ordre des éléments constitutifs de l'introduction	67
4	Synthèse	70
	CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation	72
1	Analyse de corpus	73
1.1	Difficultés liées aux types d'arguments employés	73
1.1.1	L'usage des types d'arguments	73
1.1.1.1	L'argument d'autorité	75
1.1.1.2	L'argument par la norme	76
1.1.1.3	L'argument par la cause et par la conséquence	76
1.2	Quelques difficultés de cohérence textuelle	77
1.2.1	L'usage des connecteurs logiques	77
1.2.1.1	L'addition	78
1.2.1.2	La cause	79
1.2.1.3	La conséquence	79
1.2.1.4	L'opposition	79
1.2.1.5	La comparaison	80
1.2.2	La progression thématique	80
1.2.2.1	Progression à thème constant	81
1.2.2.2	Progression à thème linéaire	82
1.2.2.3	Progression à thème dérivé	82
1.3	Quelques difficultés énonciatives	83
1.3.1	La subjectivité énonciative	83
1.3.1.1	L'emploi adjectival	84
1.3.1.2	L'emploi adverbial	85
1.3.1.3	L'emploi verbal	85
1.3.2	Les temps verbaux	86
1.3.2.1	L'imparfait	87
1.3.2.2	Le conditionnel présent	87
1.3.2.3	Le passé composé	88
1.3.2.4	Le futur	88
2	Synthèse et récapitulation	89
	CONCLUSION	90
	BIBLIOGRAPHIE	93
	ANNEXES	99

INTRODUCTION

« Décrire le rapport à l'écriture relève donc d'une analyse plurielle et complexe. Et cette description est posée comme nécessaire pour une didactique qui se fixe comme objectif d'accompagner l'élève[et l'étudiant] dans sa conquête de l'écriture et de différents usages. »

Barré-de Miniac (39 : 2017)

Le mémoire de master est le premier écrit scientifique que l'étudiant rédige à la fin du deuxième cycle universitaire. Il est évident qu'un écrit scientifique ne peut se concevoir qu'à travers deux notions essentielles à savoir la méthodologie et l'argumentation dans la mesure où la première représente le squelette alors que la seconde en est la chair. Ne pas maîtriser suffisamment la méthodologie ou l'argumentation dans un écrit scientifique risque de le dévaloriser ou de le rejeter carrément. À cet effet, force est de constater que le passage à l'écriture scientifique pour les étudiants de master 2 représente un acte complexe qui requiert une acculturation aux normes rédactionnelles.

À travers ce mémoire intitulé « Pour une analyse des difficultés méthodologiques et argumentatives dans les introductions des mémoires de master Cas des étudiants du département du français de l'université d'El Oued (2019-2020) », nous centrons notre réflexion sur le mémoire de master en tant qu'écrit universitaire et plus précisément l'introduction en tant qu'élément principal et attractif.

Notre thématique s'ancre dans la sphère de la didactique du français langue étrangère (Désormais FLE) en général et celle de l'écrit scientifique en particulier. Ainsi, il se veut interdisciplinaire, car il trouve son ancrage dans la linguistique de l'énonciation et de corpus, l'analyse de discours et les littéracies universitaires. Ce présent travail s'intéresse aussi bien au rapport des étudiants-scripteurs en master 2 à l'écrit universitaire qu'à l'analyse des difficultés méthodologiques et argumentatives dans les introductions des mémoires de master.

Le choix de notre sujet de recherche est issu d'un certain nombre de motivations et d'intérêts d'ordres personnel, scientifique et intellectuel.

- Notre motivation personnelle est suscitée par l'ambition d'élucider l'incompétence rédactionnelle et scripturale chez les étudiants de FLE en master 2 après avoir constaté, en tant qu'étudiants, des insuffisances en matière de méthodologie et d'argumentation dans nos écrits universitaires.

INTRODUCTION

- Notre motivation scientifique et intellectuelle est éveillée par nos lectures permanentes des études québécoises sur la notion de littéracie ainsi que son actualité et les perspectives qu'elle pourrait nous ouvrir dans le domaine de la didactique de l'écrit scientifique.

À la lumière de ce qui précède, notre recherche tend à porter des éléments de réponse à la problématique suivante :

Jusqu'à quel point les introductions des mémoires de master, option didactique et langues appliquées, sont-elles conformes aux normes méthodologiques et argumentatives de l'écrit universitaire ?

Cette problématique engendre deux autres questionnements guidant notre réflexion tout au long du travail :

- Quels sont les différents aspects sous-jacents dans les difficultés méthodologiques et argumentatives ?
- À quoi ces difficultés méthodologiques et argumentatives sont-elles dues ?

Face à ces questions, nous avons anticipé les réponses suivantes :

- Les introductions des mémoires de master ne sont majoritairement pas conformes aux normes méthodologiques et argumentatives des écrits universitaires dans la mesure où les étudiants de master 2 ne sont pas acculturés suffisamment aux normes rédactionnelles ni engagés dans un processus d'écriture scientifique.
- Le manque d'un atelier d'écriture est un obstacle majeur à la maîtrise de la méthodologie de la rédaction vu qu'il est un espace fait pour former les étudiants à l'écrit scientifique.
- L'absence d'un enseignement explicite de l'argumentation pour les étudiants de master 2 à l'université d'El Oued leur cause un appauvrissement de l'écriture argumentative et du raisonnement scientifique.

Notre objectif principal est d'analyser les difficultés méthodologiques et argumentatives dans les introductions des mémoires de master pour vérifier, d'une part, à quel point les introductions répondent aux normes méthodologiques et argumentatives des écrits universitaires ; et d'autre part comprendre comment les étudiants présentent un sujet et justifient son intérêt. Cela nous permet de délimiter les aspects méthodologiques et argumentatifs dans lesquels les étudiants éprouvent des difficultés.

Pour mener à bien notre recherche, nous avons opté pour l'analyse de contenu comme outil d'investigation pour une analyse qualitative et quantitative à la fois. Le processus de notre analyse passe par l'élaboration d'une grille d'analyse dans laquelle de différents critères sont insérés. L'objectif visé à travers l'utilisation d'une grille d'analyse est de déterminer les différentes difficultés relatives aux aspects méthodologiques et argumentatifs. Notre corpus se compose de 20 mémoires de master soutenus¹ au titre de l'année universitaire 2019-2020. Les mémoires que nous avons choisis s'inscrivent dans le cadre de la didactique de FLE. Pour une analyse concise et précise, nous avons choisi de travailler sur l'introduction vu qu'elle représente les constituants fondamentaux d'un travail de recherche, l'originalité du sujet qui reflète la réflexion de l'étudiant ainsi que ses potentiels argumentatifs.

Nous avons organisé notre mémoire en quatre chapitres. Le premier chapitre intitulé « De l'écrit scientifique aux littéracies universitaires » consiste à définir et nuancer des concepts clés de notre recherche tels que l'écrit scientifique, le discours scientifique, les littéracies universitaires, etc.

Le deuxième chapitre intitulé « Méthodologie et argumentation dans l'écrit scientifique » se compose de deux sections. Nous réservons la première section pour la méthodologie de la rédaction d'un mémoire de master dont nous mettons l'accent sur les différentes normes méthodologiques et la structure scientifique d'une introduction. Quant à la deuxième section, nous la consacrons pour la théorie de l'argumentation, l'écriture argumentative ainsi que ses différentes stratégies dans l'écrit scientifique.

Le troisième chapitre intitulé « Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master » présente l'analyse du corpus et l'interprétation de différents résultats de notre enquête sur les difficultés méthodologiques. Le quatrième chapitre, quant à lui, est intitulé « Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation ». Il porte sur la deuxième moitié de notre enquête qui est l'analyse des difficultés argumentatives.

La répartition de notre plan de travail sur quatre chapitres a pour but d'assurer une certaine symétrie et un équilibre entre le volet théorique et pratique.

¹ Certains mémoires ont été déposés sans soutenance à cause des conjonctures actuelles de propagation de covid 19

CHAPITRE I :
De l'écrit scientifique aux littéracies
universitaires

CHAPITRE I : De l'écrit scientifique aux littéracies universitaires

Dans ce présent chapitre, nous tâcherons de délimiter notre cadrage théorique. Étant donné que notre étude s'inscrit dans le cadre de la rédaction de l'écrit scientifique et des littéracies universitaires, notre cadrage théorique ne peut se concevoir qu'à travers une mise au point terminologique des concepts et des notions que nous mobilisons tout au long de notre travail de recherche. Pour ce faire, nous tenterons dans un premier temps de définir l'écrit scientifique, ses différentes typologies et dénominations. Dans un deuxième temps, nous expliquerons la notion du discours et son rapport avec l'écrit scientifique. Nous définirons dans un dernier temps les littéracies universitaires sur le plan étymologique et didactique.

1 L'écrit scientifique : définitions, typologies et dénominations

1.1 L'écriture scientifique

Le terme d'écriture scientifique est composé du substantif écriture et de l'adjectif scientifique. Le premier signifie « *une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques* » Jean Dubois *et al.* (2002 :165). Quant au second, il souligne le caractère rigoureux, précis, pertinent, objectif et méthodique.

Selon Muriel Lefebvre (2006 : 6), l'écriture scientifique :

concerne par ailleurs, selon les contextes, la publication scientifique, c'est-à-dire un ensemble de connaissances scientifiques certifiées ; les écritures intermédiaires qui l'ont précédée, fruits du travail quotidien des chercheurs ; les gestes graphiques ; la trace matérielle du travail d'inscription ; la mise en forme d'un savoir ; son contexte de diffusion, etc.

D'après cette définition, l'écriture scientifique représente une activité de production, de diffusion de connaissances et de savoirs validés par la communauté scientifique sous forme de différents types d'écrits tels que les ouvrages, les articles scientifiques et tous autres types d'écrits qui s'inscrivent dans un champ disciplinaire bien déterminé. Ainsi, le processus de l'écriture scientifique se base principalement sur l'héritage scientifique et la continuité dans la recherche. En clair, « *le terme d'écriture scientifique renvoie donc simultanément à des objets, à des concepts et à des pratiques variés* » (*Ibid.*).

1.2 L'écrit scientifique

La notion d'écrit scientifique est envisagée par les chercheurs de différents angles de descriptions d'ordres linguistique, didactique, technique, etc. Il importe de souligner que cette dernière prend la forme non seulement du singulier, mais aussi du pluriel. Il s'agit donc

CHAPITRE I : De l'écrit scientifique aux littéracies universitaires

un choix orthographique par les spécialistes. Marie-Christine Pollet (2014 : 43) souligne que les écrits scientifiques sont :

comme des traces écrites d'une activité de recherche (ouvrage collectif ou monographie, article, actes de colloques, thèse, mémoire, travail d'étudiants), répondant à une fonction heuristique de construction et de diffusion de connaissances de théories, soumises aux normes de recevabilité d'une communauté scientifique et légitimées par un cadre habilité pour le faire (organismes de recherche, universités, comités scientifiques, comités de rédaction, promoteurs de mémoires et thèses, professeurs d'université et d'écoles supérieures).

Nous obtenons par acquis, d'après cette définition, que les écrits scientifiques soient des écrits, produits par des étudiants ou des chercheurs, reconnus comme scientifiques par un cadre habilité et ayant pour but la construction et la diffusion du savoir scientifique.

1.3 L'écriture académique

L'écriture académique est une activité ou un processus dynamique qui se fixe comme objectif le partage d'un savoir disciplinaire tout en s'inscrivant dans un domaine scientifique avec l'usage d'un langage académique voire spécialisé. Elle s'adresse à une communauté académique partageant l'appartenance à la même discipline. De plus, Omaïra Vergara Luján (2016 : 166) considère que :

L'écriture académique est associée au milieu de travail ou à l'activité professionnelle dans le cas du professeur-chercheur. C'est l'appartenance en même temps à l'institution universitaire et à une discipline *scientifique* qui définit l'écriture comme académique et qui fait que dans les niveaux de scolarité antérieurs les écrits ne se considèrent pas comme académiques.

En effet, l'écriture académique est liée principalement à un milieu professionnel en ce sens que cette dernière n'aura pas de valeur si elle n'appartient pas à une institution ni à un domaine de recherche voire une spécialité donnée. L'écriture académique doit répondre aux exigences normatives et méthodologiques tout en étant dans un cadre institutionnel.

D'après Salem Ferhat (2020 : 62), l'écriture académique « *manifeste, dans sa forme, de la clarté, de la rigueur, de la précision et de la progression en matière d'informations ; elle se veut essentiellement discours objectif* ». En d'autres termes, le processus de l'écriture académique est régi par des règles et des normes rédactionnelles dont l'objectivité en est le fondement.

1.4 Les écrits académiques

Les écrits académiques sont le produit du processus de l'écriture académique. Isabelle Delcambre & Lahanier Reuter (2010) avancent que les écrits académiques désignent l'ensemble des écrits à produire par les étudiants tout au long de leur cursus universitaire. Ces écrits peuvent être des écrits d'examens et des écrits qui accompagnent leur formation initiale (dissertation, synthèse, compte-rendu, etc.). Mellet et Sitri (2015) cités par Lucie Gournay et Émilie Née (2016 : 4) considèrent qu'un écrit académique contient les traits spécifiques suivants :

- « un écrit à destination d'un évaluateur dans un but d'évaluation, produit au sein d'une sphère dédiée à l'élaboration et la circulation des savoirs ;
- un écrit qui contient du discours explicatif, argumentatif ou théorique ;
- un écrit dont l'argumentation se situe du côté du logos et non du pathos ».

En somme, les écrits académiques sont des écrits produits par les étudiants dans le but d'évaluation et de diffusion des savoirs tels que le mémoire de master ou la thèse de doctorat. Ces écrits peuvent faire l'objet d'un discours objectivé explicatif ou théorique dont l'argumentation s'adresse à la logique et à la raison.

1.5 L'écriture de recherche

La tâche de l'écriture ne peut se faire qu'à travers la recherche à priori dans la mesure où le scripteur doit trouver un sujet de recherche, une problématique, un corpus d'étude, etc. Ceci implique que « *l'écriture fait donc partie intégrante du processus de la recherche* » Christian Puren (2020 : 3). Le mémoire ou la thèse peuvent être le fruit d'une écriture de recherche, « *c'est-à-dire un écrit qui non seulement présente les résultats de la recherche, mais témoigne du travail d'écriture de la recherche et des effets de ce travail d'écriture sur la recherche* » (*Ibid.*). À cet effet, l'écriture peut modifier le cheminement de la recherche notamment quand le scripteur, lors de la phase d'écriture, constate qu'il y a une impertinence entre les idées par rapport à la problématique ou même qu'il y a une émergence de nouvelles notions vis-à-vis sa problématique de recherche. Bref, l'écriture est un acte non seulement de production, mais également de réflexion et de conception. Salem Ferhat (2020 : 63) définit l'écriture de recherche comme suit :

L'écriture de recherches renvoie aux travaux universitaires menés dans le cadre de mémoires, de rapports, d'exposés, d'articles, de thèses et d'ouvrages. En d'autres termes, elle correspond

CHAPITRE I : De l'écrit scientifique aux littéracies universitaires

à tout document de recherche qui aborde un sujet suivant une problématique, une orientation claire et limitée, une structure logique, une série d'arguments fondés sur des données probantes.

L'enjeu de l'écriture de recherche consiste à produire des connaissances sous différents types de document de recherche qui apportent de nouveaux savoirs ou d'enrichir des travaux antérieurs.

1.6 Les écrits de recherche

Yves Reuter (2004) avance que les écrits de recherche sont ceux, plus spécifiquement, qui initient à la recherche, qui instituent l'écriture comme une initiation ou une formation au travail et au métier de chercheur. En clair, la thèse peut être une initiation au métier du chercheur pour un étudiant en formation doctorale. Yves Reuter (2004) a nommé cette pratique scripturale « les écrits de recherche en formation ». Toutefois, les écrits de recherche concernent aussi les chercheurs et les enseignants quand il s'agit des articles scientifiques, rapports de recherche, ouvrage collectif, etc. Ainsi, les écrits de recherche peuvent être les écrits des chercheurs eux-mêmes (Isabelle Delcambre et Lahanier Reuter, 2010 : 24).

1.7 L'écrit universitaire

L'écrit universitaire requiert un certain nombre de compétences scripturales afin de lui assurer son caractère rhétorique, argumentatif et donc communicatif. Le mémoire, la thèse et rapport de stage peuvent faire l'objet des écrits universitaires où l'étudiant-scripteur fait face à deux tâches complexes à savoir : la (re) présentation des savoirs savants (définir, expliquer, comparer, synthétiser...) et l'analyse des résultats de sa recherche (interpréter, affirmer, infirmer...).

Dans le même ordre d'idées, l'écrit universitaire est un écrit bel et bien normatif. Cristelle Cavalla citée par Mariam Mroue (2014 : 37) précise quatre dimensions normatives de l'écrit universitaire à savoir : « *la dimension scientifique (le savoir), la dimension méthodologique (l'architecture), la dimension terminologique (le lexique spécialisé) et la dimension linguistique (les structures qui contribuent au sens).* »

D'abord, l'écrit universitaire doit contenir des savoirs (vérifiés et certifiés comme scientifiques) liés à une ou plusieurs disciplines. Ensuite, la méthodologie consiste à définir une démarche claire suivant une progression logique et raisonnée. Puis, l'écrit universitaire doit fournir un répertoire du lexique propre à un domaine spécialisé en ce sens que les termes

CHAPITRE I : De l'écrit scientifique aux littéracies universitaires

et les notions définies révèlent, pour le lecteur, le domaine en question. Enfin, ce genre d'écrit fait preuve d'objectivité (l'utilisation des formes impersonnelles, le choix temporel, la neutralité lexicale...) de cohérence (rapport étroit entre les idées) et de cohésion (emploi judicieux des éléments grammaticaux) textuelles.

2 L'écrit scientifique : un genre discursif

2.1 Le discours : un concept transdisciplinaire

Le discours est un terme polysémique et défini différemment selon les théories et les disciplines. Sur le plan linguistique, le discours désigne « *tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases* » Jean Dubois et al. (2002 : 150). D'après cette définition, le discours est synonyme d'énoncé. Toutefois, Jean-Pierre Cuq et al. (2003 : 73) soulignent qu'« *on parlera de discours à propos de l'objet socio-historiquement situé et adressé (on se situe alors dans l'“analyse du discours”* ». Ceci dit, le discours est contextualisé et ne peut être interprété qu'en contexte.

Selon une approche par les genres, l'écrit scientifique relève d'une pratique discursive et issue d'une communauté de discours ayant comme objectifs communs la production des connaissances (Marie-christine Pollet, 2014 : 43). En d'autres termes, l'écrit scientifique est un genre discursif considéré comme pratique sociale. À cet effet, Nabila Benhouhou (2012 : 23) affirme que :

La langue considérée dans sa dimension sociale est actualisée en discours, la capacité du langage se développe et s'apprend alors dans un cadre discursif. Dans la situation d'enseignement-apprentissage de la langue, tout “texte” servant de support écrit et/ou oral doit être recentré dans le discours parce que l'orientation prédominante n'est plus celle de la langue comme système, mais celle du texte pris comme discours socialement établi du point de vue de ses fonctions dans l'interaction.

2.2 Le discours scientifique

Fanny Rinck (2010 : 5) précise que « *le discours scientifique est entendu ... au sens de discours produit dans le cadre de l'activité de recherche à des fins de construction et de diffusion du savoir* ». En d'autres termes, le discours scientifique signifie toute production orale ou écrite servant de base un support de diffusion du savoir dans la sphère de la recherche scientifique et donc universitaire. En outre, le discours scientifique a ses particularités en termes de structure, de méthodologie et de terminologie. Ce dernier ne peut être reconnu qu'à la base de sa rigueur intellectuelle et de sa dimension argumentative. À cet

CHAPITRE I : De l'écrit scientifique aux littéracies universitaires

égard, l'argumentation représente un continuum dans l'écrit scientifique. En conséquence, le discours scientifique est un véritable texte argumentatif où les stratégies et le vocabulaire de l'argumentation sont fort présents.

2.3 Les discours didactiques

Les discours didactiques « visent à faciliter l'accès à des notions clés, à un domaine ou à des auteurs qui font partie de la spécialité » Dezutter Olivier & Thirion Francine (2002 : 111). De ce fait, les discours didactiques (désormais D.D) sont des discours de spécialité qui s'adressent à une communauté discursive partageant le même domaine de recherche. En effet, les D.D peuvent faire l'objet des textes savants ou des textes théoriques permettant d'éclairer des notions (explication, exemplification, comparaison, etc.) et de discuter des théories. Ils portent une intention purement didactique ayant pour but la diffusion et la démonstration des savoirs.

Ce genre de discours se caractérise par sa forte argumentation et sa fonction rhétorique dans la mesure où le rédacteur tend toujours à défendre sa thèse et à convaincre son lecteur en utilisant des stratégies argumentatives :

celles qui concernent les plans argumentatif et notionnel : référence à d'autres thèses, évaluation nuancée de ces thèses avec prise en charge modalisée par le scripteur, centrage sur une notion discutée... La dimension rhétorique se marque dans la précision de la structure générale et/ou dans le caractère progressif de la démarche. (*Ibid.*)

2.4 Les discours universitaires

Les discours universitaires portent des spécificités propres à eux en raison de la particularité du cadre universitaire en termes de pédagogie et de recherche. « Ils circulent dans un univers de communication dont l'émetteur au moins appartient à la communauté universitaire et l'objet du discours participe d'un savoir enseigné ou construit à l'université » Marie-Christine Pollet (2001 : 29). D'après cette définition, les discours universitaires sont des communications universitaires (cours universitaire, ouvrage collectif, article scientifique, etc.) assurant la diffusion de connaissances au sein du milieu universitaire. Ces discours se fondent sur des règles en matière du choix linguistique (l'emploi de certains mots et modes d'énonciation) et de structure physique et formelle (mise en forme du texte, des citations, de la page...).

CHAPITRE I : De l'écrit scientifique aux littéracies universitaires

En outre, les discours universitaires reposent sur la problématisation et le questionnement des savoirs, sur l'observation des faits, sur la confrontation des points de vue et d'hypothèses de recherche (Catherine Deschepper, 2008 : 5).

2.5 La communauté discursive

Tout discours appartient à une communauté discursive donnée. Selon Yves Reuter et al. (2013 : 27) « *toute communauté qui vise à produire des connaissances peut être considérée comme une "communauté discursive"* ». Dans le même ordre d'idée, il précise que « *l'adjectif "discursive" veut faire ressortir la dimension langagière et communicationnelle de toute construction de connaissances* » (Ibid.). Autrement dit, la communauté discursive scientifique chapeaute l'activité discursive selon des normes fortement codifiées. Cette dernière se compose de membres spécialistes qui se chargent de production, de diffusion, de lecture, de relecture et de validation des connaissances.

Dans les communautés discursives à dominante scientifique, la production de connaissances se veut interne et accessible uniquement pour leurs membres en raison, potentiellement, de l'incapacité des lecteurs à interpréter les textes produits sauf que l'activité discursive de ces communautés peut être externe et s'adresse à des systèmes d'enseignement ou d'autres instances éducatives. À cet effet, la communauté discursive scientifique se caractérise aussi par une intention purement didactique (Jean-Claude Beacco, 1999 : 3). Pour mieux illustrer cette notion, nous prenons l'exemple d'un comité éditorial d'une revue pouvant faire l'objet d'une communauté discursive scientifique.

3 De la littéracie aux littéracies universitaires

3.1 La notion de littéracie : origines et définitions

Le terme littéracie vient du mot anglo-saxon *Literacy* qui signifie au sens courant la capacité de lire et d'écrire. Il a été créé pour lutter contre l'analphabétisme et « *désignant les contenus et les effets de l'alphabétisation (un ensemble de compétences, dont ne dispose pas l'illettré ou l'analphabète)* » Isabelle Delcambre (2012 : 25). Cependant, le terme littéracie a suscité une certaine polémique orthographique entre les spécialistes vu qu'il est un mot emprunté à la langue anglaise. À cet effet, Jean-Pierre Jaffré (2004) propose trois graphies à savoir : litéracie, littératie ou encore littéracie.

CHAPITRE I : De l'écrit scientifique aux littéracies universitaires

En ce qui concerne notre propre choix orthographique la graphie -littéracie-, nous semble-t-il, judicieuse, car il s'agit d'un compromis entre la dérivation française pour les -tt- (lettre, littérature...) et sur une évocation du terme anglais concernant le -cie- final étant donné qu'il est utilisé en français (superficie, pharmacie...) comme l'explique Isabelle Delcambre (2012).

Pour définir la littéracie, nous citons la fameuse définition de Jean-Pierre Jaffré (2004 : 31) :

La littéracie désigne l'ensemble des activités humaines qui impliquent l'usage de l'écriture, en réception et en production. Elle met un ensemble de compétences de base, linguistique et graphique, au service de pratiques, qu'elles soient techniques, cognitives, sociales ou culturelles. Son contexte fonctionnel peut varier d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre et aussi dans le temps.

Cette définition demeure englobante, mais aussi pertinente. Selon Jean-Pierre Jaffré, la littéracie est un ensemble des pratiques sociales dont plusieurs compétences y participent. Ces compétences de base sont liées à la capacité de lire-écrire-compter (compétences techniques et cognitives) et à l'usage de l'écrit dans la vie quotidienne pour atteindre des buts extralinguistiques voire personnels (compétences sociales et culturelles). Ainsi, selon le contexte se définit la littéracie dont la littéracie universitaire en est un exemple frappant. Par conséquent, cette définition met l'accent sur la dimension contextuelle et fonctionnelle des pratiques littéraciées.

3.2 La littéracie scolaire

La notion de littéracie a été transposée dans le domaine de l'enseignement-apprentissage par des pédagogues au Québec. De là, la littéracie commence à avoir un ancrage didactique. Force est de constater que la notion de littéracie scolaire a été comprise d'une manière partielle et limitée tandis que cette dernière dépasse bel et bien la notion dyadique dite lecture-écriture et tend à étudier l'écrit dans sa dimension sociale, culturelle, cognitive, historique, et psychologique. Ceci dit, la littéracie scolaire met l'accent sur les représentations qu'ont les élèves sur l'écrit ainsi que le processus de son appropriation. À cet effet, Jean-Louis Dumontier (2014 : 8) affirme que « *la littératie scolaire implique la conscience de la variation communicative (dont la variation linguistique n'est qu'une composante) et la capacité de choisir la variété qui convient à la situation* ».

CHAPITRE I : De l'écrit scientifique aux littéracies universitaires

La littéracie scolaire s'intéresse même à l'identité de l'élève-scripteur et étudie son écrit dans toutes les situations qu'elles soient formelles ou informelles, scolaires ou extrascolaires Moliéné et Moore cités par Lahlou Belkessa (2018 : 48).

3.3 Les littéracies universitaires

Les étudiants de FLE, dès leur première année universitaire, font face à des pratiques discursives auxquelles ils ne sont pas acculturés. Les écrits scientifiques, leurs caractères normatif, objectif et argumentatif, représentent une difficulté voire une tâche complexe pour les étudiants en termes de réception et de production. Leur apprentissage repose sur un principe de continuum et implique un processus nécessaire de formation et d'acculturation Marie-Christine Pollet (2014). Ainsi, les littéracies universitaires interviennent pour comprendre les pratiques de lecture-écriture (réception-production) en faisant un rapport entre la nature de ces pratiques et la variété des contextes d'ordres social, culturel et institutionnel. À cet effet, Marie-Christine Pollet précise que :

Les littéracies universitaires, en tant qu'approche et formalisation générique, recouvrent divers genres de discours, qui peuvent relever de l'écrit et de l'oral, aller du champ académique stricto sensu (par exemple, les écrits dits 'de recherche') au champ professionnel (ainsi, les écrits centrés sur une pratique professionnelle) en passant par des genres intermédiaires (ainsi, les Travaux de Fin d'Etudes consacrés à un sujet précis relevant d'une pratique professionnelle, ou les 'les mémoires d'application' qui, dans certaines filières d'études universitaires, mêlent écriture scientifiques, écriture réflexive et réalisation d'un objet professionnel. (2014 : 17)

Les littéracies universitaires recouvrent à la fois un champ académique et professionnel. Il s'agit d'une formation et une acculturation aux discours universitaires, mais également une analyse des pratiques discursives.

3.4 Les littéracies universitaires sur le plan didactique

Les littéracies universitaires s'intéressent à l'enseignement-apprentissage de l'écrit, à ses contextes, à ses formes et à ses usages. Par conséquent, les littéracies universitaires s'ajoutent à la didactique en général et la didactique de l'écrit en particulier. Isabelle Delcambre affirme que :

penser des objets de recherche didactique, en termes de littéracie, amène à envisager non pas des pratiques en général, mais des pratiques situées dans des contextes précis, à articuler entre elles les multiples composantes des pratiques langagières (relations lecture/écriture, mais aussi relations de l'écrit avec l'oral), à référer les difficultés des élèves à des conditions sociales et scolaires de fonctionnement et non plus aux seules

CHAPITRE I : De l'écrit scientifique aux littéracies universitaires

activités ou compétences des sujets, à élargir l'observation des pratiques de l'écrit à différentes disciplines, au-delà de la discipline Français (notamment dans les niveaux préuniversitaires). (2012 : 30)

Les littéracies universitaires mettent l'accent sur les rapports entre les compétences scripturales et les compétences lectorales. Elles étudient les représentations qu'ont les étudiants par rapport à l'écriture vu qu'elle est une pratique sociale. En outre, la notion des littéracies universitaires analyse les difficultés des étudiants ou des élèves à l'oral et à l'écrit dans un cadre contextuel et fait le lien entre leurs conditions sociales et leur échec scolaire. À cet effet, Isabelle Delcambre (*Ibid.* : 29-31) délimite six dimensions des pratiques de l'écrit que la notion des littéracies universitaires prend en compte à savoir :

- Les dimensions contextuelles, sociales, et culturelles des pratiques de lecture et d'écriture.
- Le principe de continuum dont les apprentissages de l'écrit (en réception comme en production) se déroulent depuis les premiers contacts avec l'écrit.
- La continuelle émergence de nouvelles pratiques discursives au cours de la formation universitaire.
- La relation interactive entre contexte et pratique dans l'élaboration des écrits.
- Le rôle des discours disciplinaires dans l'élaboration et l'acquisition des savoirs spécialisés ainsi que les liens entre usages de l'écriture et construction des connaissances.
- L'analyse repensée des difficultés des étudiants tenant compte des dimensions épistémologique, disciplinaire et institutionnelle de l'écriture.

Ce premier chapitre a fait l'objet d'une initiation au champ conceptuel de notre sujet de recherche. Nous avons conclu dans ce présent chapitre que l'écrit scientifique possède un caractère méthodologique, normatif et discursif qui relève d'une pratique sociale. Aussi, nous avons montré l'ancrage didactique des littéracies universitaires en termes d'analyse des pratiques scripturales et lectorales ainsi que les difficultés des étudiants qui s'y rattachent en les situant dans des dimensions contextuelles.

CHAPITRE I : De l'écrit scientifique aux littéracies universitaires

Dans le chapitre suivant, nous mettrons en lumière la méthodologie et les normes rédactionnelles d'un mémoire de master notamment l'introduction dans son aspect technique et organisationnel ainsi que l'argumentation dans l'écrit scientifique.

CHAPITRE II :
De la méthodologie à l'argumentation
dans l'écrit scientifique

I- Méthodologie et normes rédactionnelles du mémoire de master

Le présent chapitre se compose de deux sections : la méthodologie de la rédaction scientifique et l'argumentation. Dans la première section, nous expliquerons les aspects méthodologiques et les normes rédactionnelles d'un mémoire de master en mettant l'accent sur l'introduction qui représente l'objet d'étude de notre recherche. En outre, la deuxième section traitera la notion de l'argumentation dans l'écrit scientifique et les différentes stratégies argumentatives que l'étudiant-scripteur doit adopter afin de réussir son introduction.

1 Le mémoire de master : quelle littéracie ?

1.1 Le mémoire de master : un écrit générique

Le mémoire de master est un discours universitaire, rédigé selon des normes et des contraintes (Isabelle Delcambre & Dominique Lahanier-Reuter, 2013). Il est destiné à être consulté par la communauté scientifique. Alors qu'une présentation soignée de celui-ci facilite la lecture et la compréhension, elle contribue à l'effort de clarté et de précision, ainsi qu'elle rend crédibles les synthétisations qui s'en dégagent et prouvent la pertinence des techniques méthodologiques mises de l'avant. De plus, une présentation systématique sert à vérifier l'exactitude ou le bien-fondé des affirmations contenues dans le document et à porter un jugement sur la valeur des résultats obtenus. Les normes de présentation d'un travail scientifique ont été développées dans une perspective globale d'accessibilité, d'évaluation et de transférabilité des connaissances

Ainsi, l'étudiant-scripteur réalise son mémoire en se basant sur la problématique traitée, le contenu identifié et les objectifs fixés. Le mémoire en tant que genre de discours universitaire se construit aussi par les distances prises par rapport à d'autres écrits académiques que les différents sujets thématisent.

De ce fait Lahanier Reuter (2007 : 30) signale que :

Les genres du discours sont des produits culturels, propres à une société donnée, élaborés au cours de son histoire et relativement stabilisés. Ils régissent les discours des membres de cette société engagés dans les infinies situations de la vie sociale. En tant que l'école fait partie du monde social, les genres régissent donc les discours produits et reçus dans cette institution.

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

1.2 Les objectifs du mémoire de master

Le mémoire de master a pour objectif, d'évaluer ou de contrôler autrement les connaissances de l'étudiant, ses compétences et ses performances ; autrement dit ses aptitudes réelles propres à la recherche, ses capacités à traiter un problème donné et le contextualiser selon une problématique précise.

Au cours de la réalisation du mémoire, l'étudiant évalue lui-même sa compétence scripturale en tant que futur chercheur, dans le sens où il donne une valeur scientifique à son travail (ses connaissances, documentation, pertinence des analyses et des commentaires, etc.).

Le mémoire de master a comme objectif institutionnel, l'obtention du diplôme de niveau d'étude supérieurs Bac+5. Ce titre signifie que le titulaire de ce diplôme a un bon niveau d'études universitaire et qu'il a fait la preuve de maîtrise des normes académiques de la rédaction scientifique et de la présentation d'un travail de recherche universitaire.

1.3 L'importance du mémoire de master

Le mémoire de master est une étape très importante dans le cursus universitaire de l'étudiant, dans le sens qu'il est le premier travail scientifique² basé sur une rédaction personnelle favorisant toute aptitude qui lui permet à poursuivre son parcours de plus haut niveau. Il débouche sur une spécialisation dans un domaine précis et ouvre la voie aux études de 3^{ème} cycle, autrement dit à la formation doctorale qui commence après l'obtention du diplôme de master.

Après la soutenance, le document scientifique est livré à l'institution universitaire, d'où il est archivé et gardé en bibliothèque. Il reste toujours attaché au nom de celui qui l'a réalisé, ceci motive les étudiants à produire un travail de qualité pour qu'ils soient fiers de ce qu'ils ont fait.

2 L'introduction : quelle structure et quel contenu ?

Avant d'entamer le contenu du mémoire, il est nécessaire de passer par l'introduction, de préciser ce qu'est et son importance dans ce travail universitaire.

² Sauf pour de rares exceptions, le mémoire de master n'est pas le premier écrit scientifique pour les étudiants qui ont publié des articles scientifiques.

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

2.1 Qu'est-ce qu'une introduction ?

L'introduction joue un rôle crucial dans toute recherche, dans la mesure où elle n'est pas seulement une présentation esthétique invitant l'envie de lecture, mais aussi un effort synthétique qui résume l'essentiel du travail. Elle se place au début du travail avant tout contenu. C'est pour cela, il est nécessaire de lui accorder un soin particulier, tant au niveau de la rédaction que de la progression des idées. Elle présente un texte de cinq pages au maximum pour un mémoire de recherche. Celui-ci permet à introduire et annoncer le thème traité, autrement dit l'introduction doit être bien rédigée sans fautes d'orthographe ni maladresses de style et construite progressivement en allant de ce que l'on sait vers ce que l'on se propose d'étudier ou d'approfondir (du général au particulier). Elle doit également capter l'attention du lecteur en posant des questions pertinentes et en mettant en place un cheminement intellectuel et original. En effet, le texte introductif est pour guider les lecteurs et les aider à entrer dans le discours argumentatif qui constitue le corps de l'étude.

En principe, l'introduction doit renfermer au moins les sous-parties suivantes, que l'étudiant doit mentionner implicitement dans la rédaction ; premièrement, il définit le cadre de l'étude et l'optique dans laquelle sera traitée la question, deuxièmement, il identifie le problème du sujet après avoir analysé l'intitulé, troisièmement, la synthétisation de l'état de la recherche sur le sujet ou la question choisie, quatrièmement, la présentation du corpus ou du support de l'étude et la justification de son choix. Dernièrement, il annonce les grandes lignes du mémoire, ainsi que les axes d'analyse retenus pour le sujet.

2.2 Les éléments constitutifs d'une introduction

Dans un domaine scientifique, l'introduction apparaît comme le cadre représentatif de l'ensemble du travail effectué en insistant sur les éléments constitutifs et les points principaux. Tout d'abord, elle expose le contexte général de l'étude et le problème posé, puis elle formule la problématique et spécifie les hypothèses comme réponse préalable à la problématique. De plus, elle indique la méthode suivie, annonce les objectifs de la recherche, les motivants du choix et le corpus de l'étude.

2.2.1 L'accroche et la présentation du sujet

Une accroche présente les premières formules introductives au sujet traité. Il s'agit de commencer du général vers le particulier. C'est une sorte de contextualisation. L'étudiant introduit son sujet en amenant le lecteur progressivement à comprendre le problème traité

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

dans ce mémoire. Il doit présenter son sujet de façon claire et objective, sans ambiguïté. De ce fait, il contextualise son thème de recherche premièrement, dans un contexte général ou global en précisant les concepts clés, les termes et les notions qui seront définis par la suite. Deuxièmement, il doit délimiter son sujet dans un domaine clairement défini autrement dit dans un contexte limité et particulier en indiquant clairement l'orientation définitive donnée à cette étude.

Dernièrement, le contenu élaboré doit être adéquat avec le titre du mémoire autant que possible, dont chaque élément ou titre du travail doit refléter que l'essentiel et apporte des informations précises.

2.2.2 Les motivants du choix et les motivations du chercheur

La justification du choix du sujet se base sur les points qui suivent :

2.3 Pourquoi ce sujet ?

L'étudiant-chercheur doit préciser et expliquer l'intérêt de son sujet, et ce qui l'a poussé à choisir ce sujet de recherche, les raisons qui l'ont motivé à déterminer ce sujet parmi tant d'autres de la spécialité ou le domaine d'étude. Selon Pierre N'da (2015 : 192) : « *Le chercheur a intérêt à faire ressortir la plus-value de son étude en montrant que le sujet qu'il a choisi n'est pas dépassé ni usé à force d'être traité, et qu'au contraire, il est encore d'actualité et ne manque pas d'intérêt et d'originalité.* »

Le chercheur doit monter l'intérêt de son thème en parlant de son originalité par rapport aux sujets déjà traités et de son actualité. Ainsi, le chercheur est dans la mesure de justifier son choix du sujet en donnant des arguments pointus par rapport à la particularité de son étude. Le choix du sujet doit être présenté en tant qu'une motivation scientifique et intellectuelle qui relève de nombreuses lectures ou d'observations faites par le chercheur. Ceci dit, le sujet doit être motivant, attirant et problématisant.

2.3.1.1 Intérêt et pertinence de l'étude envisagée

Il est nécessaire que l'étudiant-chercheur précise l'intérêt et la valeur scientifique de son étude, en précisant quel apport scientifique ajouté à la discipline ou le domaine de recherche. En clair, il doit prouver l'originalité et l'actualité de son choix du sujet, en réalisant sa recherche selon une nouvelle perspective différente aux recherches effectuées auparavant.

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

Ainsi qu'il doit diversifier et ajouter de nouvelles méthodes d'analyse pour éviter la répétition des connaissances, des analyses et des conclusions connues et dépassées.

2.3.1.2 Utilité pratique de la recherche effectuée

Un travail de recherche doit toujours s'ajouter à l'avancement de la science et au domaine de spécialisation du chercheur. En fait, la recherche effectuée doit répondre à une problématique tirée d'un ensemble de problèmes d'ordres social, scientifique, culturel...

Par ailleurs, tout étudiant doit mentionner les motivations pour lesquelles il a choisi son sujet. Ces motivations peuvent être du type personnel, c'est-à-dire le sujet lui intéresse personnellement ; du type scientifique ou intellectuel dont le thème présente un sujet d'actualité scientifique ou encore de type académique ou professionnel.

2.3.2 Le problème de recherche

Pour définir le problème de recherche, Jean Brun (1990 : 02) souligne que :

Dans une perspective psychologique, un problème est généralement défini comme une situation initiale avec un but à atteindre, demandant à un sujet d'élaborer une suite d'actions ou d'opérations pour atteindre ce but. Il n'y a problème que dans un rapport sujet/situation, où la solution n'est pas disponible d'emblée, mais possible à construire. C'est dire aussi que le problème pour un sujet donné peut ne pas être un problème pour un autre sujet, en fonction de leur niveau de développement intellectuel par exemple.

De là, le problème de recherche est une interrogation sur un objet donné dont l'exploration est à la portée d'un chercheur. Ce problème est formulé à la base d'un objectif à atteindre, une réflexion globale du sujet et d'un intérêt particulier du projet de recherche. Le chercheur contextualise son étude en vue d'une situation précise, qui nécessite une solution scientifiquement élaborée. Dans ce sens, un problème de recherche doit être traité d'une manière scientifique. Il se concrétise et se précise par une question de recherche dite une problématique.

Le problème identifié doit être décrit, formulé en des concepts clairs et simples, dans un énoncé affirmatif ou négatif, mais non interrogatif. Le chercheur analyse, découvre et concrétise en quoi réside son problème identifié dont il doit présenter la situation problème, et le questionnement qui lui pose problème.

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

2.3.3 La problématique

La problématique est un élément primordial dans toute introduction de recherche. Elle constitue l'identification de l'ensemble des éléments posant problème autour d'un sujet donné, dans un domaine ou champ précis. Myriam Greuter précise que :

La problématique est la question qui montre en quoi et pourquoi le sujet fait problème, pourquoi mérite-t-il d'être examiné ? C'est en fait à la fois une interrogation et un point de vue sur la question ; en elle est déjà contenu le cheminement que la pensée va suivre. (2007 : 111)

Michel Beaud (1999 : 35) rappelle, de sa part, que : « *La question principale doit être cruciale, centrale, essentielle par rapport au sujet choisi. Elle ne doit pas être à côté du sujet ou décalée, désaxée par rapport à lui.* »

En effet, la problématique est une question centrale liée à un sujet d'étude, qui nécessite une réponse. Elle présente une reformulation du problème fondamental à traiter, à analyser et à étudier pour trouver une réponse ou des éléments de réponse. Elle est élaborée en vue d'une réflexion sérieuse et approfondie du sujet, et d'une réflexion théorique et conceptuelle sur le problème en question. Elle est posée sous forme d'un énoncé interrogatif c'est-à-dire qu'elle est obligatoirement présente sous forme d'une question.

2.3.4 Les hypothèses de recherche

L'hypothèse est une réponse anticipée de la problématique formulée. Elle est définie par Gordon Mace et François Pétry (2010 : 47) comme « *une réponse anticipée à la question spécifique de recherche. C'est un énoncé déclaratif qui précise une relation anticipée entre des phénomènes observés ou imaginés* ». Donc, cette réponse est formulée sous forme d'une phrase déclarative ou interrogative qui décrit l'ensemble de relations observées et de phénomènes constatés à partir de ses réflexions et ses investigations.

L'hypothèse dans sa vérification demande d'être confirmée ou infirmée ou à être nuancée par la confrontation des faits, des données et des analyses recueillis et constatés. Elle permet donc une orientation de la recherche selon une vision étroite guidée par la réponse anticipée de la problématique. Par ailleurs, dans une recherche, nous pouvons mentionner l'hypothèse principale ou générale, et des hypothèses secondaires ou annexes traitant des aspects particuliers de la recherche.

Sous un autre angle, selon Georgeta Cislaru et *al.* (2011 : 48), une hypothèse doit être plausible, vérifiable, précise et suffisamment générale. D'abord, elle est plausible, car elle

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

part d'un problème de société ou d'actualité bien circonscrit. Ensuite, elle est vérifiable par l'étude du sujet. Autrement dit, l'hypothèse permet au chercheur de confirmer ou infirmer ses suppositions et ses anticipations autour du problème de recherche. Puis, elle est précise dont les termes de formulation doivent décrire clairement le phénomène étudié sans aucune ambiguïté. Enfin, elle est suffisamment générale, car elle se rapporte généralement de manière claire à un échantillon représentatif de la réalité.

2.3.5 Les objectifs de recherche

Les objectifs d'un chercheur sont les résultats attendus après avoir établi une recherche, ils présentent les intentions et les buts visés. Dans une introduction, il faut mentionner un objectif principal et d'autres secondaires. D'une part, l'objectif général est l'essentiel que la recherche s'effectue pour l'atteindre. Il s'agit d'une contribution concrète au sujet traité, au domaine concerné et à la recherche en général. D'autre part, l'objectif annexe ou secondaire complète l'objectif général dont il insiste sur quelques aspects secondaires du problème traité tout en indiquant les pratiques à mener pour réaliser l'objectif principal.

Les objectifs d'une recherche sont reliés à la problématique, aux hypothèses et aux résultats attendus. Ils permettent de bien gérer la progression de l'étude et de vérifier qu'elle correspond concrètement au projet de recherche. Les objectifs sont formulés sous forme d'un énoncé affirmatif au présent de l'indicatif en employant des verbes amenés à des observations.

2.3.6 La méthode de recherche

Dans cette phase, l'étudiant en master doit justifier son choix méthodologique, en précisant l'intérêt et l'objectif de chaque méthode. Les méthodes de recherche ont pour objectif de vérifier les hypothèses formulées, donc elles servent à les confirmer ou les infirmer. Alors, pour effectuer une recherche, le chercheur peut opter pour plusieurs méthodes qualitatives ou quantitatives.

Une méthode dite qualitative a pour objectif de comprendre un phénomène en profondeur. Pour cela, il est nécessaire non seulement de se mettre à l'aise et faire parler les personnes interrogées, mais aussi d'analyser les comportements non verbaux. Généralement, les études qualitatives se basent sur : les réunions de groupe, les entretiens en face à face et l'observation en situation.

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

La méthode quantitative, quant à elle, sert à comprendre « le pourquoi ? » et « le comment ? » d'une situation. Elle répond également à la question « combien ? ». Une étude quantitative se caractérise par : l'utilisation d'un questionnaire ; la constitution d'un échantillon représentatif ; la volonté de mesurer, d'établir des tendances.

2.3.7 La présentation du corpus

Après avoir précisé la méthode de recherche, il est indispensable de décrire le corpus choisi. Le corpus présente l'ensemble de documents choisis pour traiter, analyser, étudier et soulever le problème central de la recherche. Ces documents peuvent être des textes, des articles, des œuvres, etc. Il présente également, l'objet sur lequel s'effectue l'investigation, le matériel sur lequel nous travaillons ou encore la portion de terrain sur laquelle nous cherchons et nous essayons. En effet, le corpus est le support de base de l'étude, il permet d'obtenir les résultats attendus en vue des objectifs fixés.

2.3.8 Le plan de recherche

Comme une dernière phase de l'introduction, le plan se construit progressivement pour présenter une vision synthétique et provisoire du cheminement des éléments qui seront abordés dans le mémoire. En effet, l'étudiant-chercheur présente l'organisation des parties et des chapitres. La première partie, dite théorique, s'élabore à partir des chapitres contenant la conception générale des concepts clés du mémoire. Dans ce sens l'étudiant identifie les grands axes qui seront définis dans le développement en tant que termes de base de l'étude. Dans la deuxième partie, l'étudiant identifie son plan empirique, d'où il précise les éléments méthodologiques et les approches choisies pour effectuer la recherche. À cet effet, Michèle Catroux (2018 : 123) souligne qu' :

Un plan clair et cohérent exprime la pensée de l'auteur du mémoire, il reflète l'organisation de la réflexion et le cheminement du raisonnement, et rend le travail intelligible au lecteur. Le plan du mémoire est propre au sujet considéré, il obéit à une logique qui doit servir son objectif. Pour cela, il suit une progression méthodique qui met en évidence le cheminement intellectuel de l'auteur.

Autrement dit, il doit aider le lecteur par sa cohérence à comprendre les conclusions importantes de la recherche. Le plan doit être équilibré, s'il ne l'est pas, c'est en général qu'il est mal articulé.

3 Quelques aspects techniques et méthodologiques

3.1 La ponctuation

La ponctuation dans un écrit scientifique est indispensable pour la lisibilité du texte. Elle sert à organiser le cheminement syntaxique et à la progression des idées. La ponctuation permet également la séparation entre les mots ou les phrases ou encore entre les idées des phrases. Elle donne, aussi, une idée sur la fonction de la phrase, si elle est une phrase exclamative, déclarative ou interrogative. De plus, pour introduire des explications ou des citations, elle sert comme outil de présentation ou d'illustration.

En effet, la ponctuation est : « *l'ensemble des signes conventionnels servant à indiquer, dans l'écrit, des faits de la langue orale comme les pauses et l'intonation, ou à marquer certaines coupures et certains liens logiques* » Maurice Grevisse et André Goosse (2007 : 115). Chaque signe de ponctuation a une fonction à exploiter dans son écrit. Généralement, nous recensons traditionnellement dix ou douze signes de ponctuation qui s'insèrent dans le texte : le point (.), le point d'interrogation (?), le point d'exclamation (!), la virgule (,), le point-virgule (;), le deux-points (:), les points de suspension (...), les parenthèses (()), les guillemets («»), le tiret (–), etc.

3.1.1 Le point

Le point est parmi les principaux signes de ponctuation. Il marque la fin d'une phrase ou d'un paragraphe, il se trouve à la fin d'une phrase déclarative pour marquer sa fin. Le point ne se sépare pas de la dernière lettre du mot qui termine la phrase. Dans le cas où, une autre phrase suit sur la même ligne, sa majuscule se sépare du point par une espace.

3.1.2 La virgule

La virgule est un signe marquant une pause d'une durée moyenne sans changer l'intonation pendant la lecture. Elle est importante dans toute structure syntaxique, mais elle est difficile à employer dans une place précise. À cet effet, Albert Doppagne (2006 : 13) affirme que : « *De tous les signes de ponctuation, la virgule est peut-être la plus importante, mais la plus délicate à employer à bon escient.* »

La virgule précise les éléments incises ou insérés à l'intérieur d'une phrase, une énumération, ou elle s'emploie pour séparer des mots, des groupes de mots de même nature ou des propositions juxtaposées.

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

En fait, elle s'emploie pour séparer des mots, des groupes de mots ou des propositions coordonnées par les conjonctions de coordination *et*, *ou*, *ni*, *mais*, *car*, etc.

Dans le cas de *ni* la virgule s'emploie rarement si elle est employée deux fois. Si elle est répétée plusieurs fois, on met la virgule. Encore, dans le cas de la préposition *mais* : la virgule précède cette conjonction quand elle indique une opposition. La virgule se place aussi après les éléments circonstanciels d'une phrase.

3.1.3 Le point-virgule

Ce signe sert à relier deux propositions liées par un enchaînement sémantique sans qu'elles soient liées par un lien grammatical. C'est-à-dire il sépare les propositions indépendantes, unies par le sens et juxtaposées. Ainsi, il marque une pause moyenne, ni courte comme celle de la virgule, ni longue comme celle du point.

3.1.4 Les deux points

Les deux points marquent la présentation d'une explication ou d'une définition. Ainsi qu'ils servent à introduire une citation comme argument ou de citer des éléments comme exemples.

3.1.5 Les points de suspension

Ils sont appelés aussi les points suspensifs, toujours au nombre de trois, montrent que la pensée ou l'expression exprimée est incomplète et interrompue pour différentes raisons : phrase interrompue, une énumération écourtée. Ils sont ainsi utilisés dans les citations pour marquer la suppression d'un passage.

3.1.6 Le point d'exclamation et d'interrogation

Le point d'exclamation se situe à la fin d'une phrase exclamative ou une phrase exprimant la surprise, l'admiration ou l'ordre. Il est un signe mélodique marquant la fin d'une phrase interrogative directe. Ces deux signes sont rarement employés dans les écrits scientifiques (le point d'interrogation s'emploie dans la problématique).

3.1.7 Les parenthèses

Les parenthèses sont des signes qui s'utilisent en paire. Généralement, à l'écrit, les parenthèses permettent à mentionner ou à clarifier un détail. Elles servent également à :

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

- Indiquer un mot, un groupe de mots, parfois même une proposition entière à l'intérieur d'une phrase.
- Les parenthèses précisent une explication ou un commentaire qui n'ont pas un lien syntaxique avec le reste de la phrase.
- Rattraper une remarque, renvoi ou une note secondaire.
- Indiquer une référence, l'année et la page ou aussi aux études d'un chercheur.

3.1.8 Les guillemets et le tiret

Les guillemets ont été inspirés par l'imprimeur Guillaume d'où vient leur nom. Ils s'emploient par paires : les guillemets ouvrants et les guillemets fermants. Ils marquent le changement d'auteur dans un discours, ils encadrent toute citation, toute intervention d'un personnage dans un discours direct.

Le tiret présente un trait d'union de quelques mots composés, il sert à unir plusieurs éléments pour former une unité lexicale. Ce signe s'emploie dans l'énumération des éléments.

3.2 L'insertion des citations

Une citation est un passage tiré d'un document généralement utilisé pour illustrer ou appuyer ce qui est avancé dans un travail. La source doit absolument être indiquée en format abrégé avec la citation dans le corps de texte et en format complet dans la liste de références (Provost, 2010 : 48). On distingue deux différents types de citations : les citations directes et les citations indirectes.

3.2.1 Les citations directes

Les citations directes reprennent tous les propos de l'auteur. Elles sont utilisées de préférence lorsqu'il y a une crainte de déformer la pensée de l'auteur en résumant son texte, ou encore en vue de mettre en évidence le caractère important de ses affirmations, de ses suggestions ou de ses propos.

Il s'agit d'encadrer la citation entre deux guillemets français. Elle est généralement introduite par une phrase et deux points écrits dans la même ligne. Sauf que dans le cas des citations qui dépassent 40 mots elles ne s'encadrent pas entre deux guillemets. Elles doivent faire l'objet d'un paragraphe à part en retrait (un retrait marginal de 1 cm à gauche et à droite). Dans tous les cas, il faut toujours préciser le nom de l'auteur de l'extrait cité, la date de publication de l'ouvrage et le ou les numéros de pages d'où provient l'extrait.

3.2.2 Les citations indirectes

Les citations indirectes consistent à paraphraser, c'est-à-dire reformuler les propos de l'auteur avec son style. Il est nécessaire d'indiquer le nom de famille de l'auteur du document consulté, ainsi que l'année de publication entre parenthèses. Haute école de gestion de Genève (2014) souligne que ce type d'insertion se veut une reformulation par le biais de ses propres mots sans modifier le sens voulu par son auteur.

3.2.3 La ponctuation dans les citations

Dans une citation courte, selon les normes APA françaises, le point final se trouve après la référence dans le cas où la citation est incluse dans la phrase. Dans un autre cas où la citation est une phrase complète, le point final se place avant les guillemets c'est-à-dire avant la référence (2019 : 21-22). Cependant, le point final de la citation longue se place avant la référence entre parenthèses, parce qu'il fait partie de la citation.

3.2.4 L'emploi des gras et des italiques

Ces deux éléments sont employés généralement pour attirer l'attention du lecteur, mais il est conditionné de les appliquer selon quelques normes précises.

3.2.4.1 Les italiques

- Dans le cas des citations, l'italique s'emploie pour les citations courtes, pour le mot « sic » entre crochets, et pour mettre en exergue un mot ou une phrase dans une citation.
- Pour les éléments qui sont distingués du texte.
- Dans le cas des références, la mise en caractère de l'italique est employée pour le nom de la revue, les abréviations, et pour les titres des périodiques, livres, rapports et brochures.

3.2.4.2 Le gras

- Ce caractère typographique s'emploie pour les titres et les sous titres.
- Pour les éléments qui attirent l'attention, ou les éléments qui sont distingués du texte.

Dans le cas des éléments distingués du texte, il est obligatoire de les mettre soit en italique soit en gras (*ibid.*).

II- De l'argumentation à l'écriture argumentative

1 L'argumentation : une notion polysémique

1.1 Qu'est-ce que l'argumentation ?

Toute argumentation est une tentative visant à influencer autrui, de modifier son opinion à propos d'une thèse ou une hypothèse qu'on cherche à prouver ou à réfuter. Christian Plantin (2016 : 76) trouve que : « *L'argumentation est l'ensemble des activités verbales et sémiotiques produites dans une situation argumentative.* » En effet, par situation argumentative, nous entendons une situation discursive née à partir d'une question argumentative à laquelle les argumentateurs donnent des opinions différentes.

Bernard Meyer (2008 : 9) définit l'argumentation comme suit : « *Il s'agit d'abord de convaincre autrui, c'est-à-dire de le faire changer d'avis, ou, du moins, d'essayer. L'on peut même dire que ce changement d'opinion constitue le seul signe patent de l'efficacité d'une argumentation.* » Autrement dit, l'argumentation est basée sur une suite d'arguments dont l'objectif est de convaincre ou persuader l'interlocuteur.

De son côté, Maria Teresa Zanola (2014 : 95) avance que l'argumentation « *consiste à propos d'un thème (un sujet) de soutenir une thèse (un point de vue, une opinion) qui répond à une problématique. Il faut convaincre un adversaire, soit pour modifier son opinion ou son jugement, soit pour l'inciter à agir* ». Ceci dit, l'argumentation est une activité de confrontation, de conviction et d'influence.

1.2 L'argumentation dans l'écrit scientifique

Georgeta Cislaru, Chantal Claudel et Monica Vlad (2011 : 95) indiquent que :

La rédaction d'un mémoire de master, d'une thèse de doctorat ou d'un article scientifique implique la mise en valeur de son raisonnement. Il s'agit d'organiser ses idées, d'illustrer son propos, de débattre du bienfondé de ses choix théoriques et méthodologiques, de démontrer la justesse de sa thèse, de prévenir la contestation, etc. Pour ce faire, l'argumentation est au cœur du travail de rédaction.

De ce fait, l'étudiant est amené à défendre ses propres idées et pensées au niveau de son écrit par des arguments ou des preuves, qui relèvent d'un raisonnement logique et explicite. En vue d'influencer son public par l'intermédiaire de la conviction ou de la persuasion. De plus, l'étudiant doit présenter en justifiant la thèse à laquelle il va prendre position. C'est pourquoi

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

ses arguments doivent être démontrés avec rigueur et selon un ordre progressif afin de mettre en valeur ses affirmations.

1.3 L'écrit argumentatif

L'écrit argumentatif ou le texte argumentatif est un type textuel parmi d'autres qui vise à convaincre ou à persuader son lecteur sur un sujet quelconque. Dans ce texte, l'auteur prend une position par rapport à un sujet déterminé en défendant sa thèse qui relève d'un sujet d'actualité, d'un fait observable ou d'une problématique sociale.

À cet effet, l'auteur adopte un style rédactionnel très séducteur afin d'influencer voire de changer la pensée et les représentations du destinataire vis-à-vis le sujet en question. Pour ce faire, le scripteur doit fournir des arguments logiques qui font appel à la raison et à la logique ; des arguments d'expérience qui partent d'un fait observable et vécu ; des arguments d'autorité qui consistent à citer une référence connue et reconnue ; des arguments émotionnels à visée persuasive.

1.4 Le discours argumentatif

D'un point de vue pragmatique, le discours argumentatif est un acte individuel de l'argumentation qui consiste à influencer l'interlocuteur et à agir sur lui en fonction du but qu'il se fixe. Ainsi, « *le but du discours argumentatif est d'agir sur les comportements, ou sur les croyances, ou encore sur les savoirs (ou sur deux ou trois de ces possibilités à la fois) d'un sujet plus ou moins concret* » Suzanne Chartrand (1993 : 682). De ce fait, le discours argumentatif n'a pas uniquement une visée communicative, mais également une visée pragmatique, voire actionnelle. Vance Mendenhall (1990 : 13) affirme que : « *Le discours argumentatif est vu comme un moyen et une forme spécifique d'action interindividuelle, une sorte de transaction, et une pratique sociale.* »

Selon Jean-Pierre Béland (1983 : 64), le discours argumentatif se caractérise par deux caractères, à savoir : la vraisemblance et la subjectivité. Le premier caractère signifie que le sujet argumentant inscrit son discours dans un rapport de causalité ou d'explication afin d'augmenter la cohérence de sa thèse (effet perlocutoire). Quant au second, il est marqué par l'emploi des modalisateurs axiologiques et des embrayeurs subjectifs (emploi péjoratif ou mélioratif des adverbes, des adjectifs, etc.).

2 Quelques stratégies argumentatives

Dans le but d'argumenter ou de défendre des idées au niveau de tout discours scientifique, il faut certainement s'appuyer sur des arguments logiques qui sont régis par des stratégies discursives. À noter que, ces stratégies ne sont pas les seuls fondements de l'argumentation et leur exploitation diffère selon le type de discours en question.

De ce fait, l'écrit universitaire, qui est de nature argumentative et à visée communicative, exige le recours à des stratégies argumentatives. D'où l'étudiant peut soumettre ses opinions explicitement en allant droit à son but visé de la recherche.

Patrick Charaudeau (2007 : 4) distingue trois stratégies argumentatives à différents niveaux :

Les stratégies discursives peuvent intervenir à différents niveaux de la mise en argumentation : au niveau du *positionnement* du sujet, au niveau de la *problématisation* et au niveau de l'*acte de preuve*. À chacun de ces niveaux, les stratégies argumentatives se mettent au service de l'un des enjeux d'influence : légitimation, crédibilité et captation.

2.1 Les stratégies de problématisation

Toute argumentation se base principalement sur une problématique convaincante soulevée. En présentant aux interlocuteurs la thèse adoptée à propos d'un thème précis ainsi que sa mise en opposition au moins avec deux avis différents sur ce même sujet. Ce qui suscite des réflexions sur les différents angles que peut prendre ce conflit des idées : causes, impacts, visées, etc.

2.2 Les stratégies de positionnement

Ces stratégies s'intéressent à présenter la position que va prendre le sujet argumentant à l'égard de sa problématique, en tant que chercheur sollicité. Selon Patrick Charaudeau (2007 : 6), le sujet argumentant est amené à la justifier et donc à l'explicitier en visant divers enjeux que nous citons brièvement.

2.2.1 Un enjeu de légitimation

C'est en précisant explicitement ce qui l'autorise à argumenter, stratégie qui revient à utiliser ce que la rhétorique traditionnelle appelle l'argument d'autorité. À cet effet, Phillipe Breton (2003 : 61) précise que :

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

La forme des arguments d'autorité est assez constante : l'opinion qu'on lui propose est acceptable par l'auditoire parce qu'une autorité la soutient et que cette autorité elle-même en est bien une pour l'auditoire. De ce fait, il accepte comme vraisemblable ce qu'elle lui propose.

2.2.2 Un enjeu de crédibilité

Il consiste à déterminer la position de vérité du sujet argumentant en choisissant deux types de positionnement à savoir : la neutralité et l'engagement. Pour la première, il s'agit d'un effacement de toute trace subjective. Quant au second, l'argumentateur prend une position dans le choix de ses arguments.

2.2.3 Un enjeu de captation

En construisant de lui-même des images d'identification qui feront adhérer l'autre de façon émotionnelle à la personne même du sujet, mais aussi en instaurant des alliances et/ou des oppositions avec d'autres participants à la discussion à travers des discours d'accord et de désaccord.

2.3 Les stratégies de preuve

Patrick Charaudeau (2007 : 4) définit les stratégies de preuve ainsi :

Elles se font par le choix de certains modes de raisonnement de "déduction", d'"analogie" ou de "calcul", et le recours à la valeur des arguments qui reposent sur divers "savoir de connaissance" (savants, spécialisés, d'expérience) ou de "croyance" (de révélation, d'opinion).

Les stratégies de preuve servent dans le discours scientifique à valider les propos du sujet argumentant, en s'appuyant sur des références. Ce qui permet de donner un aspect plus crédible et exact à la recherche.

3 Les types d'arguments et marqueurs linguistiques dans le discours scientifique

Selon Christian Plantin (2016 : 68) :

Argument est souvent pris au sens de "argumentation" : "il faut que le meilleur argument l'emporte". Le *Dictionnaire de l'Académie* de 1762 définit *argument* comme un "raisonnement", et, secondairement, *argumentation* comme la "manière de faire des arguments"...

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

3.1 Les types d'arguments

Il existe plusieurs types d'arguments. Ils peuvent être classés selon Jean-Luc Galus et *al.* (1996 : 168) comme suit :

3.1.1 L'argument par la cause

S'appuie sur la ou les causes d'un phénomène. Parmi les causes possibles, l'argumentateur sélectionne celles qui s'accordent avec sa thèse.

3.1.2 L'argument par la conséquence

S'appuie sur les effets d'un phénomène pour en montrer *les avantages* ou *les inconvénients*. Il peut aussi partir d'une hypothèse et en envisager les conséquences pour en montrer *l'absurdité*.

3.1.3 L'argument par la comparaison (l'analogie)

Etablit un *parallèle* entre deux situations. Il montre leurs points communs pour qu'elles soient considérées et traitées de la même façon. Il est souvent introduit par des formules : « C'est comme... », « de même », etc.

3.1.4 L'argument d'autorité

S'appuie sur la compétence de son auteur pour se faire admettre. On peut citer les propos d'un grand écrivain, d'un expert, d'un scientifique. Le contenu de ces citations et les noms de leurs auteurs imposent le respect et donnent une valeur scientifique au travail.

3.1.5 L'argument par les valeurs

S'appuie sur les repères moraux d'une société, sur ce qui est beau ou bien pour elle, sur ses valeurs. L'argumentateur ne construit pas un raisonnement, mais veut imposer son point de vue en utilisant des valeurs.

3.1.6 L'argument de la norme

S'appuie sur ce qui est considéré comme normal, sur l'idée de « bon sens ». Mais cette norme n'est jamais précisée : *il est normal que...*

3.2 Le rôle des connecteurs logiques dans la progression textuelle

Les connecteurs logiques sont des mots ou des groupes de mots, appelés aussi « organisateurs textuels » qui servent à tisser des liens précis entre les différentes idées du discours, ainsi que l'organisation de son ensemble. Leur usage doit être le plus convenable que possible en fonction du sens visé à être exprimé.

Carter-Thomas Shirley (2000 : 265-266) précise que :

Les connecteurs de tout type — conjonctions et adverbes — ont toujours suscité beaucoup d'intérêt dans les milieux de la linguistique et de la linguistique appliquée... Les raisons de cet engouement sont sans doute liées au caractère très visible de la connexion que forgent ces dispositifs. Ce sont des manifestations concrètes, faciles à compter et à classer, et dont le rôle dans la cohésion apparaît évident.

Ils occupent un rôle clé au niveau de l'organisation textuelle, Sonia Khadir (2018 : 127) indique leurs fonctions comme suit :

- Ces marqueurs relient des éléments situés à l'intérieur de la phrase ou entre les phrases.
- Ils permettent de respecter l'enchaînement logique des idées, d'assurer la progression, la cohérence et la pertinence de l'information.
- Ils ont une fonction sémantique, c'est-à-dire qu'ils sont porteurs de sens et font un liage sémantique dans la phrase.
- Ils servent à bien articuler les parties du texte en indiquant les transitions, l'ordre et la progression des idées, marquer un nouveau passage, résumer, conclure... Ils permettent également au lecteur de repérer la continuité entre les progressions thématiques et de comprendre l'évolution et l'organisation des pensées.
- Ils présentent l'un des principes de la cohésion textuelle.

Nous exposons dans le tableau qui suit les connecteurs les plus employés et les fonctions les plus manifestées au niveau de notre corpus en les classant par type :

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

Tableau n° 1 : Les connecteurs logiques

Relation logique	Connecteurs et marqueurs de relation	Fonctions
Addition	Et, ainsi que, ensuite, aussi, de même, également, puis, en outre, par ailleurs, de même que, sans compter que, ensuite, voire, d'ailleurs, encore, de plus, quant à, non seulement...	Permet d'introduire une nouvelle (idée, information...), d'ajouter un élément ou d'en associer deux ou plus.
Alternative, disjonction	Soit... soit, ou... ou, non seulement... mais encore, l'un... l'autre, d'un côté... de l'autre côté, d'une part..., d'autre part, sinon, ou, autrement, ou bien...	Permet de présenter une alternative entre deux éléments, idées, hypothèses, éventualités...
Cause	À cause de, car, parce que, attendu que, comme, grâce à, en raison de, étant donné que, vu que, en effet, du fait que, puisque, sous prétexte que, dans la mesure où...	Permet d'apporter des preuves, des justifications à propos de l'origine ou la raison d'un fait, d'un phénomène...
Comparaison	Tel(le) (s) que, en tant que, de même, comme, autant que, autant, de même que, de la même façon, plus que/moins que...	Permet de réaliser un rapprochement entre deux idées, deux faits...

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

Condition	Si, à condition que, au cas où, dans l'hypothèse où, à supposer que, en cas de, sans doute, à moins que, en admettant que, pourvu que, suivant que, pour peu que, quand bien même, si ce n'est, probablement...	Permet d'émettre des hypothèses concernant une idée, ou d'indiquer qu'un fait ou une situation est indispensable pour la réalisation d'un autre.
Conséquence	Alors, donc, ainsi, c'est pourquoi, en conséquence, par conséquent, d'où, de manière que, de sorte que, si bien que, de façon que, au point que, tellement... que...	Permet d'indiquer le résultat d'une idée ou d'un fait.
Opposition	Tandis que, alors que, même si, mais, sinon, non seulement, versus, à contrario, cependant, pourtant, certes, au lieu de, par contre, mais, bien que, en revanche, au contraire, or, en fait...	Permet de présenter une opposition entre deux faits ou deux arguments, dans le but de mettre en valeur l'un par rapport à l'autre.
Explication, Justification	C'est-à-dire que, en effet, ainsi, à savoir...	Permet d'apporter une progression ou une précision aux idées en fournissant des détails.
Finalité	Pour, afin de/que, dans le but de, par souci de, en vue de, pour, pour que, de façon à, pour cela, de manière que...	Permet d'indiquer le but à atteindre.
Transition	Après avoir souligné, passons maintenant à...	Permet de passer d'une idée à une autre avec un enchaînement logique.

4 La cohérence et la cohésion au service du texte argumentatif

La cohérence et la cohésion textuelle sont deux phénomènes, qui jouent un rôle majeur pour la structuration logique du discours.

4.1 La cohérence

Mohammed Alkhatib (2012 : 50) précise que :

... la cohérence se manifeste au niveau global du texte et elle concerne la signification générale de ce texte. Pour qu'un texte remplisse les conditions de la cohérence textuelle, il faut qu'il obéisse à quatre règles : une progression de l'information, une relation étroite entre les passages et les idées, un champ lexical et la non-contradiction.

La cohérence textuelle assure les liens significatifs qui coexistent entre les phrases et les idées du texte dans son ensemble, en construisant une progression thématique logique. Et ce dans le but d'établir une argumentation rigoureuse. Elle est marquée par : la non-contradiction de l'information, l'accroissement des idées ou les progressions thématiques (constant, linéaire, dérivé, etc.).

4.2 La cohésion

Selon Marie-Anne Paveau et Georges-Elia Sarfati (2003 : 188-190), la cohésion représente « *la "texture" du discours, définissable comme l'organisation formelle du texte dans la mesure où celle-ci assure sa continuité sémantique. Les relations entre les phrases sont signalées par des expressions ou constructions* ». En d'autres termes, la cohésion textuelle représente les normes ou les phénomènes linguistiques qui font la relation entre les différents morphèmes des énoncés au niveau du discours.

Parmi les marqueurs de la cohésion : les connecteurs, les accords verbaux... pour lier entre les phrases et les paragraphes, en assurant un enchaînement et une relation sémantique.

4.3 Les progressions thématiques

Carter-Thomas Shirley (2000 : 88) énonce que :

Le traitement du thème ne peut pas se faire au niveau de la phrase isolée. Afin de spécifier le statut informationnel de n'importe quelle phrase, il faut la replacer dans son environnement cotextuel ou dans un contexte cognitif. C'est seulement de cette manière

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

que nous pouvons évaluer la valeur communicative et organisationnelle de la structure thématique.

La progression thématique consiste à représenter progressivement un enchaînement cohérent et compréhensible de l'information mise en contexte et véhiculée par le discours. Elle se base sur les schémas représentatifs de la progression thématique. Dont leur principe de base est celui de la distinction thème/rhème ou thème/propos. Cela veut dire que toute phrase contient :

- Un thème : qui est le sujet traité (supposé connu par l'interlocuteur).
- Un rhème (ou propos) : sert à donner une information nouvelle à propos de ce même sujet (supposé ignoré par l'interlocuteur).

En se reposant sur les travaux de Jean-Michel Adam (2005 : 46), trois grands types de progression thématique peuvent être distingués :

- La progression à thème constant.
- La progression à thème linéaire.
- La progression à thème divisé, dérivé ou éclaté.

4.3.1 Progression à thème constant

Ce genre de progression représente un même thème initial qui se répète dans des phrases successives, mais avec des rhèmes différents. Elle peut être représentée selon ce modèle :

Thème 1 + Rhème 1 → Thème 1 + Rhème 2 → Thème 1 + Rhème 3.

Cette progression est plus simple par rapport aux autres. Elle caractérise les textes narratifs et descriptifs. Ainsi, la répétition du thème peut être évitée par l'usage de quelques procédés linguistiques comme : les substituts lexicaux et grammaticaux.

La progression à thème constant permet de donner un aspect de continuité et enchaînement informationnel, tout en apportant progressivement des informations nouvelles.

4.3.2 Progression à thème linéaire

Au niveau de cette progression, le rhème de la première phrase devient le thème de la suivante. Autrement dit, le rhème sert comme appui pour former le thème de la phrase

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

suivante. Elle est beaucoup plus fréquente dans les textes argumentatifs, descriptifs et explicatifs pour donner des précisions et des détails par étapes en relation avec le sujet. Elle peut être désignée comme suit :

Phrase 1 : thème 1 + rhème 1

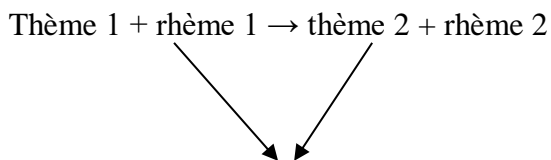
Phrase 2 : thème 2 (= rhème 1) + rhème 2

Phrase 3 : thème 3 (= rhème 2) + rhème 3

4.3.3 Progression à thème dérivé

Cette progression, se représente par une première phrase qui comprend le thème général ou l'hyper-thème, qui est à son tour divisé en sous-thèmes qui constituent les thèmes des phrases suivantes. Autrement dit, une première phrase indique l'idée principale et les autres phrases qui suivent la première apportant des idées secondaires ainsi que les explications ou les arguments. Ce genre de progression s'utilise notamment pour présenter des explications avec une certaine énumération des informations.

Elle peut être représentée selon le modèle suivant :



Une idée commune d'une façon implicite (l'hyper-thème).

4.4 Les temps verbaux

Les temps verbaux occupent un rôle important dans l'indication du genre de discours. Il faut rendre compte qu'on peut trouver tous les temps au niveau d'un discours, sauf le passé simple ; et que le présent, le passé composé et le futur présentent les temps fondamentaux.

4.4.1 Le présent de l'indicatif

Rostislav Kocourek (1982 : 51) trouve que l'emploi des temps verbaux pouvait varier d'une discipline scientifique à une autre. Pour lui, le présent domine dans les écrits scientifiques et que son usage remplit plusieurs fonctions. Sonia Khadir (2018 : 93) les montre comme suit :

- Présenter des vérités générales.

CHAPITRE II : De la méthodologie à l'argumentation dans l'écrit scientifique

- Traiter des phénomènes en leur état actuel.
- Démontrer la vérité.
- Émettre des hypothèses intellectuelles à la description des faits.
- Interpréter des données.
- Commenter des résultats.

4.4.2 Le passé composé et le futur

Selon Rostislav KOCOUREK (1982 : 51) : « *le passé composé et le futur... ce sont des temps peu usuels, employés dans des buts spécifiques comme créer des liaisons intraphrastiques.* »

Christian PUREN, quant à lui, (2013 : 4) indique que le temps passé sert à présenter de la démarche de recherche ; le temps futur présente la démarche de présentation de la recherche dans le mémoire.

Ainsi, nous avons abordé, tout au long de ce chapitre, l'importance des aspects techniques et méthodologiques dans la structuration et l'organisation de l'introduction. De plus, nous avons conclu que le discours scientifique est purement argumentatif. Par conséquent, la maîtrise de l'argumentation est primordiale afin d'assurer la progression logique d'idées, la précision, la clarté et la cohérence que réclame la scientificité.

CHAPTRE III :
Analyse des difficultés méthodologiques
dans les mémoires de master

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

Nous avons consacré deux chapitres pour cerner les contours théoriques de notre travail de recherche. Ainsi, nous tenterons, dans les deux chapitres pratiques, d'analyser les difficultés méthodologiques et argumentatives dans les introductions des mémoires de master ainsi que les causes derrière ce dysfonctionnement scriptural. En outre, les résultats obtenus après l'analyse de notre corpus nous permettront d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ et de fournir des réponses à notre problématique.

1 Présentation du corpus

Le corpus de notre travail de recherche est constitué de 20 mémoires de master en format PDF. Notre corpus est téléchargeable sur l'espace numérique de l'université d'El Oued et disponible au niveau de la bibliothèque de la faculté des lettres et langues. En outre, tous les mémoires de master sur lesquels portera notre analyse s'inscrivent dans le domaine de la didactique de FLE en général et la didactique et langues appliquées en particulier. Ainsi, les différentes thématiques desdits mémoires s'articulent autour de la didactique de l'oral et de l'écrit, l'intégration des TICE, les approches récentes de l'enseignement-apprentissage, la didactique de la rédaction scientifique, etc. Il importe de signaler que le nombre de mémoires constituant notre corpus est représentatif. Ceci dit, nous avons collecté tous les mémoires disponibles au niveau de la bibliothèque et de l'espace numérique, et ce, dans le but de fournir des résultats précis, exacts et représentatifs. À cet effet, Maurice Angers (2015 : 266) affirme que : « *L'idéal dans une recherche scientifique est de se renseigner auprès de toute la population à laquelle on s'intéresse.* »

1.1 Motivations du choix du mémoire comme corpus

Le choix du mémoire de master comme corpus d'analyse dans notre travail de recherche est motivé par plusieurs raisons. En fait, la rédaction du mémoire est la première expérience d'écriture scientifique pour les étudiants de master 2 étant donné que le mémoire est régi par des normes méthodologiques et discursives. Aussi, le mémoire de master reflète les compétences lectorales et scripturales acquises pendant un cursus de 5 ans. Il s'agit donc, en quelque sorte, du profil de sortie des étudiants.

1.2 Motivations du choix de l'introduction comme sous-corpus

L'introduction, quant à elle, est justifiée par son importance cruciale dans un travail de recherche. Elle « *introduit le travail et ouvre la réflexion sur le sujet abordé, en le localisant parmi tant de champs d'étude et en précisant sa problématique* » Beyat Asma (2017 : 132).

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

De même, l'introduction révèle au lecteur les motivations personnelles et intellectuelles qui ont poussé l'étudiant à entreprendre son travail de recherche ainsi que la méthodologie du travail adoptée, les objectifs à atteindre et le plan de recherche. De ce fait, l'étudiant justifie ses choix méthodologiques et l'intérêt de son sujet de recherche en donnant des arguments de démonstration, d'exemplification, des statistiques, etc. En somme, la rédaction de l'introduction se trouve à l'intersection entre la méthodologie et l'argumentation.

1.3 Description du corpus

Le tableau ci-après regroupe tous les mémoires dans lesquels nous analyserons les introductions :

Tableau n° 2 : descriptif des mémoires de master

Option	Intitulé du mémoire	Numéro du mémoire
DLA	La poémaïeutique comme didactique empirique en classe de FLE : de la pratique du « lire » à l'appropriation du « écrire » (Cas des étudiants de la 3 ^{ème} année LMD de l'université d'El- Oued)	M 1
	De l'appropriation des implicites culturels dans les expressions idiomatiques humoristiques ; entre effets d'explicitation et/ou de médiation. Le cas des étudiants de 3 ^{ème} année licence LMD université d'El Oued (2019/2020)	M 2
	De l'image fixe aux dessins animés pour enseigner/apprendre l'oral chez les apprenants de 5 ^{ème} année primaire, l'école BOUSBIE SALEH à EL-OUED	M 3
	Identification des besoins langagiers du personnel « Pharma Invest Sud » El-Oued en vue d'une conception d'un programme FOS	M 4
	L'apport de l'autonomie des enseignants dans le choix des textes supports relatifs à la compréhension de l'écrit dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Cas des enseignants de 1 ^{ère} A.S d'El-Oued	M 5

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

DLA ³	L'expression orale chez les apprenants du FLE du niveau intermédiaire (cas du Centre d'Enseignement Intensif des Langues d'El-Oued)	M ⁴ 6
	La cinématographie comme un outil didactique pour communiquer en classe de FLE. Cas des étudiants de 3ème année français LMD université d'EL Oued	M 7
	La phraséologie au service de la rédaction scientifique Pour une identification du lexique scientifique transdisciplinaire dans les introductions d'articles scientifiques en sciences humaines	M 8
	La prise en compte de l'hétérogénéité au supérieur. Le cas de l'action pédagogique en master 1 du département de français à l'université d'El Oued	M 9
	Le croisement des disciplines en classe du FLE en Algérie. Le cas des lycéens de 3AS	M 10
	Le dessin animé comme support didactique pour développer la compétence de la compréhension de l'oral Cas des apprenants de 1re année secondaire TCL du lycée Cheikh Mohamed El Mokrani Djamaa	M 11
	L'écrit oralisé et la compréhension de l'oral à l'école primaire Cas des apprenants de fin du cycle primaire Circonscription d'El-Oued Français	M 12

³ Dans ce travail de recherche, DLA signifie didactique et langues appliquées.

⁴ La lettre M est l'abréviation du mémoire.

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

DLA	Les consignes des examens de français entre formulation et compréhension. Cas des apprenants de la 4 ^{ème} année moyenne	M 13
	Les méthodes de correction phonétique dans l'enseignement de l'oral du FLE « Cas de la 2 ^{ème} A. M. à la Willaya d'EL OUED »	M 14
	L'impact de l'hétérogénéité cognitive sur le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. Cas de la compréhension écrite des apprenants de 3 ^{ème} année secondaire à El-oued.	M 15
	L'(in)sécurité linguistique à l'oral en classe de FLE Cas des apprenants de la première année licence l'université d'El oued	M 16
	Vers une littératie numérique pour l'amélioration d'une compétence de production écrite via le forum « Écriture D'OR ». Le cas des apprenants de première année master de français option (D.L.A.) de l'université d'El Oued.	M 17
	Pour une amélioration de la compétence de l'expression orale à travers l'interaction verbale en FLE : Cas des étudiants de la première année français LMD de l'université Echahid Hamma Lakhdar El Oued	M 18
	Vers une prise en compte adéquate de la pédagogie inversée au sein du département de français de l'université d'El-Oued. Le cas de 1 ^{ère} année Master.	M 19
	Le corps de l'enseignant en classe de FLE : de l'exploitation de la gestuelle vers une meilleure compréhension de l'oral (Le cas des écoliers de la circonscription de Hassi-Khalifa)	M 20

2 Présentation de la méthodologie de recherche

Afin d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses et proposer, par conséquent, des éléments de réponse à notre problématique, nous avons opté pour une méthode descriptive et analytique. La première méthode a été adoptée parce que notre étude consiste d'abord à décrire les différentes difficultés méthodologiques et argumentatives pour les classer, par la suite, par catégories et thèmes. Ensuite, le recours à la méthode analytique est justifié par le fait que notre objectif ultime est d'analyser ces difficultés et dysfonctionnements rencontrés par les étudiants afin de saisir le rapport entre les deux et d'en dégager les causes pour pouvoir en proposer des remédiations.

Afin de mener à bien notre recherche, nous avons choisi l'analyse de contenu en tant qu'outil d'investigation par le biais d'une grille d'analyse contenant des critères bien déterminés vu que « *les avantages de l'analyse de contenu sont la possibilité d'approfondir une symbolique, de faire des études comparatives et évolutives, ainsi que la richesse d'interprétation* » Maurice Angers (2018 : 51). Donc, notre enquête se veut quantitative et qualitative à la fois. C'est à partir de la grille d'analyse que nous effectuons une analyse quantitative en présentant les résultats sous forme de diagrammes. Nous réalisons, par la suite une analyse qualitative qui viendra moduler et expliciter les résultats obtenus par une interprétation personnelle. En effet, Michèle Catroux souligne que : « *L'analyse quantitative mesure la fréquence d'un mot, d'une idée, d'un concept. Elle permet de renseigner sur l'intensité d'une idée.* » (2018 : 122) Complémentairement, l'analyse qualitative « *vis* généralement à comprendre les attitudes, les motivations, les comportements, les jugements de valeurs. Elle s'intéresse au sens, à l'implicite au travers du repérage des thèmes, des termes, des métaphores, etc. » (*ibid.*).

Pour concevoir notre grille d'analyse, nous nous sommes inspirés d'une grille d'évaluation dans un travail de recherche proposé par Mathieu Guidère (2004 : 103-104) qui comporte une évaluation globale de la forme et de la méthode ainsi qu'une évaluation du contenu. Néanmoins, il est important de signaler que nous avons élaboré une grille d'analyse propre à nous avec des catégories en fonction de notre problématique et de nos objectifs de recherche. Ainsi, nous avons créé d'autres critères supplémentaires, après des lectures flottantes des introductions, que nous jugeons en cohérence avec nos objectifs poursuivis. Notre grille d'analyse se subdivise en deux catégories à savoir, les difficultés

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

méthodologiques et argumentatives. Pour chaque catégorie, il y a des critères sous lesquels les difficultés sont identifiées et classées.

3 Analyse des difficultés méthodologiques : résultats et interprétation

Dans cette partie, nous présentons les résultats obtenus relatifs aux difficultés méthodologiques. Nous illustrons chaque critère par un graphique accompagné par des extraits issus de notre corpus et suivis par des commentaires.

3.1 Quelques aspects techniques et typographiques

3.1.1 La ponctuation

La ponctuation joue un rôle primordial dans la séparation logique des éléments des discours et l'indication des rapports logiques entre eux. Elle joue un rôle syntaxique et stylistique à la fois. Dans ce qui suit, nous présentons les résultats obtenus de l'analyse au niveau de la ponctuation.

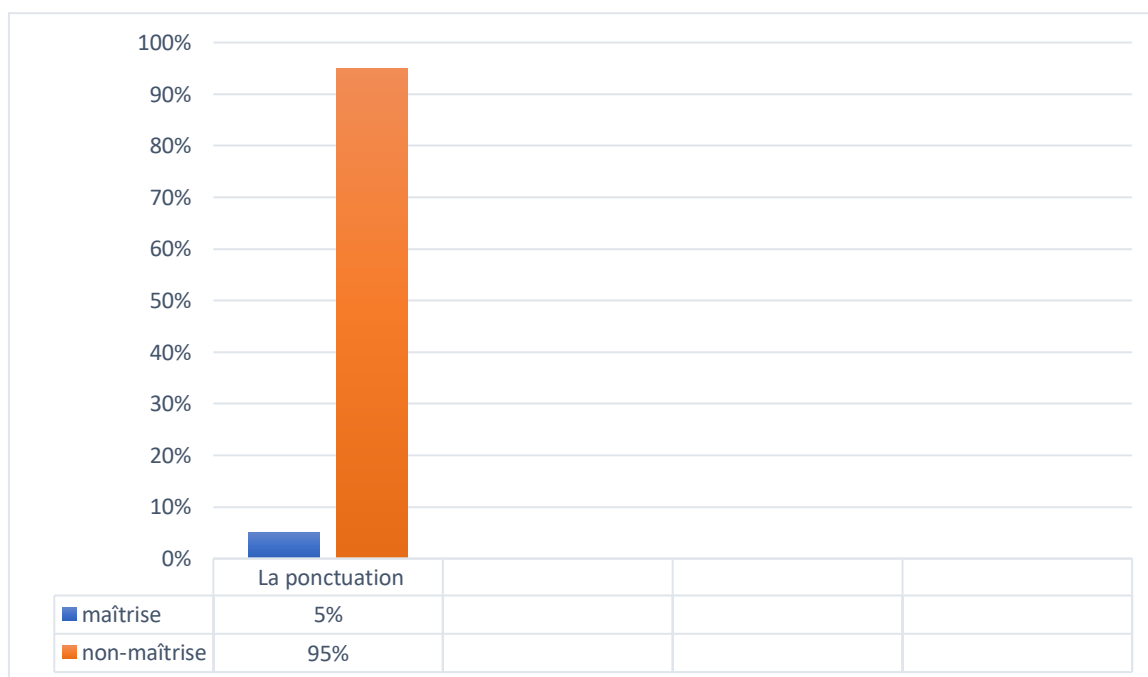


Figure n° 1 : Difficultés liées à la maîtrise de la ponctuation

La lecture du graphique indique que 19 introductions (soit un taux de 95 %) éprouvent des difficultés au niveau de l'emploi de la ponctuation tandis qu'une seule introduction (soit un taux de 5 %) respecte l'usage approprié de la ponctuation. De ce fait, nous avons réparti ces difficultés en quelques signes de ponctuation qui se trouvent récurrents dans la majorité des introductions.

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

3.1.1.1 Le point

Le point marque la fin d'un énoncé complet. Toutefois, l'emploi du point est considéré fautif lorsqu'il crée une rupture entre les éléments de la phrase. Pour mieux illustrer ces propos, nous prenons l'exemple suivant :

Extrait 1. (M 6)

Cette partie se divise par son rôle en deux chapitres : le premier « La pré-enquête » nous évoquerons toutes les informations qui peuvent donner plus d'éclairage sur notre démarche d'investigation : le lieu et le public visé par notre enquête et la justification de ces deux choix, l'analyse de la méthode « Le Nouveau Taxi ! » adoptée par le centre et la description de corpus et de méthodologies. Alors que le deuxième « L'enquête » serait censé à l'analyse et l'interprétation des résultats.

L'étudiant a mis un point final dans la dernière phrase avant la locution conjonctive « *Alors que* », ce qui a causé une erreur de syntaxe et une rupture entre les deux propositions. À cet égard, l'usage du point final dans ce contexte est erroné et doit être remplacé par une virgule.

L'absence d'un point final dans un énoncé complet est considérée également comme erreur. Nous prenons l'extrait suivant à titre d'exemple :

Extrait 2. (M 3)

En termes de l'enseignement, Michel Tardy explique que « *L'essentiel de l'activité de l'enseignement sera de stimuler, d'encourager, d'aider à effectuer les bons choix d'activités, d'utiliser l'image pour faciliter la compréhension* » (1966, p. 25)

3.1.1.2 La virgule

La virgule sert à séparer les éléments d'une énumération et à structurer la phrase en fonction des éléments de coordination ainsi que d'autres fonctions.

Extrait 3. (M 20)

D'après Jean Pierre Cuq, nous ne pouvons pas considérer le terme « communication » comme étant une notion scientifique car il fait partie du vocabulaire usuel et désigne « une

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

Dans cet extrait, nous remarquons que la conjonction « *car* » n'est pas précédée d'une virgule alors que la virgule est obligatoire avant cette conjonction.

L'usage aléatoire ou inapproprié d'une virgule est compté comme fautif. L'extrait suivant en est un exemple frappant :

Extrait 4. (M 1)

Dans l'Enseignement Supérieur Algérien, les étudiants rencontrent des difficultés dans les séances de lecture et d'écriture des textes poétiques, ils répugnent et désintéressent envers l'intégration des poèmes en tant que moyen d'enseignement de la langue française. A cause de

L'emploi de la virgule avant la phrase « *ils répugnent...* » est incorrect, car il s'agit d'une nouvelle phrase qui introduit une nouvelle idée. De ce fait, la virgule doit être remplacée par un point final.

3.1.1.3 Le point-virgule

Ce signe sert généralement à lier deux propositions ou sous-phrases dont le sens est étroitement lié. Dans l'extrait suivant, nous citons un exemple d'un usage erroné du point-virgule :

Extrait 5. (M 19)

d'enseignement/apprentissage de FLE. Nous avons trouvé que plusieurs pédagogues et didacticiens ont classé la pédagogie inversée parmi les meilleurEs nouvelles méthodes d'enseignement qui vise à inverser le processus traditionnel de l'action pédagogique ; par l'inversion de la partie transmissive de savoir et qui favorise l'apprentissage actif. Il s'agit

Dans cet extrait, le point-virgule a été employé aléatoirement devant l'expression « *par l'inversion* » tandis que le cas de cette phrase ne l'exige pas. Donc, le point-virgule, dans cet exemple, a engendré une rupture entre les constituants de cette phrase.

3.1.1.4 Les deux-points

Les deux-points ont une fonction de citation, d'explication, d'énumération, etc. L'absence de ce signe ou sa présence erronée est pénalisée selon les règles typographiques. Nous citons, dans les extraits ci-après, un exemple pour chaque emploi erroné :

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

Extrait 6. (M 11)

INTRODUCTION :

L'enseignement / apprentissage de français langue étrangère repose sur deux pôles :

La présence des deux-points dans les titres du mémoire est inappropriée. En fait, le titre ne doit pas avoir un signe de ponctuation, sauf pour un besoin expressif comme le point d'interrogation ou d'exclamation.

Extrait 6. (M 18)

Cette hypothèse doit être abordée à travers trois points essentiels que nous jugeons primordial : le rapport à soi-même : une fois assimilés les différentes exigences de la langue, on ne s'exprime oralement qu'en fonction de ce que l'on est soi-même et qu'en fonction de la façon dont on se voit soi-même ; le rapport aux autres : la façon dont un individu peut

Il est clair à noter que le rédacteur a répété les deux-points dans la même phrase. Cependant, l'emploi de plus d'une fois des deux-points dans la même phrase est à éviter, sauf si l'un deux introduit une citation ou s'il en fait partie. Donc, une telle répétition peut rendre la phrase confuse pour le lecteur.

3.1.1.5 Les points de suspension

Les points de suspension indiquent généralement une énumération incomplète, une réticence ou même des sentiments de surprise ou de confusion. Ils sont toujours en nombre de trois. Dans ce qui suit, nous présentons un emploi erroné et très fréquent pour ce signe de ponctuation :

Extrait 7. (M 17)

performance en diverses dimensions de la littératie, comme les compétences de compréhension de l'écrit et les compétences d'écriture (orthographe, grammaire...etc.).

Nous remarquons que les points de suspension sont suivis par la locution adverbiale « *etc.* », sauf que cet emploi est incorrect étant donné que l'abréviation « *etc.* » signifie elle-même que l'énumération est incomplète. Donc, il est inutile de faire suivre les points de suspension par l'abréviation « *etc.* » ou l'inverse.

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

3.1.2 L'emploi de l'italique et du gras

L'italique et le gras sont des techniques typographiques qui consistent à attirer l'attention du lecteur sur un mot ou groupe de mots pour le distinguer du reste du texte et le mettre en relief. Le graphique suivant présente les résultats auxquels nous sommes parvenus en analysant les difficultés liées à l'usage de l'italique et du gras :

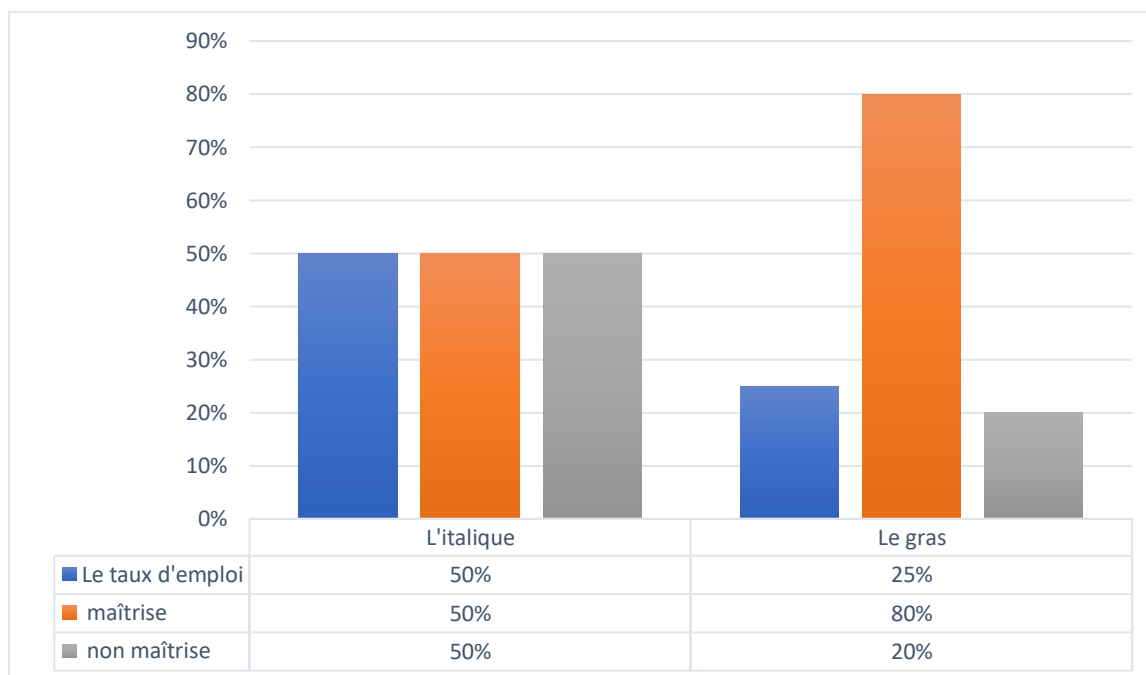


Figure 2 : Difficultés liées à la maîtrise de l'italique et du gras

Il nous a été donné que 10 introductions (soit un taux de 50 %) ont employé l'italique tandis que 5 introductions parmi elles (soit un taux de 50 %) maîtrisent l'usage de cette technique typographique. De plus, les résultats ci-dessus montrent que l'usage du gras se trouve seulement dans cinq (05) introductions (soit un taux de 25 %) alors qu'une seule introduction (soit un taux de 20 %) fait l'objet d'une non-maîtrise de cette technique.

3.1.2.1 L'italique

Extrait 8. (M 9)

Ce projet de fin de gradation intitulé « *La prise en compte de l'hétérogénéité au supérieur* » est né, entre autre, du constat personnel et professionnel car nous faisons partie de ce

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

Dans ce passage, l'étudiant-scripteur a mis l'intitulé de son mémoire entre guillemets et en italique à la fois. Néanmoins, l'intitulé du mémoire ou du chapitre doit être cité soit en italique soit entre guillemets. Ceci dit, l'emploi des guillemets et de l'italique dans ce cas est inutile et inapproprié alors qu'il est approprié pour les citations.

3.1.2.2 Le gras

Extrait 9. (M 4)

Notre présente recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique du FOS, elle vise l'identification des besoins langagiers du personnel de l'entreprise "Pharma Invest Sud" où

Il est remarquable que le nom de l'entreprise soit mis entre des guillemets anglais et en gras. Cependant, ce format d'écriture est incorrect, car cet élément ne nécessite pas d'être mis en gras et le lecteur risque de se demander pourquoi ce mot a été mis en gras au détriment d'autres importants éléments comme la problématique. En fait, les spécialistes en méthodologie proposent d'utiliser le gras uniquement pour les titres et les sous-titres du mémoire. Par conséquent, le choix de la mise en relief reste entre l'utilisation de l'italique ou les guillemets.

3.2 L'insertion des citations

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats relatifs à l'analyse des difficultés liées aux modalités d'insertion des citations longues et courtes ainsi que l'emploi des signes de ponctuation de celles-ci.

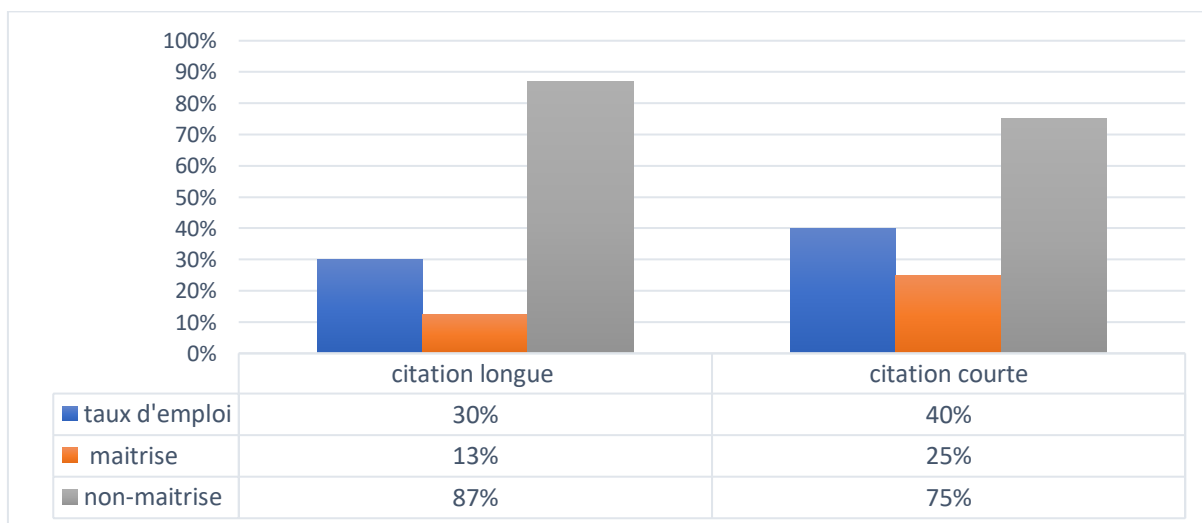


Figure n° 3 : Difficultés liées à l'insertion des citations

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

Les résultats affichés *supra* montrent que huit (08) introductions (soit un taux de 40 %) contiennent des citations courtes tandis que six (06) introductions (soit un taux de 30 %) comportent des citations longues. Ainsi, il nous a été donné que six (06) introductions (soit un taux de 75 %) éprouvent des difficultés au niveau de l'insertion des citations courtes et sept (07) introductions (soit un taux de 87 %) ne maîtrisent pas les normes d'insertion des citations longues.

De ce fait, nous présentons des extraits tirés de notre corpus ayant des difficultés au niveau de l'insertion des citations aussi bien courtes que longues.

3.2.1 Citations longues

Extrait 10. (M 10)

« Un aspect me déroulait dans l'enseignement de lycée. C'était le cloisonnement des disciplines, l'isolement de chaque matière. Les élèves allaient de classe en classe comme s'ils exploraient un totalement de ce qui se passait [...] Chaque discipline fonctionnait en circuit fermé, en ignorant les autres. Aux élèves de se débrouiller pour construire leur petit univers et lui trouver de la cohérence. À chacun sa synthèse s'il en éprouvait le besoin »²

Dans cet exemple, la citation manque d'un point final alors qu'il est exigé par les normes rédactionnelles ; son absence constitue alors une erreur.

Extrait 11. (M 8)

aux autres ? Lavoisier explique l'entrecroisement entre ces trois unités de la façon suivante :

Le mot doit faire naître l'idée ; l'idée doit peindre le fait : ce sont trois empreintes d'un même cachet ; et, comme ce sont les mots qui conservent les idées et qui les transmettent, il en résulte qu'on ne peut perfectionner le langage sans perfectionner la science, ni la science sans le langage, et que, quelque certains que fussent les faits, quelque justes que fussent les idées qu'ils auraient fait naître, ils ne transmettraient encore que des impressions fausses, si nous n'avions pas des expressions exactes pour les rendre.
Lavoisier, Traité élémentaire de chimie (1789)

Dans l'extrait ci-dessus, l'étudiant a mentionné le nom de l'ouvrage à la fin de la citation. Cependant, cette modalité est incorrecte, car les normes de citation l'interdisent et recommandent de mentionner uniquement l'auteur, la date et la page. Donc, l'intitulé de l'ouvrage sera cité dans la liste de bibliographie.

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

Extrait 12. (M 14)

Selon M. A. LESAIN, un professeur de français à HAMBOURG :

« Un auteur a dit avec raison que, pour la langue écrite il n'y a de guide par excellence que les bons écrivains. On pourrait dire aussi, dans un sens analogue, qu'en matière de prononciation, le guide le plus sûr, c'est la société des personnes bien élevées dont l'esprit et le langage ont été cultivés avec soin. » (1850, p5)

Cette citation est insérée incorrectement en raison de l'emploi de l'italique et des guillemets. En effet, il ne faut pas mettre la citation longue entre guillemets ni en italique. De plus, l'emploi de *l'alinéa*, dans ce cas, est interdit selon la méthode auteur-date.

3.2.2 Citations courtes

Extrait 13. (M 13)

compréhension occupe une place primordiale dans le déroulement des examens. Florence Bourbon dans son mémoire de recherche dans laquelle signale que : « les consignes semblent véritablement conditionner les apprentissages, et pouvaient aider les apprenants à passer leur niveau ». La consigne est un composant essentiel dans la vie scolaire des apprenants qui

Il est clair qu'au niveau de la deuxième phrase l'étudiant a inséré une citation courte. Néanmoins, cette insertion est erronée étant donné que la date et la page ne figurent pas ainsi que la citation n'est pas mise en italique.

Extrait 14. (M 2)

Le meilleur moyen d'atteindre la culture est les mots et le langage, car «la culture est derrière les mots.». AVALINO, C.(1998 , 51-62). Certains mots portent des charges culturelles,

Cet exemple tiré du corpus illustre le cas d'une citation indirecte (incluse dans la phrase). En fait, ce format d'insertion présente de nombreuses erreurs, à savoir : l'absence d'une espace insécable entre la citation et les guillemets, l'absence de l'italique, la présence de deux points finaux avant et après la citation.

Extrait 15. (M 3)

En termes de l'enseignement, Michel Tardy explique que « *L'essentiel de l'activité de l'enseignement sera de stimuler, d'encourager, d'aider à effectuer les bons choix d'activités, d'utiliser l'image pour faciliter la compréhension* » (1966, p. 25)

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

Cette citation est une phrase complète qui commence par une majuscule. Elle doit être aussi terminée par un point final. Dans ce cas, il est obligatoire de mettre les deux-points introductifs, car elle présente une citation directe.

3.3 Quelques aspects structurels et organisationnels

3.3.1 Contextualisation du sujet de recherche : du général au particulier

La présentation du sujet traité dans une introduction doit suivre un enchaînement logique, allant du général vers le particulier. Et ce, dans le but de bien contextualiser la recherche selon un ordre progressif, ce qui garantit une meilleure lisibilité au lecteur. Dans la partie suivante, notre analyse porte sur la vérification de la non-maitrise de la contextualisation du sujet de recherche.

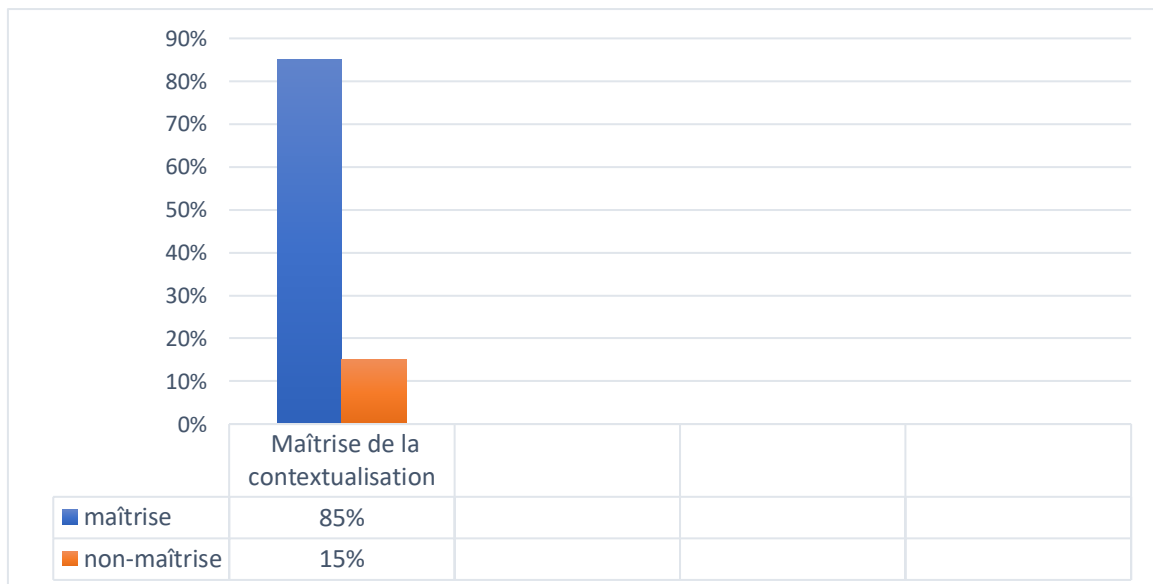


Figure n° 4 : Difficultés liées à la maîtrise de la contextualisation du sujet de recherche

La lecture de cette figure mentionne que trois (03) introductions (avec un taux équivalent à 15 %) éprouvent des difficultés liées à la présentation du thème de la recherche, selon l'ordre progressif des idées à partir d'un contexte global à un autre plus particulier et précis. Toutefois, les 17 introductions qui restent (représentent un taux de 85 %) présente une maîtrise de cette méthode entonnoir pour contextualiser leur recherche. Nous présentons ainsi des extraits tirés à partir de notre corpus d'étude qui représentent ces difficultés.

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

Extrait 16. (M 18)

INTRODUCTION GENERALE

Le choix est porté sur la thématique « Pour une amélioration de la compétence de l'expression orale à travers l'interaction verbale en FLE » car à l'université, de nombreuses recherches et expériences pédagogiques restent le plus souvent inadaptées faute d'innovation liée à l'attachement à l'enseignement traditionnel qui vise principalement la transmission d'un ensemble de connaissances et d'apprentissage de méthodes de raisonnement, d'analyse critique et d'exposition.

Dans cet extrait, l'étudiant a commencé son introduction par la justification du choix de l'étude, chose qui s'oppose à l'ordre présentatif que doit prendre l'introduction. De ce fait, cela peut provoquer un sentiment d'ennui chez le lecteur et finit par la non-compréhension de l'ensemble du discours.

Extrait 17. (M 15)

Dès nos premiers jours, en tant qu'enseignant de FLE, nous remarquons une grande hétérogénéité cognitive au sein de la classe; de tout ce qui est lié de l'acquisition de la langue, il y a des apprenants avancés et des autres en difficulté. Il se trouve obligé de terminer le programme au même temps, de transmettre le savoir à la totalité de ses apprenants.

L'idée de ce travail de recherche vient d'une expérience professionnelle, où nous avons vécu le phénomène de l'hétérogénéité cognitive dans les classes que nous avons enseigné ; Il y a des apprenants ont assez de difficulté qu'ils ne peuvent pas même écrire ou prononcer correctement une phrase en français et des autres assez avancés qu'ils voient nos leçons assez faciles qui deviennent ennuyeuses et du gaspillage de leur temps. Ce qui nous a poussés de chercher une solution qui nous permet d'exploiter cette hétérogénéité.

Ainsi, dans ce 2^{ème} extrait, l'étudiant a commencé par ses observations tirées auprès du terrain d'étude. De plus, il a directement annoncé le thème particulier autour duquel s'articule l'objet de recherche du mémoire (l'impact de l'hétérogénéité cognitive sur le processus d'enseignement/apprentissage du FLE), sans présenter au lecteur aucune première formule introductive au sujet traité. Ce manque de la mise en contexte du thème peut influencer négativement la lisibilité du discours que réclame la scientificité.

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

L'étudiant est amené à donner une présentation à sa recherche, de façon claire, objective et loin de toute sorte d'ambiguïté. La contextualisation de l'introduction se concrétise par l'indication des concepts clés, des termes et des notions suivis par une délimitation du sujet dans un contexte précis.

3.4 Structure de l'introduction

3.4.1 L'ordre des éléments constitutifs de l'introduction

L'introduction se base sur des composantes principales qui doivent être suivies par ordre. Selon Pierre et Paul N'da (2015), une introduction doit être présentée selon cet ordre :

- Présentation générale du sujet.
- Motivations du choix.
- Identification du problème de recherche.
- Problématique de recherche.
- Objectifs de recherche.
- Hypothèses de recherche.
- Méthodologie.
- Présentation du corpus d'étude.
- Plan de recherche.

Dans la partie suivante, notre analyse met l'accent sur la vérification du respect de ces éléments constitutifs de l'introduction selon l'ordre ci-dessus :

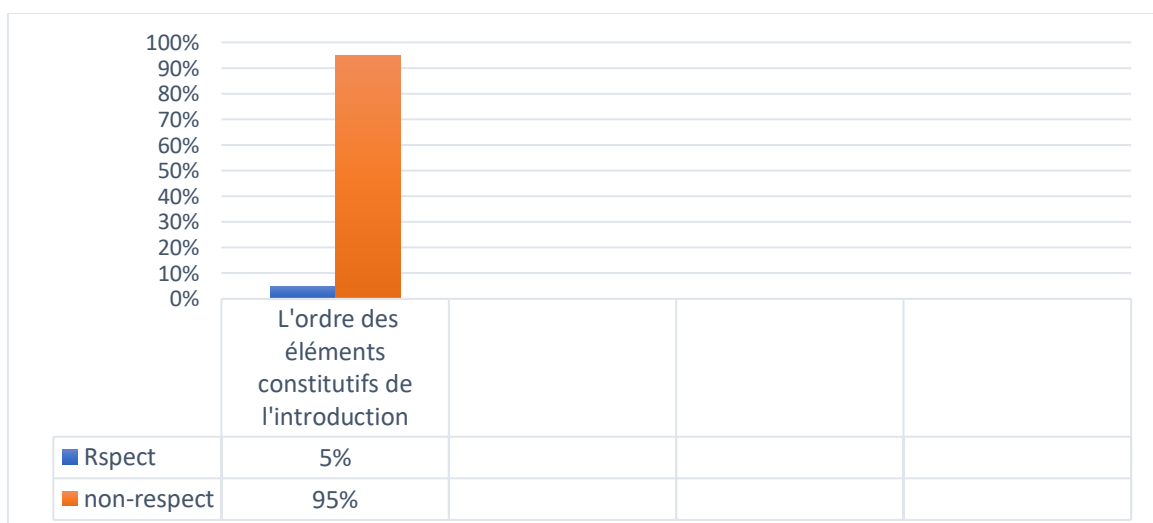


Figure n° 5 : Difficultés liées au respect de l'ordre des éléments constitutifs de l'introduction

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

La lecture de ce diagramme signale qu'au niveau de 19 introductions (avec un taux équivalent à 95 %) éprouvent des difficultés liées au respect de l'ordre des éléments fondamentaux de l'introduction sauf qu'une seule introduction (avec un taux égal à 5 %) montre le respect de cet ordre. Nous présentons ainsi des extraits tirés à partir de notre corpus d'étude illustrant lesdites difficultés.

Extrait 18. (M 1)

laquelle, elle vise à ressortir les idées des étudiants qu'ils possèdent sans les connaître. Nous étions intéressantes d'exploiter cette méthode dans le but de susciter les apprenants à réutiliser ses idées dans leur écriture poétique.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE, et précisément la didactique de l'écrit. Il s'intitule « *La poémaïeutique comme didactique empirique en classe de FLE : de la pratique du "lire" à l'appropriation du "écrire"* ». Nous avons opté à l'expérimentation comme outil d'investigation, où nous avons organisé des séances d'atelier d'écriture avec les apprenants de la 3^{ème} année système LMD à l'université Hamma Lakhdar d'EL-Oued, faculté des lettres et des langues étrangères.

Afin d'atteindre notre recherche, nous avons assisté à des séances de poésie, puis nous avons distribué des questionnaires aux enseignants de la faculté.

L'objectif capital de notre travail de recherche est d'appliquer la poémaïeutique en tant que méthode didactique en classe de FLE, en vérifiant son effet sur le développement de productions écrites poétiques des apprenants.

12

Introduction générale

Quant aux objectifs opérationnels sont :

1. Réconcilier les apprenants avec la poésie et leur redonner le goût de cette dernière ;
2. Animer des séances d'atelier d'écriture en appliquant la poémaïeutique afin de privilégier les interactions entre les apprenants ;
3. Travailler l'imagination des étudiants afin que la poésie redevienne une activité d'apprentissage et de plaisir ;
4. Aider les apprenants à enrichir et à développer leurs connaissances sociales et culturelles.

Nous nous sommes interrogées sur l'appropriation de la lecture des poèmes à l'amélioration de l'écriture à l'aide de la maïeutique socratique, en d'autres termes : l'application de la poémaïeutique en classe de FLE contribue-t-elle dans le développement des productions écrites poétiques des étudiants ? Ce préalable posé, nous permet de poser autres questions :

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

Il est à noter qu'il y a une absence totale des motivations de recherche dans cette introduction. Cependant, une introduction sans motivation peut devenir pénible. Donc, il est important de citer l'intérêt pour son sujet de recherche.

Extrait 19. (M 3)

laquelle, elle vise à ressortir les idées des étudiants qu'ils possèdent sans les connaître. Nous étions intéressantes d'exploiter cette méthode dans le but de susciter les apprenants à réutiliser ses idées dans leur écriture poétique.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique du FLE, et précisément la didactique de l'écrit. Il s'intitule « *La poémaïeutique comme didactique empirique en classe de FLE : de la pratique du "lire" à l'appropriation du " écrire" »*. Nous avons opté à l'expérimentation comme outil d'investigation, où nous avons organisé des séances d'atelier d'écriture avec les apprenants de la 3^{ème} année système LMD à l'université Hamma Lakhdar d'EL-Oued, faculté des lettres et des langues étrangères.

Afin d'atteindre notre recherche, nous avons assisté à des séances de poésie, puis nous avons distribué des questionnaires aux enseignants de la faculté.

L'objectif capital de notre travail de recherche est d'appliquer la poémaïeutique en tant que méthode didactique en classe de FLE, en vérifiant son effet sur le développement de productions écrites poétiques des apprenants.

12

Introduction générale

Quant aux objectifs opérationnels sont :

1. Réconcilier les apprenants avec la poésie et leur redonner le goût de cette dernière ;
2. Animer des séances d'atelier d'écriture en appliquant la poémaïeutique afin de privilégier les interactions entre les apprenants ;
3. Travailler l'imagination des étudiants afin que la poésie redevienne une activité d'apprentissage et de plaisir ;
4. Aider les apprenants à enrichir et à développer leurs connaissances sociales et culturelles.

Nous nous sommes interrogées sur l'appropriation de la lecture des poèmes à l'amélioration de l'écriture à l'aide de la maïeutique socratique, en d'autres termes : l'application de la poémaïeutique en classe de FLE contribue-t-elle dans le développement des productions écrites poétiques des étudiants ? Ce préalable posé, nous permet de poser autres questions :

Nous pouvons remarquer qu'au niveau de cet extrait et l'extrait précédant, l'étudiant a présenté la méthode, l'outil d'investigation et la population d'étude avant même de poser sa problématique. Ceci est considéré comme erreur qui peut influencer négativement la cohérence

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

des éléments de l'introduction, et donc cela risque de créer une confusion chez le lecteur et l'empêche à continuer la lecture.

Extrait 20. (M 17)

Notre présente recherche, s'intéresse à évaluer l'influence des pratiques littéraires réalisées sur l'outil d'apprentissage collaboratif « le forum », sur la production langagière de l'apprenant.

Notre travail de recherche s'inscrit dans le cadre de didactique des langues, et émane des préoccupations suivantes :

- À travers notre cursus universitaire, nous avons remarqué l'ignorance et la réticence des étudiants de notre département des lettres et de la langue française à l'université Echahid Hamma Lakhdar, à utiliser les différentes plateformes d'apprentissage en ligne, en dépit de leur besoin permanent à améliorer leurs compétences de l'écrit, vu

11

Introduction

que la majorité des modules étudiés nécessite une bonne rédaction et qu'ils sont qualifiés d'étudiants chercheurs.

- À partir des lectures des travaux traitant les technologies de l'information et de la communication et le numérique, nous avons pensé à aborder ce thème en vue de voir son effet sur les écrits des étudiants.

Dans ce dernier extrait, nous pouvons remarquer que les motivations du choix de sujet sont précédées par l'identification des objectifs. Néanmoins, cet ordre est illogique, car les motivations représentent la justification du choix du thème et les raisons qui ont incité l'étudiant à entreprendre son travail de recherche. Donc, il est plus logique de citer les motivations avant les objectifs de recherche. Ce désordre d'idées exprime une faible maîtrise des normes méthodologiques relatives à l'élaboration de l'introduction.

4 Synthèse

D'après les résultats auxquels nous sommes parvenus, nous retenons que la majorité des introductions éprouvent des difficultés méthodologiques d'ordres technique et typographique telles que l'usage de la ponctuation et l'insertion des citations. Également, nous avons constaté que certaines introductions ne sont pas contextualisées dans une thématique générale et particulière. De plus, il y a des incohérences entre les éléments constitutifs de l'introduction. À cet effet, ces difficultés s'expliquent par :

CHAPITRE III : Analyse des difficultés méthodologiques dans les mémoires de master

- La méconnaissance des règles de ponctuation et de citation.
- La méconnaissance de la structure de l'introduction.
- Le manque de pratique, d'application et de systématisation des règles de rédaction.
- L'absence de l'activité de relecture et de vérification.

CHAPITRE IV :
Analyse des difficultés argumentatives :
résultats et interprétation

1 Analyse de corpus

Dans cette seconde partie, nous présentons les résultats obtenus relatifs aux difficultés argumentatives. Chaque critère sera illustré par un graphique accompagné par des extraits issus de notre corpus qui sont suivis par des commentaires.

1.1 Difficultés liées aux types d'arguments employés

1.1.1 L'usage des types d'arguments

Notre analyse se focalise sur la vérification de taux d'emploi des types d'arguments ainsi que le degré de leur maîtrise et leur usage. Nous représentons le pourcentage d'usage des six types au niveau de notre corpus de la façon suivante :

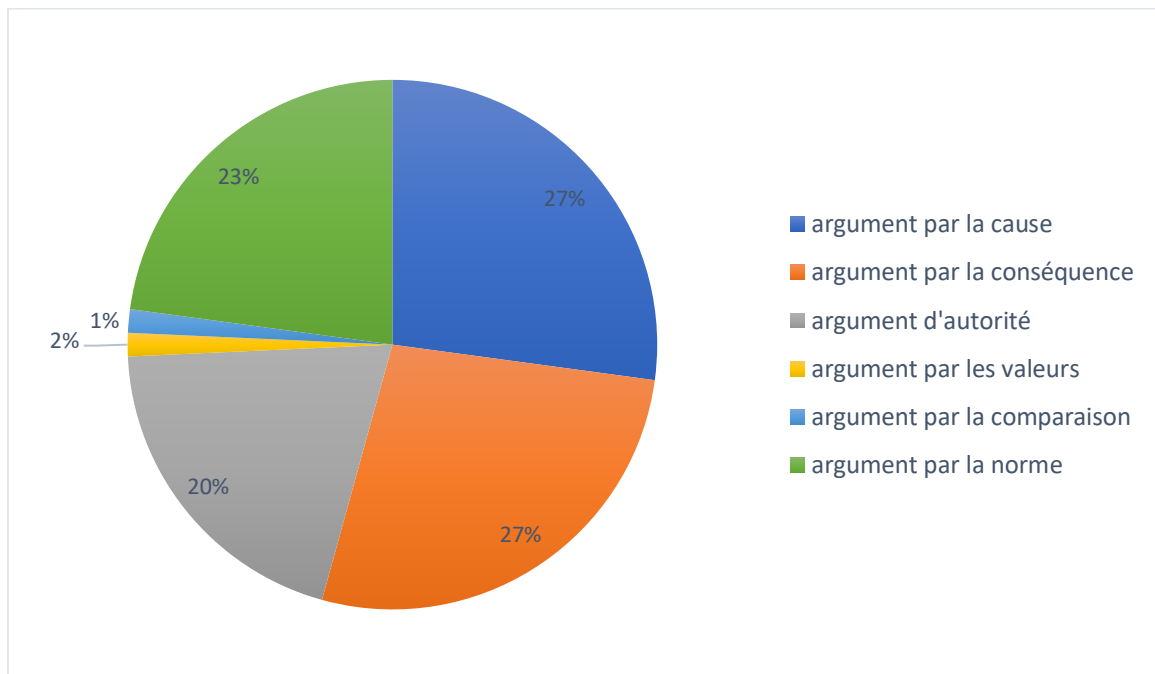


Figure n° 6 : Répartition en pourcentage des types d'arguments employés

À partir de cette représentation graphique, nous pouvons remarquer en premier lieu l'usage abusif de l'argument par la cause et celui de l'argument par la conséquence avec un pourcentage équivalent à 95% pour chaque type (soit 19 introductions).

En deuxième lieu, l'argument de la norme représente 80% des arguments utilisés (soit 16 introductions), ainsi que l'argument d'autorité avec un taux égal à 70% (au niveau de 14 introductions).

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

En troisième lieu, l'argument par la comparaison (ou d'analogie) et l'argument par les valeurs chacun d'eux représente 5% seulement des arguments employés dans notre corpus.

Ceci exprime la non-richesse des arguments qu'éprouvent les étudiants de ces introductions.

Nous pouvons donc illustrer cette difficulté en pourcentage à l'aide de ce graphique :

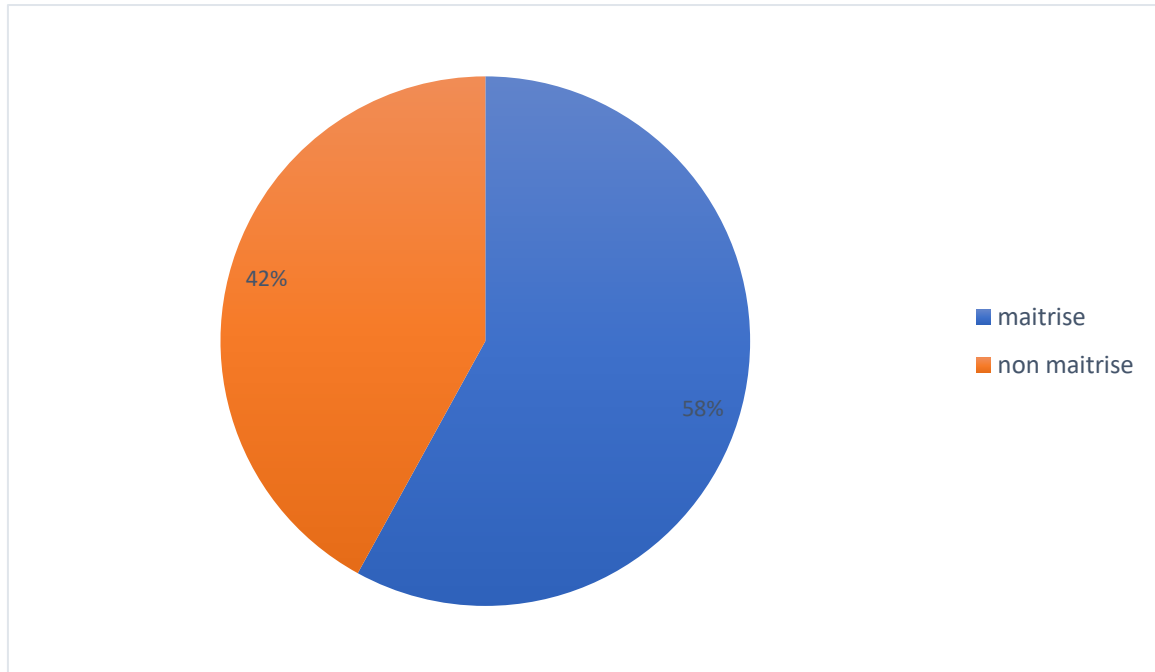


Figure n° 7 : Répartition en pourcentage des difficultés liées à la maîtrise des types d'arguments

Pourtant la maîtrise dépasse les 50%, et certes elle varie distinctement d'une introduction à une autre mais cela reste une proportion défavorisée par rapport aux introductions des mémoires de fin d'étude pour des étudiants en master 2. Les extraits ci-après illustrent bel et bien les différentes difficultés et maladresses que nous avons pu analyser au niveau de chaque type d'argument employé.

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

1.1.1.1 L'argument d'autorité

Extrait 1. (M 10)

Les penchants personnels et intellectuels pour la présente étude sont nets. Un autre facteur nous paraît important à aborder : il s'agit de la situation particulière qui se caractérise par un manque

« Un aspect me déroulait dans l'enseignement de lycée. C'était le cloisonnement des disciplines, l'isolement de chaque matière. Les élèves allaient de classe en classe comme s'ils exploraient un totalement de ce qui se passait [...] Chaque discipline fonctionnait en circuit fermé, en ignorant les autres. Aux élèves de se débrouiller pour construire leur petit univers et lui trouver de la cohérence. À chacun sa synthèse s'il en éprouvait le besoin »²

À titre d'exemple, l'extrait ci-dessus représente un recours à un argument d'autorité (par le biais d'une citation) mal fondé, puisqu'il n'y a aucune cohérence ou une liaison logique entre la citation et le passage qui la précède. Ceci est jugé comme difficulté qui manifeste la non-maitrise des fondements de l'argumentation. Ce qui signifie que le recours à cette citation n'est qu'un emploi de remplissage.

Extrait 2. (M 14)

L'envie de résoudre ce problème d'apprentissage de la prononciation correcte du français auprès des apprenants de la 2^{ème} A.M via les méthodes de corrections phonétiques que nous proposons exige une réflexion profonde vu le manque flagrant des travaux scientifiques abordant ce sujet « *Même lorsque l'acquisition d'une compétence orale est considérée comme importante, il est accordé peu de place à la prononciation et les moyens investis ne sont pas à la hauteur des objectifs* ». (Bernard Dufeu, 2008, §6)

Donc, la problématique principale autour de laquelle se déroule notre recherche est :

Dans cet extrait, nous remarquons que l'étudiant s'est prétendu qu'il a renforcé son passage par une citation, alors que l'étudiant n'a pas fourni une explication ni un commentaire sur cette citation. De ce fait, cet argument d'autorité perd la valeur de son existence et se considère comme usage absurde.

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

1.1.1.2 L'argument par la norme

Extrait 3. (M 13)

Les examens certificatifs en Algérie, précisément au cycle moyen vivent une faiblesse au niveau de la compréhension des consignes chez les apprenants de la 4^{ème} année moyenne. A travers des observations de certains enseignants, les apprenants de 4AM souffrent des difficultés de la compréhension des consignes qui sont utilisées aux examens certificatifs de la langue française, ce qui mènent les apprenants à des résultats défavorables car s'ils n'arrivent pas à comprendre le sens de la consigne, logiquement ils ne peuvent pas répondre correctement.

Cet exemple mentionne un emploi inexact d'un argument par la norme, vu que l'étudiant émet des déductions soi-disant évidentes sans se baser sur des résultats ou des statistiques officiels : « *ce qui mènent les apprenants à des résultats défavorables* », ces jugements préétablis sans aucun fondement fiable nuisent à l'objectivité qu'exige la recherche scientifique. Nous disons alors que l'usage de n'importe quel argument doit être absolument approprié.

1.1.1.3 L'argument par la cause et par la conséquence

Extrait 4. (M 1)

Dans l'Enseignement Supérieur Algérien, les étudiants rencontrent des difficultés dans les séances de lecture et d'écriture des textes poétiques, ils répugnent et désintéressent envers l'intégration des poèmes en tant que moyen d'enseignement de la langue française. A cause de cette interaction négative, les didacticiens proposent des méthodes afin de remédier ces difficultés et de motiver les étudiants, parmi lesquelles, nous comptons la maïeutique socratique. Cette méthode est considérée comme une meilleure méthode d'apprentissage qui permet de faciliter la tâche de la rédaction des écrits poétiques pour les apprenants.

Dans cet extrait, l'étudiant s'est appuyé sur des arguments par la cause et par la conséquence afin d'affirmer au lecteur l'importance de la méthode maïeutique. Néanmoins, ces arguments n'ont pas un fondement scientifique pour plusieurs raisons. D'abord, l'étudiant-scripteur a généralisé le problème de lecture et d'écriture des textes poétiques dans l'enseignement supérieur algérien ainsi que le désintéressement des étudiants envers l'intégration des poèmes sans fournir des arguments scientifiques qui prouvent ces propos.

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

Ensuite, ces propos ont été qualifiés en tant qu'une interaction négative et une cause pour la création de la méthode socratique qui semble être une conséquence. En fait, cet argument par conséquence est décontextualisé, car cette méthode n'a pas encore vu le jour dans la pédagogie universitaire algérienne. Donc, cet argument par la conséquence est inapproprié dans ce contexte.

Après avoir donné ces arguments, le sujet-écrivain affirme que cette méthode est la meilleure méthode pour la rédaction des écrits poétiques seulement. Paradoxalement, il a affirmé que la méthode socratique a été créée pour remédier aux problèmes de lecture, d'écriture et de motivation. Par conséquent, cet énoncé est caractérisé par des arguments mal choisis et mal utilisés qui ont formulé un énoncé paradoxal et vide d'argumentation.

1.2 Quelques difficultés de cohérence textuelle

1.2.1 L'usage des connecteurs logiques

Les connecteurs logiques sont des éléments qui marquent un rapport logique de sens entre des propositions ou des ensembles de propositions dans une phrase ou entre des phrases. Dans ce qui suit, nous présentons les résultats obtenus de l'analyse au niveau de l'emploi de différents connecteurs logiques.

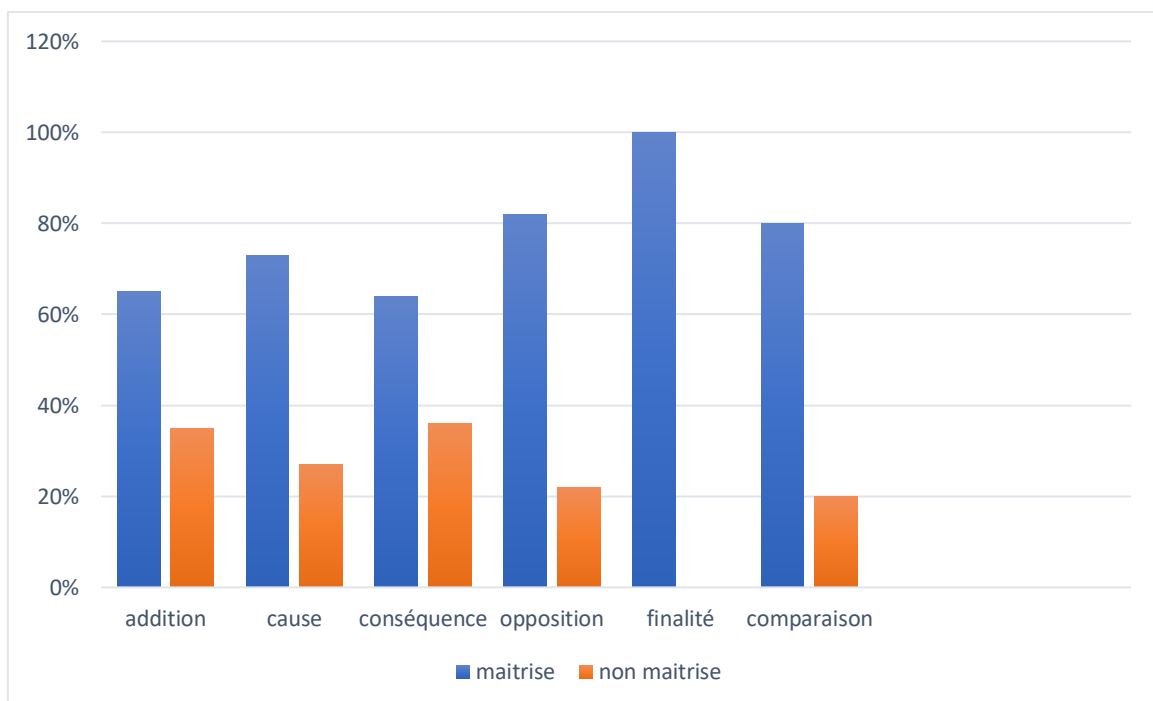


Figure n° 8 : Difficultés liées à l'emploi des connecteurs logiques

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

La lecture du tableau indique que 13 introductions (soit un taux de 65%) maîtrisent les règles de l'emploi des connecteurs d'additions alors que sept (07) (soit un taux de 35%) introductions éprouvent des difficultés au niveau de cet emploi. Concernant les connecteurs de la cause, neuf (09) introductions parmi 11 respectent l'emploi de la cause (soit un taux de 73%) sauf deux (02) introductions représentant une non-maîtrise dudit emploi (soit un taux de 27%).

Le rapport de conséquence est employé dans 14 introductions, dont huit (08) contiennent des difficultés (soit un taux de 64 %). Quant au rapport de l'opposition, neuf (09) introductions parmi 11, l'ont employé correctement (soit un taux de 82%). Cependant, l'emploi des connecteurs de finalité est maîtrisé à 100%. D'autre part, deux (02) parmi 9 introductions ont échoué à employer correctement le rapport de comparaison (soit un taux de 20%).

De ce fait, nous avons réparti ces difficultés en quelques rapports logiques qui se trouvent récurrents dans la majorité des introductions.

1.2.1.1 L'addition

Extrait 5. (M2)

Afin de mener à bien ce travail de recherche, nous avons adopté une méthode à la fois descriptive et analytique. Tout d'abord, le recours à un questionnaire destiné aux étudiants permettrait d'indiquer, le cas échéant, le pré-requis de ces étudiants, le degré de maîtrise et d'accès aux modes de pensée et d'être. De façon pragmatique, nous avons opté pour une démarche expérimentale à «dominante provoquée», en initiant un groupe d'étudiants (3^{ème} année dans notre cas) à partir d'un certain nombre d'expressions idiomatiques drôles à identifier, à expliciter, voire même à reconnaître la portée interculturelle de chacune d'elles. Faire un bilan, et prendre du recul par rapport à cette phase pratique semble être plus qu'une nécessité parce qu'elle s'inscrit dans une démarche de recherche-action.

Parmi les erreurs répétées dans notre corpus, la mention du premier élément en utilisant les connecteurs de classification ou d'addition sans mentionner les autres éléments de la même façon. Dans cet exemple nous remarquons que l'étudiant a présenté la première information en utilisant « *tout d'abord* », puis il a ajouté encore d'informations sans respecter l'ordre des connecteurs.

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

1.2.1.2 La cause

Extrait 6. (M 14)

Ddeuxièmement, dans un ordre intellectuel car à travers nos lectures de nombreux travaux effectués sur la phonétique de FLE et les méthodes de correction phonétique, ces

Dans cet extrait, l'étudiant a employé le connecteur logique de cause « *car* » à tort. En effet, nous remarquons que ledit connecteur n'est pas précédé par une proposition indépendante. Donc, ce rapport de cause est illogique.

1.2.1.3 La conséquence

Extrait 7. (M 3)

En tant que des futurs enseignants, nous cherchons toujours sur de nouvelles méthodes pour améliorer l'acte d'enseignement/apprentissage et les supports pédagogiques utilisés dans cette démarche, l'image est toujours présente dans le monde d'aujourd'hui, elle est partout autour de nous, elle occupe une place importante dans les programmes scolaires en tant que support pédagogique.

Cet énoncé représente une phrase trop longue et contient une cascade de propositions. Ces propositions manquent de connecteurs logiques entre elles. En fait, il aurait été approprié d'introduire la dernière proposition « *elle occupe une place importante...* » par un connecteur logique de conséquence pour montrer au lecteur que la place importante qu'occupe l'image dans les programmes scolaires est une conséquence de sa forte présence dans le monde aujourd'hui.

1.2.1.4 L'opposition

Extrait 8. (M10)

nous faisons un schéma qui résume tous ces étapes d'élaboration. Ainsi, nous donnerons un exemple d'une structure interdisciplinaire, alors que nous tournons vers la motivation scolaire nous l'avons défini et nous avons également énoncé leurs types. Nous avons terminé ce

Cet extrait fait l'objet de l'emploi à tort du connecteur logique « *alors que* » dans une phrase qui n'exprime pas l'opposition. Dans ce cas, il est logique d'utiliser un connecteur d'addition car il s'agit d'une annonce de différentes tâches réalisées ou à réaliser.

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

1.2.1.5 La comparaison

Extrait 9. (M 12)

En effet, l'écoute est une stratégie qui s'applique par l'apprenant dans le but de comprendre, comme nous pouvons la considérer comme étant une activité qui progresse de façon conjointe avec la compréhension de l'oral. Plusieurs chercheurs affirment que pour aider les apprenants

La répétition des connecteurs est considérée comme erreur ou une utilisation erronée du rapport. Dans ce cas, l'étudiant a répété le connecteur logique « *comme* » deux fois dans la même phrase ce qui a engendré une ambiguïté au sens général.

1.2.2 La progression thématique

Les différents types de progression thématique assurent l'équilibre entre les thèmes et les rhèmes apportant de nouvelles informations. Ainsi, une bonne progression thématique assure une bonne cohérence textuelle et vice versa.

À ce niveau, nous analysons le taux d'emploi de chaque type de progression thématique ainsi que nous relevons quelques difficultés et ruptures d'organisation thématique au niveau phrastique. Le graphique ci-dessous présente les résultats auxquels nous sommes arrivés :

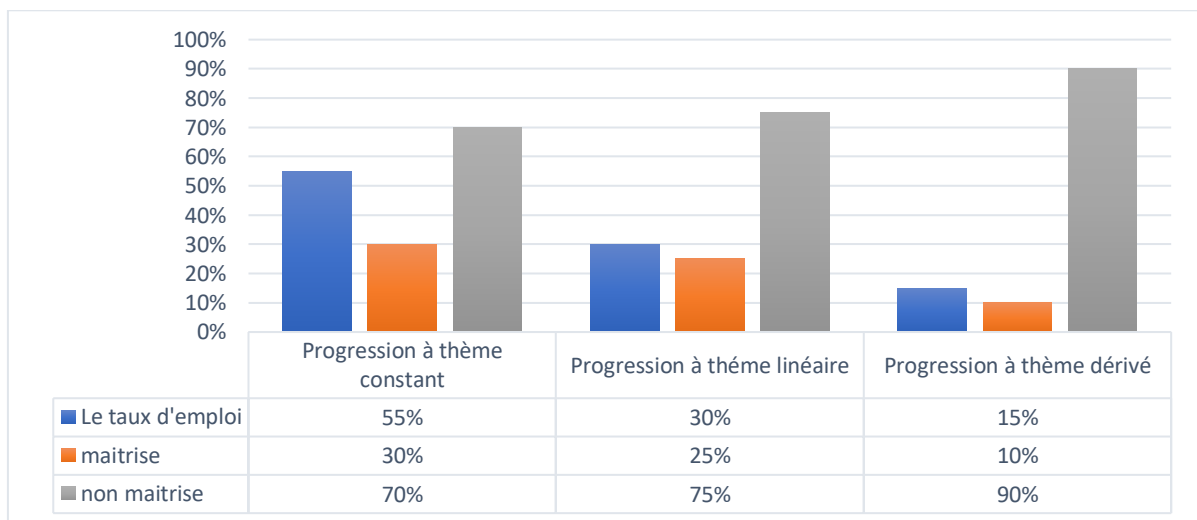


Figure n ° 9 : Difficultés liées à la progression thématique

La lecture de ce graphique montre que l'emploi de la progression à thème constant est dominant par rapport aux autres types. D'abord, nous avons remarqué que la progression à thème constant a été employée dans 11 introductions (soit un taux de 55 %) dont huit (08) parmi elles éprouvent des difficultés. Ensuite, six (06) introductions (soit un taux de 30 %)

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

ont marqué l'usage d'une progression à thème linéaire avec une non-maitrise de 70 %. Enfin, la progression à thème dérivé a été détectée dans trois (03) introductions (soit un taux de 15 %) seulement d'où 10 % uniquement la maîtrisent. Ceci dit, il n'y a pas une maîtrise suffisante ni un équilibre dans l'emploi de différents types de progression, ce qui ne garantit pas l'organisation thématique et l'enchaînement logique au niveau phrastique.

Nous présentons, dans ce qui suit, des exemples ayant des ruptures et des anomalies au niveau de chaque type de progression thématique.

1.2.2.1 Progression à thème constant

Extrait 10. (M 15)

L'objectif de notre travail de recherche est de faciliter la compréhension de l'écrit dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE en exploitant de l'hétérogénéité cognitive des apprenants. Pour apporter des éléments de réponse à notre problématique et atteindre l'objectif déjà cité, nous avons choisi comme corpus les apprenants de la 3^{ème} année secondaire.

Cet extrait provient de la partie de l'annonce des objectifs de recherche portant sur le thème de l'hétérogénéité cognitive chez les apprenants. Il est net à remarquer qu'il s'agit d'une séquence de phrase à thème constant. En effet, le thème dans cet extrait est l'objectif du travail de recherche. Ce thème a été repris dans la deuxième phrase avec des informations qui n'ont rien à voir avec le thème en question. En clair, le lecteur, en lisant la deuxième phrase, s'attend à découvrir les moyens avec lesquels le rédacteur va atteindre son objectif et apporter des réponses à sa problématique sauf que le rhème de cette phrase ne semble nullement répondre aux attentes du lecteur.

À ce niveau, le lecteur s'interroge sur la relation entre le choix des apprenants de la 3^{ème} année secondaire et l'atteint de l'objectif de recherche. Cependant, Il aurait été approprié, quant à ce contexte, de citer les outils d'investigation ou la méthodologie de recherche. En somme, cet extrait présente une progression thématique à thème constant illogique, ce qui nuit à la cohérence et à la valeur argumentative de cette introduction.

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

1.2.2.2 Progression à thème linéaire

Extrait 11. (M 2)

Comme toute langue du monde, la langue française contient un grand nombre de mots et d'expressions à travers lesquels il est possible de pénétrer sa culture, parce qu'au travers des connotations tacites ils invoquent un fait culturel. Connaître les mots ne suffit pas pour exprimer et créer une conversation ou un dialogue ; sa vraie signification contextualisée doit être maîtrisée, surtout si elle appartient à un groupe figé et a une connotation particulière. A cet égard, Alain

Cet extrait fait l'objet d'une progression à thème linéaire. Nous remarquons que le rhème de la première phrase est bien le grand nombre de mots ayant des connotations tacites et une charge culturelle. Ainsi, l'étudiant-scripteur a mis ce rhème en tant que thème dans la deuxième phrase. Donc, les mots deviennent le thème de la deuxième phrase. Jusqu'à ce niveau, tout est ordinaire. Néanmoins, en lisant le rhème de la deuxième phrase, nous trouvons qu'il y a une répétition d'un référent mentionné préalablement en tant que rhème de la première phrase. Il s'agit de la précision que les mots ont une connotation particulière. Cette information est redondante et devient un élément connu pour le lecteur dès la première phrase. Elle n'est qu'une paraphrase d'une proposition précédente. Or, la progression linéaire doit toujours faire l'objet d'un apport de nouvelles informations par rapport à la partie thématique.

Cette répétition pure exprime une certaine monotonie et risque de dérouter le lecteur surtout quand il y a une absence de réelles informations dans la partie rhématique de la phrase.

1.2.2.3 Progression à thème dérivé

Extrait 12. (M 18)

Dans ce type de méthode, la transmission a lieu à sens unique alors que l'acquisition du langage passe par le dialogue. Les Etudiants doivent le plus souvent écouter et se taire. A cela, s'ajoute d'autres causes de nature psychologique et sociale concernant l'utilisation de la méthode traditionnelle en classe de langue étrangère. Dans ce système, les étudiants ne

Cet énoncé représente un emploi d'une progression dérivée à tort. En fait, le rédacteur essaie d'extraire de nouveaux thèmes à propos la méthode traditionnelle. Dans la première phrase, il parle du phénomène de la transmission et de l'acquisition. Par la suite, il aborde directement le statut de l'apprenant en classe. Toutefois, la troisième phrase nous surprend

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

en tant que lecteur ; l'étudiant-scripteur lance un nouveau thème qui n'a presque aucun lien évident avec le thème préalablement mentionné. En effet, l'expression « à cela s'ajoute d'autres causes » est ambiguë et le lecteur ne peut identifier le contexte de cette expression anaphorique. Le lecteur peut se demander pourquoi le rédacteur a cité d'autres causes de l'utilisation de cette méthode alors qu'il n'y avait même pas la présence et la mention de principales causes dans le texte antérieur.

En clair, cette dérivation de nouveau thème ne fait pas partie de l'environnement contextuel immédiat du texte. Cette progression manque de pertinence et donc de cohérence.

1.3 Quelques difficultés énonciatives

1.3.1 La subjectivité énonciative

Nous l'avons déjà précisé, la subjectivité est inévitable dans le discours scientifique. Cependant, l'étudiant est censé atteindre un certain degré d'objectivité et de neutralité dans son discours. Ceci dit, tout jugement personnel non fondé sur un argument scientifique est à rejeter. Le graphique ci-après présente le taux de maîtrise et non-maîtrise de la subjectivité énonciative dans les différentes introductions :

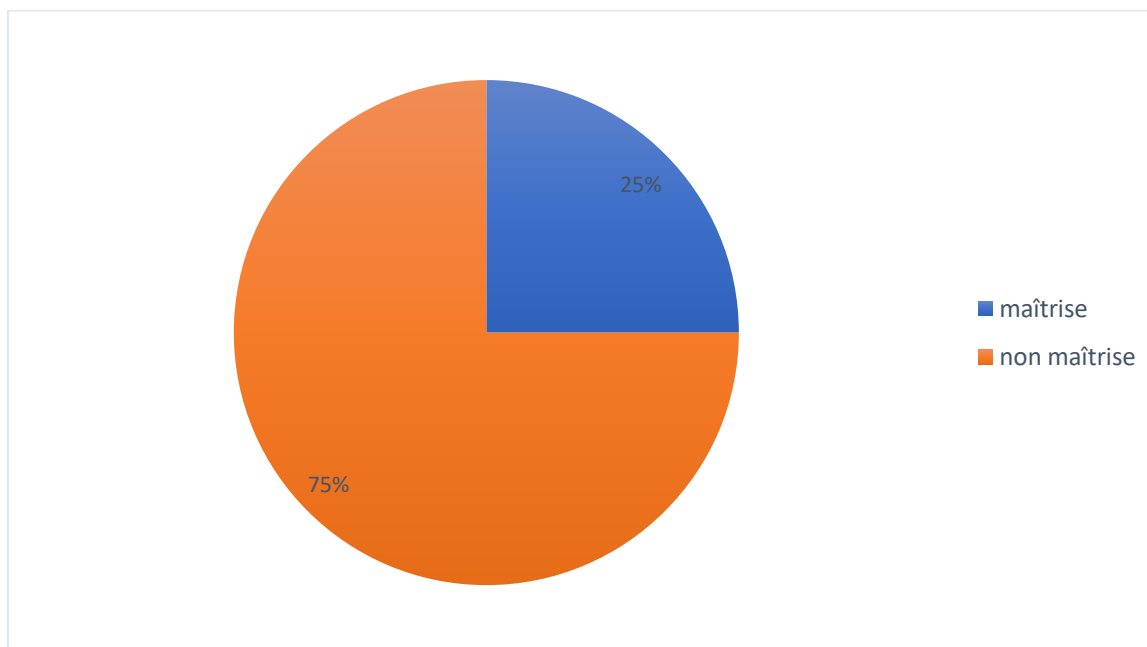


Figure n° 10 : Difficultés liées à la maîtrise de la subjectivité énonciative

Les résultats affichés montrent que 15 introductions (soit un taux de 75 %) éprouvent des difficultés de subjectivité énonciative tandis que cinq (05) introductions (soit un taux de

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

25 %) réussissent à maîtriser la subjectivité énonciative. Un tel pourcentage nous semble important, donc nous avons décidé de fournir plus de détails à propos ces difficultés. À cet effet, nous présentons les marqueurs de subjectivité les plus utilisés.

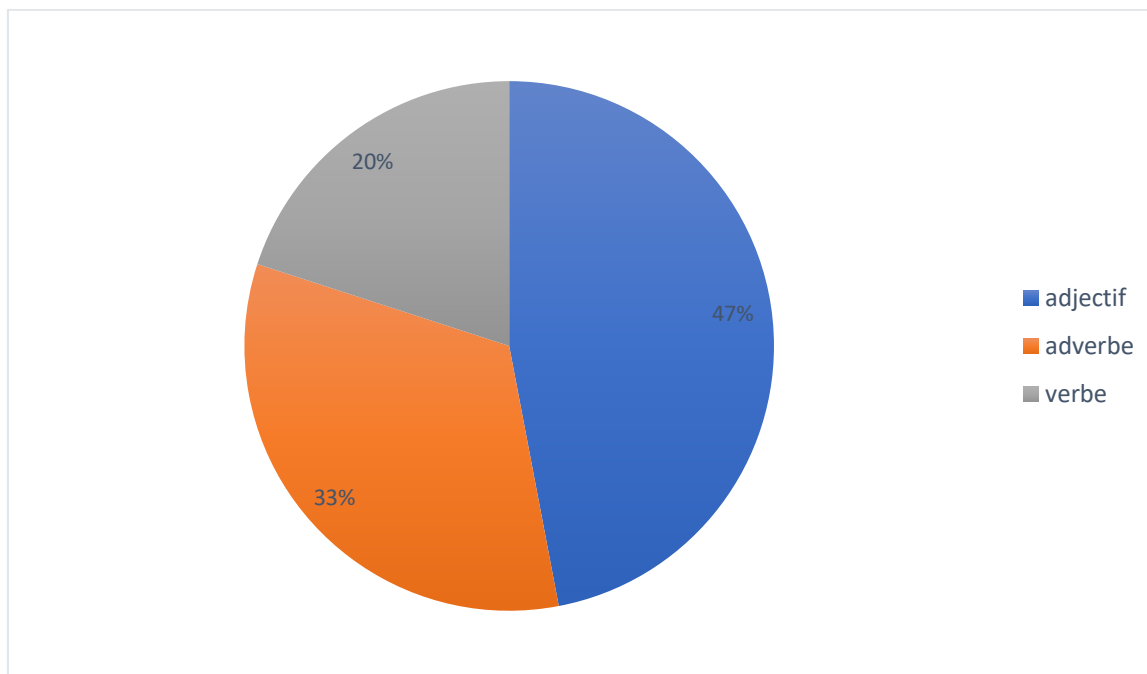


Figure n° 11 : Les marqueurs de subjectivité énonciative

Après avoir analysé toutes les introductions au niveau de l'emploi erroné des marqueurs de subjectivité énonciative, il nous a été donné que sept (07) introductions (soit un taux de 47 %) marquent une non-maîtrise de la subjectivité énonciative à cause d'un emploi adjectival. De plus, 5 introductions (soit un taux de 33 %) l'éprouvent en raison d'un emploi adverbial. Enfin, l'emploi verbal a été détecté dans 3 introductions (soit un taux de 20 %).

Dans ce qui suit, nous, citons quelques extraits pour chaque emploi de différents marqueurs de subjectivité cités ci-dessus.

1.3.1.1 L'emploi adjectival

Extrait 13. (M 10)

l'apprentissage. L'idée de s'engager dans ce travail de recherche vient des souffrances endurées par les apprenants pour apprendre la langue française ainsi que les notes catastrophiques obtenues et annoncées par le Ministère de l'Education Nationale notamment

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

Dans cet exemple, nous remarquons clairement l'emploi inadéquat de l'adjectif évaluatif « *catastrophiques* » qui montre un haut degré de subjectivité. En effet, le rédacteur s'est autorisé de juger les notes en les qualifiant par un adjectif péjoratif tandis que la scientificité réclame l'objectivité et la neutralité quant à ces propos. Ceci dit, l'étudiant est appelé à rapporter les faits tels qu'ils sont décrits sans jugement ni implication personnelle.

1.3.1.2 L'emploi adverbial

Extrait 14. (M 16)

Naturellement l'arabe est la langue maternelle en Algérie. De l'autre côté, le français est bien présent comme une langue étrangère qui est entrée avec la

Nous remarquons, dans cet extrait, l'usage déictique inapproprié de l'adverbe « *naturellement* ». À cet effet, l'étudiant a employé l'adverbe « *naturellement* » afin d'affirmer au lecteur que l'arabe soit une langue maternelle en Algérie est une évidence sauf que cette prise de position est catégorique, partielle et partiale. En fait, l'étudiant a nié l'existence d'autres langues maternelles en Algérie. Une telle posture semble anti-scientifique et loin de la subjectivité réclamée par le discours scientifique.

1.3.1.3 L'emploi verbal

Extrait 15. (M 18)

Ceci dit que depuis plusieurs années, le niveau du français langue étrangère ne cesse de dégringoler à tous les niveaux : le niveau de la formation des formateurs qui par principe, est la colonne vertébrale de tout acte d'Enseignement/Apprentissage dorénavant E/A ; le développement et l'actualisation des projets didactiques en rapport avec la formation des

Dans cet exemple, l'étudiant-scripteur a décrit le niveau du FLE par le verbe « *dégringoler* ». À cet égard, cet emploi manque de maîtrise de la subjectivité énonciative et de la rhétorique du discours scientifique. En fait, le choix du verbe « *dégringoler* » n'est pas judicieux, car ce verbe relève du registre familier et a une connotation négative. De plus, le sujet-écrivain doit toujours suivre ses opinions et ses jugements par des arguments scientifiques, une chose qui manque dans cet extrait et bien d'autres.

1.3.2 Les temps verbaux

Le choix des temps verbaux dans le discours scientifique est toujours motivé et ne se laisse pas au hasard. Chaque temps verbal a sa propre fonction et valeur sémantique et argumentative par rapport à d'autres temps verbaux. Nous centrons notre analyse sur le taux d'emploi des temps verbaux ainsi que la maîtrise de leur usage. Nous avons donc classifié les temps verbaux les plus utilisés au niveau de notre corpus de la sorte :

Mode indicatif :

- Temps conjugués simples : présent, futur.
- Temps conjugués composés : passé composé.

Mode conditionnel :

- Présent.

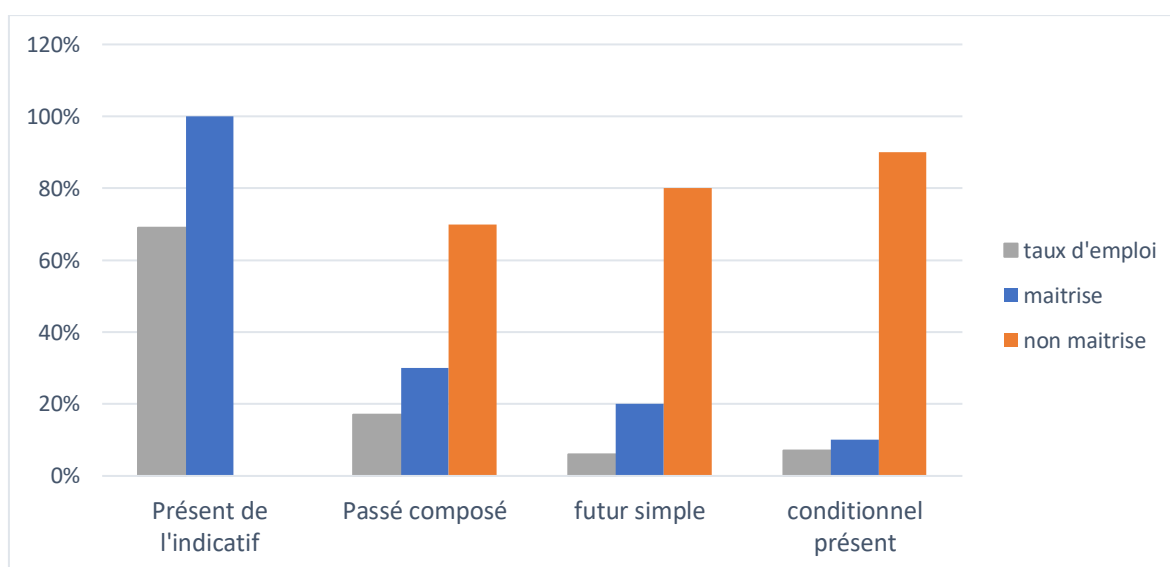


Figure n° 12 : Répartition en pourcentage des difficultés liées aux temps verbaux employés

La première remarque que nous pouvons constater à partir de ce graphique est que le présent de l'indicatif domine amplement les 20 introductions avec un pourcentage équivalent à 69 % des verbes conjugués et une maîtrise d'emploi à 100 %. Malgré la variation de ce taux d'une introduction à une autre, la domination du présent se manifeste néanmoins comme un temps primordial sur lequel se centre la rédaction.

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

Le taux des autres temps verbaux se répand de manière incontestablement différente entre les introductions : le passé composé représente 17 % des verbes employés dans la totalité du corpus avec une non-maitrise équivaloir à 70 %. De plus, le futur simple figure dans 6 % des verbes au niveau des 18 introductions seulement dont 80 % desdites introductions représentent une non-maitrise de ce temps verbal. Par contre, le conditionnel présent est employé avec un taux plus élevé que celui du futur (soit 7 %) et dans 18 introductions uniquement. Ce dernier est maitrisé seulement dans 10 % de la totalité des introductions.

Pour bien concrétiser nos résultats, nous analysons des extraits tirés de notre corpus qui contiennent des difficultés et des anomalies au niveau du choix et d'emploi des temps verbaux.

1.3.2.1 L'imparfait

Extrait 16. (M 1)

laquelle, elle vise à ressortir les idées des étudiants qu'ils possèdent sans les connaître. Nous étions intéressantes d'exploiter cette méthode dans le but de susciter les apprenants à réutiliser ses idées dans leur écriture poétique.

Ici, l'usage de l'imparfait est inapproprié et doit être remplacé par le présent, vu que cette phrase est considérée comme motivation de choix de l'étude ce qui exige donc l'emploi d'un temps présent, sinon elle ne représente plus une motivation.

1.3.2.2 Le conditionnel présent

Extrait 17. (M 2)

Dans notre travail de recherche, nous allons mettre l'accent sur les culturèmes dans les expressions idiomatiques drôles françaises afin d'accéder à la culture anthropologique (mode de pensée, mode d'être, manière de vivre, idiomes...). Aussi, notre travail serait-il axé sur les

Dans cet extrait, nous pouvons remarquer l'usage fautif du conditionnel présent au lieu du futur simple. Puisque cette phrase est utilisée pour présenter le problème de la recherche que l'étudiant vise à étudier ou à résoudre. Ce qui fait que l'emploi du conditionnel présent est inadéquat dans ce contexte.

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

Extrait 18. (M 3)

Le dessin animé considéré comme une nouvelle forme documentaire, dont il découlerait une nouvelle manière de la transmission du savoir, il effectuerait l'appariement des signes (sonores et visuels) et des connaissances pour évoquer des faits sociaux, culturels, historiques, comiques... etc.

Cet extrait indique un emploi erroné du conditionnel présent, car il ne convient pas avec le contexte du passage exprimé. L'étudiant donne des informations justes mais l'usage du conditionnel leur a donné un aspect d'incertitude. Donc, il aurait été approprié de conjuguer les verbes au présent de l'indicatif, car il s'agit d'une définition et d'une caractérisation d'un thème donné.

1.3.2.3 Le passé composé

Extrait 19. (M 6)

Dans la tentative de répondre à notre problématique mentionnée ci-dessus, nous avons proposé l'hypothèse suivante : les obstacles majeurs rencontrés par les apprenants à

Dans ce cas, l'étudiant a opté pour le passé composé « *nous avons proposé* » au lieu du présent « nous proposons » pour présenter son hypothèse. Alors qu'il s'agit d'un usage erroné étant donné que le passé composé exprime la valeur d'une action qui s'est déroulée dans le passé et qui est achevée or qu'ici l'étudiant n'a pas déjà énoncé son hypothèse.

1.3.2.4 Le futur

Extrait 20. (M 10)

Dans le premier chapitre, nous allons dans un premier temps décrire les fondements et clarifier les notions-clés que sont la pluridisciplinarité / multidisciplinarité, la transdisciplinarité et précisément l'interdisciplinarité. Dans un second temps, nous allons définir une autre notion très importante, à savoir celle de la transversalité ainsi que les compétences transversales.

Ce passage représente la confusion qu'éprouve l'étudiant entre l'usage du futur proche au lieu du futur simple dans « *nous allons dans un premier temps...* » et dans « *nous allons définir...* ». Il s'agit d'un emploi incorrect vu que le futur proche est davantage utilisé à l'oral car il donne une sensation plus dynamique et d'une manière générale. Il est aussi un peu plus

CHAPITRE IV : Analyse des difficultés argumentatives : résultats et interprétation

familier, moins classique. De ce fait, son usage est à éviter dans les écrits scientifiques. Ce renvoi au futur proche est l'un des erreurs les plus remarquables au niveau de notre corpus.

2 Synthèse et récapitulation

Selon les résultats auxquels nous sommes parvenus, nous avons conclu que plus que la moitié des introductions analysées éprouvent des difficultés argumentatives sur plusieurs aspects. À cet effet, nous avons constaté qu'il y a une non-maitrise et un emploi à tort de différents arguments notamment ceux d'autorité et par la norme. De plus, notre analyse nous a révélé des difficultés de cohérence textuelle : choix erroné ou absence total des connecteurs logiques, ruptures et dysfonctionnement dans la progression thématique.

En outre, les difficultés énonciatives ont été examinées sur deux axes à savoir la subjectivité énonciative et l'usage des temps verbaux. Nous pouvons dire alors que la plupart des étudiants utilisent erronément les adjectifs subjectifs, les adverbes et les verbes pour gérer la subjectivité énonciative. Quant à l'usage des temps verbaux, nous avons trouvé que les étudiants ne savent pas les employer à bon escient et alternent arbitrairement entre eux.

À cet effet, ces difficultés s'expliquent, nous semble-t-il, par :

- La méconnaissance des types d'arguments, des stratégies argumentatives et leur emploi.
- L'incapacité de manipuler la syntaxe de la langue et donc la maitrise du flux d'information au niveau phrastique.
- La méconnaissance de l'emploi des stratégies énonciatives dont la subjectivité.
- Le manque de pratique, d'application et de systématisation des stratégies discursives.

CONCLUSION

Au terme de cette étude, nous présentons une récapitulation du travail effectué et nous ouvrons d'autres pistes de réflexions pour des futures recherches.

Ainsi, dans ce travail intitulé « Pour une analyse des difficultés méthodologiques et argumentatives dans les introductions des mémoires de master Cas des étudiants du département du français de l'université d'El Oued (2019-2020) », nous avons tenté d'analyser les difficultés méthodologiques et argumentatives rencontrées par ces étudiants lors de la rédaction de l'introduction de leurs mémoires de master. À travers cette analyse, nous avons voulu répondre à la problématique suivante : jusqu'à quel point les introductions des mémoires de master, option didactique et langues appliquées, sont-elles conformes aux normes méthodologiques et argumentatives des écrits universitaires ?

Cette étude interdisciplinaire est concrétisée grâce à une analyse du contenu à la fois qualitative et quantitative. Ainsi, notre corpus, composé de 20 introductions, a été analysé par le biais d'une grille d'analyse critériée qui consiste à cerner les difficultés méthodologiques et argumentatives générées par les étudiants au niveau de leurs introductions. Tout au long de notre analyse, nous avons décrit et illustré ces difficultés à partir des extraits desdites introductions, au niveau de chaque item de la grille d'analyse.

L'analyse de la conformité des mémoires aux normes rédactionnelles à l'aide de la grille issue du chapitre conceptuel nous a permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle certains mémoires ne sont pas conformes aux normes des écrits universitaires et de l'écriture scientifique. De plus, les résultats obtenus après l'analyse des difficultés méthodologiques nous ont permis de confirmer l'hypothèse selon laquelle les étudiants ne sont pas engagés dans un processus d'écriture scientifique. Cela dit, le manque d'un atelier d'écriture engendre un obstacle majeur.

En outre, la nature des difficultés argumentatives rencontrées chez les étudiants nous a informés de leur faible maîtrise de la logique argumentative. Ce constat confirme bel et bien notre hypothèse selon laquelle l'absence d'un enseignement explicite de l'argumentation en est une cause majeure.

Sur le plan scientifique et intellectuel, cette étude nous a permis, en tant qu'étudiants de master, de comprendre nos pratiques scripturales et discursives ainsi que d'élargir nos connaissances en matière de méthodologie, d'écriture argumentative et scientifique.

Sur le plan didactique, ce modeste travail a fait le point sur les difficultés et les lacunes scripturales des étudiants. Par conséquent, il se veut une identification des sources de ces difficultés et des besoins scripturaux.

Tenant compte des résultats de notre analyse, nous avons conçu des propositions didactiques en vue de remédier aux lacunes constatées et d'acculturer les étudiants aux normes rédactionnelles des écrits universitaires. Tout d'abord, nous proposons de créer et d'animer un atelier d'écriture concrétisé dans des séquences d'apprentissage qui fera l'objet d'un lieu d'entraînement, de réécriture et de maîtrise de différents écrits universitaires notamment le mémoire de master. Ensuite, nous jugeons utile d'insérer au canevas tout un module d'argumentation, équilibrant théorie et pratique, aussi bien pour le premier cycle que pour le deuxième. Enfin, nous recommandons aux acteurs pédagogiques d'observer et d'identifier les besoins des étudiants en matière de compétences scripturales ainsi que de les encourager à faire la recherche-action et travailler en groupe.

Dans ce travail de recherche, nous avons rencontré quelques difficultés liées à la documentation ainsi qu'à la construction de notre sous-corpus et grille d'analyse. Ainsi, notre étude a connu, sans doute, des limites dans la mesure où nous n'avons pas pu étudier les représentations qu'ont ces étudiants sur leur rapport à l'écriture scientifique et sur leurs propres pratiques scripturales, et ce, à cause de la non-disponibilité de ces étudiants qui sont sortants et diplômés depuis un an. En outre, nous avons limité notre étude à un seul type d'écrits universitaires (le mémoire) et à une seule partie (l'introduction). Il nous paraît intéressant d'envisager une étude comparative entre plusieurs types d'écrits universitaires (rapport de stage, dissertation, compte-rendu...) non seulement pour les étudiants en master, mais également pour ceux qui sont en licence.

Malgré ces limites, notre objectif d'analyse mis en place dès le début est atteint tout en espérant que ces limites donnent naissance à de nouvelles réflexions et ouvrent la voie vers d'autres perspectives.

Vers la fin, nous pouvons dire que la mise en place d'un dispositif de formation d'une acculturation aux écrits universitaires est primordiale. Former des étudiants pour devenir des futurs chercheurs conforme à la mission noble de l'université et au monde scientifique. À ce stade, la question qui se pose : Comment pouvons-nous construire une culture institutionnelle et pédagogique pour des pratiques scripturales et discursives des étudiants ?

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

I. Ouvrages

1. Adam, J-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
2. Angers, M. (2018). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (6^{ème} édition). Anjou (Québec) : Les éditions CEC.
3. Angers, M. (2015). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Alger : Casbah Éditions.
4. Barré-de Miniac, C. et al. (2017). *Ces lycéens en difficulté avec l'écriture*. Grenoble : UGA Éditions.
5. Beacco, J-C. (1999). *L'astronomie dans les médias. Analyses linguistiques de discours de vulgarisation*. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
6. Benhouhou, N. (2012). *Introduction à la didactique des langues*. Alger : Kounouz El-Hikma.
7. Boudouresque, C. F. (2017). *Manuel de rédaction et communication scientifiques*. Presses universitaires de Provence.
8. Breton, P. (2003). *L'argumentation dans la communication*. Paris : La Découverte. En ligne : <http://iman.sn/bibliotek/livres/filieres/marketing-communication-vente-evenementiel/pdfs/argumentation-dans-communication.pdf> (consulté le 19/04/2021).
9. Catroux, M. (2018). *Méthodologie de la recherche en didactique des langues : guide pratique : les étapes clés d'un travail de recherche, avec extraits de mémoires de master, pour un usage en autonomie*. Paris : Ellipses.
10. Cislaru, G., Claudel, C., Vlad, M. (2017). *L'écrit universitaire en pratique*. Paris : De Boeck.
11. Debret, J. (2020). *Les normes APA françaises : Guide officiel de Scribbr basé sur la septième édition (2019) des normes APA*. Scribbr. En ligne : <https://www.scribbr.fr/manuel-normes-apa/> (consulté le 27/03/2021).

12. Galus, J-L., et al. (1996) *Le français en bac pro*. Paris : Nathan.
13. Guidère, M. (2004). *Méthodologie de la recherche : guide du jeune chercheur*. Paris : Ellipses.
14. Kalika, M. (2016). *Le mémoire de master*. Paris : DUNOD.
15. Kocourek, R. (1982). *La langue française de la technique et de la science*. Paris : John Benjamins Publishing Company.
16. Mendenhall, V. (1990). *Une introduction à l'analyse du discours argumentatif : Des savoirs et savoir-faire fondamentaux*. Canada. Les presses de l'Université d'Ottawa.
17. Meyer, B. (2008). *Maîtriser l'argumentation, [Exercices et corrigés]*. Belgique : Armand Colin.
18. N'da, P. (2015). *Manuel de méthodologie et de rédaction de la thèse de doctorat et du mémoire de master en lettres, langues, et sciences humaines*. Paris : L'Harmattan.
19. Paquet, P. (2018). *Le mémoire de fin d'études : méthodes et outils pour une rédaction à forte valeur ajoutée*. France.
20. Paveau, M-A., Sarfati, G-E. (2003), *Les grandes théories de la linguistique. De la grammaire comparée à la pragmatique*. Paris : Armand Colin.
21. Pollet, M-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires : Etudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck Université.
22. Pollet, M-C. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires*. Belgique : Presses universitaires de Namur.
23. Provost, M-A., Alain, M., et al. (2010). Normes de présentation d'un travail de recherche (4^{ème} éd.). Trois Rivières, QC : SMG.
24. Shirley, C-T. (2000). *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*. Paris : L'Harmattan.
25. Vihou, M. G. (2015). *Le mémoire-recherche en didactique des langues-cultures, Petit manuel pratique*. Kavala : Saita.

26. Zanola, M. T. (2014). *Savoir Argumenter, convaincre, négocier*. Milan : EDUCatt.

II. Articles

1. . Alkhatib, M. (2012). La cohérence et la cohésion textuelles : problème linguistique ou pédagogique ? *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 24, Université Al-Albayt, Jordanie. En ligne : <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/39916/38382/> (consulté le 21/04/2021).
2. Béland, J.-P. (1983). Vers une didactique du discours argumentatif. *Québec français* n°49.
3. Berrebeh, J. (2013). Méthodologie d'un mémoire de recherche pour un Mastère de recherche. FSEG, Nabeul.
4. Brun, J. (1990). La résolution de problèmes arithmétiques : bilan et perspectives. *Math École* n° 141. En ligne : https://www.revuemathematiques.ch/files/7714/6288/8326/Mathecole_141.pdf (consulté le 19/03/2021).
5. Chartrand, S.-G. (1993). Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19 n° 4.
6. Delcambre, I. (2012). De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur. *Dyptique*, n°24.
7. Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Dyptique*, n°18.
8. Deschepper, C. (2008). Rapport à l'écrit, dimension pragmatique, ancrage disciplinaire, ...Par où passe l'acculturation aux discours universitaires ? Journée internationale du FLE (JIFLE, Université de La Réunion), Université catholique de Louvain.
9. Dumortier, J.-L. (2014). Littératie scolaire et médias numériques : Pour y voir (peut-être) und (tout petit) peu plus clair. *forumlecture.ch*, n°2. En ligne : https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_2_Dumortier.pdf (consulté le 29/03/2021).
10. Ferhat, S. (2020). De l'écriture scolaire à l'écriture scientifique, un parcours vers une écriture maîtrisée, *Paradigmes*, vol. 03, n° 09.

11. Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie : histoire d'un mot, effets d'un concept. In C. Barré-De Miniac, C. Brissaud, & M. Rispail, *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. Paris : L'Harmattan.
12. Lefebvre, M. (2006). Les écrits scientifiques en action : Pluralité des écritures et enjeux mobilisés. *Sciences de la Société*, Presses universitaires du Midi.
13. Lucie, G., & Émilie, N. (2016). S'affranchir des normes de l'écrit académique par la réécriture. *Pratiques*. n°171/172. En ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/3218> (consulté le 01/04/2021).
14. Olivier, O., & Francine, T. (2002). Comment les étudiants entrants s'approprient-ils les discours universitaires ? *Spirale*, n°29. En ligne : https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2002_num_29_1_1440 (consulté le 25/03/2021).
15. Patrick, C. (2007). De l'argumentation entre les visées d'influence de la situation de communication. *Argumentation, Manipulation, Persuasion*, L'Harmattan, Paris.
En ligne : <http://www.patrick-charaudeau.com/De-l-argumentation-entre-les.html> (consulté le 20/04/2021).
16. Puren, C. (2013). « Boucler » sa recherche : de l'introduction à la conclusion générales. En ligne : <http://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-6-boucler-sa-recherche/> (consulté le 23/03/2021).
17. Puren, C. (2020). L'écriture de recherche en didactique des langues-cultures. En ligne : <https://www.christianpuren.com/cours-ecriture-de-la-recherche-en-dlc/> (consulté le 22/03/2021).
18. Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, n°121/122. Normes et pratiques de l'écrit dans le supérieur. En ligne : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2004_num_121_1_2029 (consulté le 18/03/2021).
19. Reuter, Y., et al. (2013). Communauté discursive. Dans : *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
20. Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique : un état des lieux. *Revue d'anthropologie des connaissances*, n°9. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-427.htm> (consulté le 25/03/2021).

III. Thèses et mémoires

1. Belkessa, L. (2018). *De la littérature académique à la littérature de recherche dans le mémoire de master : rupture et/ou continuum*. Thèse de doctorat. Université des Frères Mentour, Constantine 1.
2. Beyat, A. (2017). *La subjectivité énonciative dans l'article de recherche scientifique universitaire : cas des revues Synergies Algérie et Résolang*. Thèse de doctorat. Université Kasdi Merbah, Ouargla.
3. Hamdoud B. (2019). *Des pratiques de la ponctuation dans les mémoires de master 2 (2017/2018)*. Mémoire de Master. Université Kasdi Merbah, Ouargla.
4. Khadir, S. (2018). *Techniques rédactionnelles des articles scientifiques. Cas des résumés des articles de la revue scientifique Synergies Algérie*. Thèse de doctorat. Université Kasdi Merbah, Ouargla.
5. Luján, O.-V. (2016). *L'écriture universitaire dans la formation des enseignants de langues : des représentations aux pratiques. Linguistique*. Thèse de doctorat. Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris.
6. Mroue, M. (2014). *Ecrit de recherche universitaire : éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire*. Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes, Grenoble.

IV. Dictionnaires

1. Cuq, J.-P., et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
2. Dubois, J., et al. (2002). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse Bordas/VUEF.
3. Plantin, C. (2016). *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. Lyon : Langages.

ANNEXES

Annexe n°1 : Présentation de la grille d'analyse

Critères liés aux difficultés méthodologiques	Indicateurs
Aspects techniques et typographiques	<p>La ponctuation : Les phrases sont-elles ponctuées ? L'emploi des signes de ponctuation est-il correct ?</p> <p>Les modalités d'insertion des citations : La ponctuation dans la citation courte et longue est-elle maîtrisée ?</p> <p>Utilisation des gras et des italiques : L'usage des gras et des italiques est-il approprié ?</p>
Aspects structurels et organisationnels	<p>Structure de l'introduction et contextualisation du sujet de recherche : L'introduction est-elle contextualisée du général vers le particulier ? L'ordre des éléments constitutifs de l'introduction est-il respecté ?</p>
Critères liés aux difficultés argumentatives	Indicateurs
Types d'arguments employés	<p>L'introduction contient-elle une variété des types d'arguments ? Les arguments sont-ils employés à bon escient ?</p>
Cohérence textuelle	<p>Les connecteurs logiques L'emploi de connecteurs logiques est-il varié et approprié ?</p> <p>Les progressions thématiques Quel type de progression apparaît-il dans l'introduction ? L'emploi des types de progressions est-il maîtrisé ?</p>
Stratégies énonciatives	<p>La subjectivité énonciative La subjectivité énonciative est-elle bien gérée par l'étudiant-scripteur ? L'objectivité et la neutralité sont-elles envisagées et respectées ?</p> <p>Les temps verbaux Le temps verbal employé correspond-il au plan d'énonciation choisi par le scripteur ?</p>

Annexe n°2 : Liste des figures

N°	Titres des figures	Page
01	Difficultés liées à la maîtrise de la ponctuation	56
02	Difficultés liées à la maîtrise de l'italique et du gras	60
03	Difficultés liées à l'insertion des citations	61
04	Difficultés liées à la maîtrise de la contextualisation du sujet de recherche	64
05	Difficultés liées au respect de l'ordre des éléments constitutifs de l'introduction	66
06	Répartition en pourcentage des types d'arguments employés	72
07	Répartition en pourcentage des difficultés liées à la maîtrise des types d'arguments	73
08	Difficultés liées à l'emploi des connecteurs logiques	76
09	Difficultés liées à la progression thématique	79
10	Difficultés liées à la maîtrise de la subjectivité énonciative	82
11	Les marqueurs de subjectivité énonciative	83
12	Répartition en pourcentage des difficultés liées aux temps verbaux employés	85

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans le champ des littéracies universitaires et plus particulièrement de la didactique de l'écrit scientifique. Elle s'intéresse au rapport des étudiants du département des Lettres et Langue Françaises de l'université d'El Oued à l'écrit universitaire. Elle s'interroge sur la conformité des introductions des mémoires de master, option didactique et langues appliquées, aux normes méthodologiques et argumentatives des écrits universitaires. Ainsi, la finalité de ce travail de recherche consiste à analyser les difficultés méthodologiques et argumentatives auxquelles les étudiants font face lors de la rédaction des introductions de mémoires de master.

Pour ce faire, nous avons opté pour l'analyse de contenu en tant qu'outil d'investigation par le biais d'une grille d'analyse critériée pour analyser un corpus composé de 20 introductions de mémoires de master soutenus au titre de l'année universitaire 2019-2020.

Mots-clés : didactique de l'écrit scientifique ; littéracie ; écrit universitaire ; mémoire de master ; méthodologie ; argumentation.

ABSTRACT

This research falls within the field of university literacies and more particularly the didactics of scientific writing. It is interested in the relationship of students in the Department of French Literature and Language of the University of El Oued to university writing. It wonders about the conformity of the introductions of master's thesis, didactic option and applied languages, with the methodological and argumentative standards of university writings. Thus, the purpose of this research work is to analyze the methodological and argumentative difficulties that students face when writing the introductions of master's thesis.

To do this, we opted for content analysis as an investigative tool through a criterium analysis grid to analyze a corpus composed of 20 introductions of master's thesis sustained in 2019-2020 academic year.

Keywords: didactics of scientific writing; literacy; academic writings; master's thesis; methodology; argumentation.