

# **La cohérence textuelle dans les écrits d'étudiants de Licence : constats et propositions didactiques**

Salifou Koné

Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), Mali

[Konesalifou84@gmail.com](mailto:Konesalifou84@gmail.com)

## **Résumé**

S'appuyant sur le double héritage théorique de la linguistique textuelle et de la Théorie de la Pertinence, cet article problématise la textualité dans les écrits d'étudiants de première année de Licence en Sciences du langage. À partir d'un corpus constitué de textes produits dans le cadre d'un cours dédié aux techniques de l'argumentation, sont décrits les défauts de cohérence au niveau de trois facteurs de textualité : la construction textuelle de la référence, la structuration événementielle des énoncés et séquences d'énoncés et la cohérence énonciative. Les résultats font état de difficultés des étudiants en transition académique à déployer une réflexion métalinguistique nécessaire à la gestion des opérations de textualité dont résulte la cohérence textuelle en tant que qualité du texte. Des propositions didactiques sont formulées afin d'aider les étudiants à maîtriser les phénomènes sous-tendant la cohérence textuelle.

**Mots-clés** : arrimage, cohérence textuelle, étudiants de Licence 1, pertinence

## **Abstract**

Drawing on the dual theoretical heritage of textual linguistics and Pertinence theory, this article problematizes textuality in the writings of first-year undergraduates in language sciences. Drawing on a corpus of texts produced as part of a course on argumentation techniques, we describe inconsistencies in three factors of textuality: textual construction of reference, event structuring of statements and sequences of statements, and enunciative coherence. The results show that students in academic transition have difficulty deploying the metalinguistic reflection needed to manage the textuality operations that result in textual coherence as a quality of the text. Didactic proposals are put forward to help students master the phenomena underlying textual coherence.

**Keywords**: docking, textual coherence, Bachelor's 1 students, relevance

## Introduction

Depuis plus de deux décennies, les littéracies universitaires, champ de recherche francophone prenant pour objet l'écriture à l'université, se sont attelées à décrire les difficultés d'écriture des étudiants, avec un intérêt particulier pour l'écrit scientifique, qui concerne davantage les étudiants de niveau avancé que les entrants dans la culture universitaire que sont les étudiants de première année de Licence. Dans le contexte spécifique malien, il existe encore peu de littérature scientifique sur les difficultés d'écriture des étudiants (S. Koné, 2023). À cet égard, cet article prend pour objet d'étude la cohérence textuelle (définie *infra*) dans les écrits d'étudiants de Licence 1 en Sciences du langage. Au regard de l'importance du rôle structurant de l'écriture, à la fois comme processus et produit, dans la construction et l'appropriation des savoirs universitaires (Y. Reuter, 2012), il importe d'interroger didactiquement les difficultés scripturales de ces entrants dans la culture universitaire afin de mieux penser les stratégies d'intervention possibles en évitant de ramener leurs difficultés aux seules dimensions spécifiquement disciplinaires (I. Delcambre & D. Lahanier-Reuter, 2010). La question qui sous-tend cette étude est de savoir quels dysfonctionnements se font jour sur le plan de la cohérence textuelle dans les écrits d'étudiants de Licence 1. En s'intéressant aux défauts de cohérence textuelle observables dans les écrits de cette catégorie d'étudiants, il s'agit de formuler *in fine* des réponses didactiques susceptibles d'y remédier.

L'étude s'appuie sur un double héritage théorique, la linguistique textuelle (J-M. Adam, 2020) et la Théorie de la Pertinence (D. Sperber & D. Wilson, 1989). La première appréhende « la textualité comme ensemble d'opérations qui amènent un sujet à considérer à la production et/ou à la lecture/audition qu'une suite d'énoncés forme un tout signifiant » (J-M. Adam, 2022, p. 17). La seconde postule que, pour être réussie, toute communication doit être fondée sur des considérations de pertinence qui permettent au récepteur de reconnaître sans ambiguïté le dit d'un énoncé (D. Sperber & D. Wilson, 1989).

Du point de vue de la linguistique textuelle, nous suivons O. Gagnon (2015) lorsqu'elle propose, à la suite de L. Lundquist (1980), d'envisager la construction d'un texte comme représentant un macro-acte de langage qui se réalise par le biais d'au moins trois actes essentiels : l'acte de référence consiste à parler de quelque chose, l'acte de prédication à dire quelque chose de ce dont on parle et l'acte d'énonciation à dire d'une certaine manière ce que l'on dit de ce dont on parle. À travers ces trois actes, poursuit O. Gagnon, le texte est conjointement structuré à trois niveaux : la structuration thématique ou référentielle renvoie à la manière dont sont introduites et reprises les expressions référentielles ; la structuration

sémantique ou évènementielle concerne la gestion des relations sémantiques entre énoncés et entre séquences d'énoncés alors que la structuration énonciative renvoie à l'attitude du scripteur vis-à-vis de ce qu'il prédique mais aussi de ses interlocuteurs, cette attitude se manifestant à travers les indices linguistiques propres à l'énonciation de discours ou à l'énonciation historique (É. Benveniste, 1966). À partir de ces trois niveaux de structuration, la cohérence textuelle est définie

comme une qualité du texte qui résulte de la *pertinence* de chaque énoncé et de chaque séquence d'énoncés, de même que de leur *arrimage* harmonieux les un(e)s aux autres. *Pertinence* et *arrimage* représentent donc deux mots-clés dans l'étude de la cohérence, tant au niveau micro-structurel (local) que macro-structurel (global) (O. Gagnon, 2015, p. 112).

Du point de vue de la Théorie de la Pertinence, la notion de pertinence réfère à une qualité de l'énoncé qui se définit à partir de l'effort cognitif que requiert un énoncé pour être interprété dans une situation donnée. Aussi, un énoncé sera-t-il considéré comme pertinent si son interprétation dans le contexte de sa production demande moins d'efforts cognitifs au destinataire. À l'inverse, il sera considéré comme non-pertinent si l'interprétant se retrouve dans l'impossibilité, du fait de l'absence ou de l'incomplétude de repères contextuels, d'en reconnaître les contenus explicite et implicite.

Pour construire la cohérence de son texte à travers la pertinence des énoncés et des séquences d'énoncés, le scripteur a besoin d'effectuer adéquatement des « opérations de liage d'unités textuelles » (J-M. Adama, 2020, p. 56). La notion d'arrimage, proposée par O. Gagnon (2015), permet à cet égard de rendre compte de quelle manière « chaque information nouvelle prend appui sur celles qui l'entourent et s'accroche solidement à elles, en plusieurs points d'ancrage » (O. Gagnon, 2015, p. 115). Dans le cadre de cette étude, l'arrimage des énoncés et des séquences d'énoncés est questionné à partir de trois niveaux de structuration textuelle. D'abord, l'arrimage référentiel, qui renvoie à la construction textuelle de la référence, soit la manière d'introduire et de reprendre les référents à propos desquels le scripteur prédique quelque chose, de sorte que le lecteur ne se perde pas dans l'identification de ce dont il est question. Ensuite, l'arrimage évènementiel, qui concerne la gestion des relations sémantiques entre ce dont parle le scripteur (les référents textuels) et ce qu'il en dit (les prédications). Il s'agit à ce niveau d'articuler les énoncés les uns aux autres et les séquences d'énoncés les unes aux autres, de manière à faire progresser l'information. Pour ce faire, le scripteur dispose du critère de « plausibilité évènementielle » formulé par M. Charolles (1995, p. 143) et repris par O. Gagnon (2015), consistant à établir entre les faits (ou idées, évènements, etc.) présentés une relation de vraisemblance. L'utilisation appropriée des marqueurs de relation fournit au lecteur la

possibilité d'identifier une telle relation. Enfin, l'arrimage énonciatif, qui s'opère à travers, d'une part, l'adéquation du plan d'énonciation choisi au type de texte à produire et, d'autre part, l'utilisation appropriée des indices linguistiques qui caractérisent ce plan d'énonciation.

À la suite de la présentation des choix méthodologiques (section 1), sont décrits les défauts de cohérence textuelle relevés dans le corpus (section 2) puis des propositions didactiques sont formulées sur la base de la discussion des points saillants de l'analyse des résultats (section 3).

## **1. Méthodologie**

Le corpus constitué dans le cadre de cette étude est composé de vingt-deux textes manuscrits par des étudiants de Licence 1 en Sciences du langage dans le cadre d'un module exécuté au semestre 1 et consacré aux techniques de l'argumentation. Avant d'introduire l'argumentation en tant que champ d'études et de pratiques, l'enseignant chargé des cours magistraux a procédé à un renforcement linguistique auprès de ces entrants dans la culture universitaire. C'est dans le cadre de ce renforcement linguistique que les textes constitutifs du corpus ont été produits, notamment à la suite de l'analyse du fonctionnement textuel des temps du passé (l'imparfait, le passé simple, le passé composé et le plus-que-parfait). Après avoir décrit et conceptualisé les usages des temps de l'énonciation historique à travers l'observation de séquences narratives, les étudiants ont été invités à produire, à des fins d'évaluation continue, un texte à partir de la tâche pédagogique suivante :

Vous avez participé à une campagne de sensibilisation sur comment réussir les études universitaires. Racontez.

Pour décrire les défauts de cohérence par facteur de textualité (arrimage référentiel, arrimage énonciatif, arrimage évènementiel), les textes ont été rapportés à la demande didactique qui a déterminé leur production, soit la tâche imposée aux scripteurs, celle-ci constituant « une trame pédagogique et communicationnelle qui précise une situation d'énonciation, propose aux apprenants des éléments linguistiques et culturels à traiter et détermine un type de production langagière » (N. Guichon, 2012, p. 104). En rapportant les textes produits aux attendus de la demande didactique, l'analyste, qui en est aussi le récepteur réel, présume ainsi la pertinence des énoncés formulés par rapport à la situation d'énonciation fournie par la tâche.

Les énoncés sélectionnés pour les besoins de la description sont présentés tels que formulés par les scripteurs, avec des erreurs de grammaire et/ou de ponctuation. Lorsque des unités linguistiques erronées sont reprises dans l'énonciation du chercheur, elles le sont sous leurs formes correctes. L'analyse n'intègre les erreurs linguistiques présentes dans les textes du corpus que quand celles-ci interviennent dans la description du facteur de textualité considéré.

Pour faciliter la lisibilité de la description, chaque énoncé est précédé de l'abréviation E (pour énoncé) suivie du numéro correspondant à son ordre d'apparition dans l'extrait. La numérotation des énoncés de chaque extrait apparaît entre crochets. Elle est discontinue d'un extrait à un autre, contrairement à la numérotation des extraits.

Compte tenu de la nature qualitative de l'étude, le nombre d'occurrences des défauts de cohérence par facteur de textualité n'est pas quantifié. En revanche, le nombre de textes concernés par chaque ordre de dysfonctionnements est précisé dans la synthèse des résultats.

## **2. Résultats**

L'analyse des textes du corpus sur les plans de l'arrimage référentiel, énonciatif et évènementiel a mis au jour les dysfonctionnements suivants.

Au niveau de la construction textuelle de la référence, la pertinence des énoncés est entamée d'abord par l'ambiguïté référentielle, soit la difficulté pour le lecteur d'identifier clairement le référent des expressions référentielles introduites dans l'univers du texte. Cette ambiguïté résulte d'un défaut de compétence sémantique se manifestant par l'utilisation inadéquate d'unités lexicales données pour coréférentielles. Ensuite, l'absence de référent, soit l'impossibilité d'identifier ce à quoi renvoie une expression référentielle, nuit à la continuité référentielle nécessaire à la saisie du texte comme un tout signifiant. La gestion des anaphores pronominales est en cause dans ce cas de figure. Ces dysfonctionnements relatifs à l'arrimage référentiel sont communs aux vingt-deux textes du corpus.

Sur le plan de la structuration énonciative, les dysfonctionnements relevés concernent, d'une part, l'inadéquation du plan d'énonciation choisi au type de texte à produire (texte narratif) et, d'autre part, l'utilisation inappropriée de temps verbaux à l'intérieur du plan d'énonciation adopté, lui-même approprié au type de texte à produire. Sur les vingt-deux textes, quatorze sont concernés par ce défaut de cohérence énonciative.

Quant à l'arrimage évènementiel, les dysfonctionnements compromettant la pertinence des énoncés sont de l'ordre de l'absence de connecteurs et de l'emploi inapproprié de connecteurs pour exprimer telles ou telles relations logico-sémantiques entre prédications à propos de référents textuels. Les problèmes d'arrimage évènementiel s'observent dans chaque texte du corpus.

La suite de la section introduit des extraits à partir desquels sont décrits, à titre illustratif, les dysfonctionnements ci-dessus synthétisés.

## 2.1 La construction textuelle de la référence : ambiguïté référentielle et absence de référent

L'extrait 1 constitue l'incipit du récit donné par le scripteur de sa participation à la campagne de sensibilisation sur les conditions de réussite à l'université. Par rapport à la tâche demandée, la pertinence de l'énoncé E1 résulte de deux facteurs de textualité : le choix de l'énonciation historique correspondant à la situation d'énonciation imposée et la reprise du thème de la narration indiqué dans la tâche.

### Extrait 1

[E1] L'année écoulée, j'ai participé à une campagne de sensibilisation sur comment réussir les études universitaires.

[E2] Tout d'abord, **nous** allions **les** voir dans **leur** faculté puis **nous** avions à dialoguer avec **eux**, et sa ces bien passé aussi.

Toutefois, du point de vue de la construction textuelle de la référence, l'énoncé E2 pose un certain nombre de problèmes, notamment en ce qui concerne l'identification référentielle de la pronominalisation. Ainsi, ne disposant d'aucune information contextuelle permettant d'en identifier le référent, on peut se demander à qui réfère le pronom *nous* dans ses deux occurrences, d'autant que l'énoncé précédent pose un *je* comme source de l'énonciation. Cette demande d'explicitation est aussi valable pour les anaphores pronominales *les*, *leur* et *eux*. Dans la suite du texte, le scripteur n'introduit non plus aucune expression référentielle pour aider le lecteur à interpréter en termes cataphoriques ces pronoms. En les introduisant ainsi sans référent textuel, le scripteur fait perdre à son énoncé la pertinence nécessaire à son interprétation. Même si le pronom *eux* informe du sexe du référent absent, aucune reconstruction par inférence de ces pronoms ne permet de restaurer l'identité de leurs référents. D'où la nécessité de réécrire cet énoncé sous forme de séquence d'énoncés afin d'y introduire les expressions référentielles manquantes.

L'extrait 2 constitue l'intégralité du texte produit par le scripteur. Il permet, d'une part, de relever la récurrence des problèmes d'identification référentielle de la pronominalisation dans le corpus et, d'autre part, d'épingler les dysfonctionnements relatifs aux relations sémantiques de coréférence, c'est-à-dire liés à la manière d'assurer la continuité référentielle dans l'univers textuel à travers l'introduction et la reprise d'objets de discours sous différentes désignations lexicales.

### Extrait 2

[E1] Nous avons participé à une prêche qui a été fait pour les étudiants ou les universitaires du campus. [E2] Et cette prêche était basé sur les étudiants et les étudiantes.

[E3] Ensuite, cette prêche là était animé. [E4] Et dans le cadre de cette prêche là aussi, le prêcheur nous a donné beaucoup de conseils. [E5] Alors cette prêche a été bien faite aussi, parce que, nous avons compris beaucoup de choses dans cette prêche là. [E6] Et dans ce lieu là, il y avait beaucoup de personne qui à un rôle a joué comme : les vigiles, les serviteurs d'eau, la porte-parole pour hommes et pour les femmes aussi etc.

[E7] Enfin, cette organisation a été bien passé et ça nous a permet de comprendre beaucoup de choses.

Sur le plan de la structuration référentielle, on peut noter que l'énoncé E1 commence par un *nous* dont le référent est ambigu. Première occurrence dans le texte de l'étudiant, ce *nous* sujet réfère-t-il au locuteur ou bien renvoie-t-il à l'ensemble des étudiants ayant participé à l'évènement faisant l'objet de prédications dans la séquence textuelle ? Au cas où il correspondrait à un *je*, on peut encore questionner l'adéquation de cet usage rhétorique du *nous* de modestie au type de texte attendu, soit un texte narratif valorisant la subjectivité du scripteur, subjectivité que le *nous* de modestie a vocation à neutraliser. De même, au cas où ce *nous* référerait à un *je + les autres*, son emploi soulève un problème sur le plan de la structuration référentielle du texte, car le lecteur n'a pas accès aux informations contextuelles lui permettant d'identifier le référent repris ou annoncé. Dans le même énoncé (E1), la reprise anaphorique de *une campagne de sensibilisation pour réussir les études universitaires*, segment présent dans la formulation de la tâche, par *un prêche* introduit un changement référentiel au lieu d'établir une relation de coréférence entre les deux désignations. Cette inadéquation sémantique entre deux unités lexicales, posées à tort par le scripteur comme coréférentielles, nuit à la construction référentielle de la séquence, et donc à sa pertinence. Ce changement d'identité référentielle constitue de fait un hors-sujet thématique : au lieu de parler d'une campagne de sensibilisation pour réussir les études universitaires, le scripteur parle, à cause d'une anaphore résomptive inappropriée, de sermon religieux. Une autre ambiguïté référentielle se manifeste dans le même énoncé (E1) à travers l'utilisation problématique du marqueur relationnel *ou* : dans cette occurrence, la conjonction de coordination établit-elle un rapport de coréférence entre *les étudiants* et *les universitaires*, la désignation *les universitaires* étant une reclassification du référent désigné par *les étudiants* ? Ou bien le lecteur doit-il comprendre ce *ou* en tant qu'il marque l'exclusion de l'une ou l'autre des deux expressions référentielles ? Si la deuxième hypothèse apparaît absurde, la première n'est pas plus pertinente du fait non seulement de l'incompatibilité sémantique entre les deux syntagmes définis mais aussi de la non-nécessité de reprendre une expression référentielle aussi ordinaire que le syntagme *les étudiants* par une autre unité lexicale coréférentielle dans le même énoncé. Enfin, l'expression référentielle *du campus* dans le syntagme *les étudiants ou les universitaires du campus* est problématique, la

détermination sous-entendant qu'il s'agit d'un référent déjà introduit dans l'univers textuel alors qu'il n'en est rien. Certes, on peut supposer que le scripteur présume connu du récepteur réel (ici l'enseignant commanditaire de la tâche) le campus en question ; mais une telle présomption conduit à la non-formulation d'informations contextuelles nécessaires à l'interprétation référentielle de l'énoncé. D'un point de vue didactique, il serait alors intéressant de sensibiliser les étudiants à la pertinence des énoncés suivant le type de destinataire, réel ou potentiel, du texte.

En somme, la pertinence de l'énoncé E1 par rapport à la tâche demandée est compromise par sa structuration référentielle caractérisée par une ambiguïté référentielle, le scripteur ne parvenant pas à introduire de manière appropriée les entités textuelles qu'il soumet à l'interprétation du lecteur. Des problèmes identiques de construction textuelle de la référence se font jour au fil des énoncés de l'extrait. Ainsi, l'expression référentielle *un prêche*, qui se présente comme une anaphore résomptive du long segment *une campagne de sensibilisation pour réussir les études universitaires*, est reprise en E6 par *ce lieu-là* puis en E7 par *cette organisation*. Ces deux expressions nominales définies sont présentées à la fois comme étant des anaphores infidèles et démonstratives. Cependant, si les unités lexicales coréférentielles ont pour fonction de maintenir la continuité référentielle dans l'univers du texte, évitant ainsi la redondance lexicale si caractéristique de ce texte, cette fonction requiert des connaissances linguistiques nécessaires aux opérations de « liages du signifié » (J-M. Adam, 2020, p. 122), notamment la gestion appropriée des anaphores et des coréférences. À cet égard, l'incompatibilité sémantique entre les trois unités lexicales données comme coréférentielles (*un/ce prêche, ce lieu-là, cette organisation*) résulte d'un défaut de compétence sémantique nuisible à l'arrimage référentiel des énoncés. Celle-ci s'entend, dans une perspective didactique, comme la « capacité de reconnaître et de produire des séquences textuelles et contextuelles conformes au protocole sémantique de la langue à apprendre » (X. Xia, 2013, p. 114). Ce défaut de compétence sémantique explique également l'ambiguïté référentielle des prédications associées à l'anaphore démonstrative en E2 (« Et *cette prêche* était basé sur les étudiants et les étudiantes. ») et en E3 (« Ensuite, *cette prêche* là était animé. »). Comment interpréter les expressions référentielles *les étudiants et les étudiantes* données comme propos en E2 ? Que *les étudiants et les étudiantes* étaient le thème du prêche, c'est-à-dire ce dont le prêcheur a parlé ? Dans cette hypothèse, l'énoncé perd sa pertinence par rapport à l'entité textuelle donnée à traiter dans la situation d'énonciation définie par la tâche imposée. Ou bien que le prêche était destiné aux *étudiants* et aux *étudiantes* ? Auquel cas le lecteur est fondé à se



demander de quels étudiants et de quelles étudiantes s'agit-il, d'autant que dans l'énoncé précédent, il est asserté qu'un prêche « a été organisé pour *les étudiants* ou *les universitaires* ». En E3, comment interpréter le propos *était animé* ? Aminé par qui ou de quelle manière ? Ici, c'est l'incomplétude due à l'absence de complément (d'agent ou circonstanciel) qui nuit à la pertinence de l'énoncé en rendant impossible toute saisie référentielle.

## 2.2 La cohérence énonciative : inadéquation du plan d'énonciation et utilisation inappropriée de temps verbaux

Cette section aborde la cohérence textuelle dans les textes du corpus sous l'angle de la structuration énonciative. Ce facteur de textualité est appréhendé à travers les dysfonctionnements liés au plan d'énonciation convenable à la situation d'énonciation imposée par la tâche, soit l'énonciation historique. Il s'agit alors de mettre au jour des emplois inappropriés d'indices linguistiques par lesquels se manifeste le plan d'énonciation choisi.

L'extrait 3 est constitué des deux premiers paragraphes d'un texte du corpus. On y observe l'utilisation inappropriée de temps verbaux dans le cadre énonciatif adopté.

### Extrait 3

[E1] Un jour, j'ai participé à une conférence de sensibilisation sur comment réussir ses études universitaire, dans l'université privée de Bacodjicoroni.

[E2] La conférence **avait commencer** à 8h00 et terminer à 14h30. [E3] Premièrement ils nous **disaient** l'avantage d'étudier et son bénéfice dans la vie, ensuite ils nous **montraient** les méthodes à faire pour réussir ses études et avoir ce que nos cœur désir dans la vie universitaire. [E4] D'abord les orateurs nous **demandaient** de lire beaucoup et relire à chaque moment qu'on **aura** comme un temps propice ou programmer un temps pour la lecture, et faire des recherches personnelles aux réseaux sociaux, ou à des gens plus âgés comme les anciens étudiant. [E5] Poser des questions aux professeurs et nous **devions** avoir des materielles technologies comme téléphone, machine à ordinataire, radio de communication, télévision pour nous aidé à évoluer ou motiver nos capacités, cerveau, chercher des informations, écouter les messages ou les nouvelles qui circulent dans le monde.

L'énoncé E1, à travers la première personne, le passé composé, le marqueur temporel et l'expression spatiale, pose que le locuteur parle d'un évènement ponctuel du passé. Le choix du plus-que parfait pour indiquer le début et la fin de cet évènement fausse la pertinence de l'énoncé E2, aucune relation d'antériorité attendue entre deux faits passés n'étant exprimée. L'utilisation de l'imparfait en E3 et E4 ne s'arrime pas à la ponctualité de l'évènement prédiqué, car, dans ces occurrences, l'imparfait exprime des habitudes du passé, laissant entendre ainsi qu'à chaque répétition de l'évènement (la conférence) les mêmes actions (disaient, montraient, demandaient) étaient reproduites. L'emploi de l'imparfait en E5 n'est pas non plus approprié, car produisant un effet de « permanence [ou de] généralité dans le passé » (P. Charaudeau, 1992, p. 470), c'est-à-dire qu'au lieu de présenter les conditions énoncées pour réussir les études

à l'université comme relevant d'un « processus qui se réalise hors du temps » (P. Charaudeau, 1992, p. 459), ces conditions sont données pour effectives dans un passé. Énoncer « nous *devions avoir* telles ou telles ressources didactiques pour réussir nos études » permet d'inférer que (a) ces conditions ont été réunies ou (b) elles ne l'ont pas été. D'où la nécessité de réécrire cet énoncé (E5) au présent générique pour en faciliter l'interprétation sémantique.

Si, dans l'extrait 3, la cohérence textuelle est affectée au niveau de la structuration énonciative par l'emploi inapproprié de l'imparfait au sein du cadre énonciatif choisi, qui est lui-même approprié au type de production langagière attendu, elle est compromise dans l'extrait 4 par l'inadéquation de l'énonciation de discours au type narratif. L'extrait est constitué de la totalité du texte produit par le scripteur.

#### Extrait 4

[E1] Pour avoir la réussite universitaire **je vous** conseille de focaliser sur ce que **vous** voulez et cela signifie prendre la décision de réussir et rester concentré sur votre but. [E2] **Vous** gardez à l'esprit que ce que **vous** voulez est **votre** priorité. [E3] L'une des plus grandes causes d'échec est d'oublier ce que **vous** voulez. [E4] **Assister** aux cours et mettre en place un programme d'étude, ne pas avoir peur de demander de l'aide. [E5] **Se renseigner** aussi sur les activités extrascolaires. [E6] Travail dure pour être un bon étudiant, avoir de courage, réviser **tes** leçons pour prendre de bonnes notes. [E7] Exercez-vous, ça vous aidera. [E8] **Je vous** conseille encore de ne jamais cesser d'apprendre.

Au regard de la consigne à l'origine de la production de ce texte, comment interpréter les marques linguistiques des personnes de l'interlocution ? S'agit-il d'un discours rapporté au style direct ? Auquel cas, la présence nécessaire de marques linguistiques et typographiques aurait permis d'identifier la séquence d'énoncés comme tel. Ou bien c'est le scripteur qui prend en charge le point de vue asserté sous la modalité de l'énonciation élocutive (« je vous conseille ») et de l'énonciation allocutive (« vous gardez à l'esprit que... ») ? Dans cette hypothèse inférentielle, quels sont les référents des pronoms *vous* (en E1, E2, E3, E8) et *tes* (en E6) ? Dans la même séquence d'énoncés, comment interpréter la co-présence d'interlocuteurs multiple et individuel ainsi que l'alternance des structures infinitives (E4, E5) et des structures impératives (E7) ?

En somme, la cohérence énonciative de cette séquence est entamée sur deux points essentiels. D'une part, le scripteur n'adopte pas le plan d'énonciation approprié à la production langagière attendue. D'autre part, en choisissant l'énonciation de discours, il ne parvient pas à assurer la continuité référentielle des personnes de l'interlocution, passant tantôt d'un *je* référant au locuteur à une structure infinitive qui a la double particularité de faire relever le contenu asserté d'une voix tierce et de l'adresser à un interlocuteur indéterminé, tantôt d'un interlocuteur multiple à un interlocuteur unique dont les référents ne sont pas introduits dans le texte.

### 2.3 La structuration événementielle des énoncés : absence et utilisation inappropriée de connecteurs

L'extrait 5 est constitué des deux premiers énoncés d'un texte du corpus. Par rapport au premier, l'énoncé E2 pose un problème de pertinence.

#### Extrait 5

[E1] Le 12 Mars 2024, j'ai participé a une campagne de sensibilisation sur comment reussir les etudes universitaires a Koutiala Hamdalaye.

[E2] **En effet**, cette sensibilisation a permit beaucoup d'étudiants a se mefier sur certain comportement qui peut mettre des etudiants en retard (rattrapage).

La non pertinence de l'énoncé E2 résulte de l'utilisation non requise du marqueur relationnel *en effet* qui le relie au premier, marqueur dont la fonction est de confirmer un contenu propositionnel asserté dans l'énoncé précédant celui qu'il introduit. En utilisant ce connecteur sans avoir préalablement fourni au lecteur les informations contextuelles justifiant la relation de conséquence exprimée entre les deux faits introduits (sa participation à la campagne de sensibilisation et l'intérêt qu'en ont tiré beaucoup d'étudiants), le scripteur contribue ainsi à nuire à la plausibilité événementielle, c'est-à-dire à la relation de vraisemblance entre les deux faits en cause.

L'extrait 6 est l'intégralité d'un texte. Il est introduit pour souligner la récurrence de l'utilisation inappropriée de connecteurs dans les textes du corpus et mettre au jour d'autres dysfonctionnements relatifs à la gestion des relations logico-sémantiques entre prédications.

#### Extrait 6

[E1] J'ai participé à une campagne de sensibilisation dans le quel le thème est basse sur la réussir des études universitaires. [E2] **Donc** pour réussir les études universitaire il faut alterner régulièrement le temps de travail et le temps des pauses relaxation pour une meilleure concentration et des conditions optimales d'apprentissage. [E3] Choisir un emploi pour la revision et pour la mémorisation. [E4] Forme des groupe de travail pour parler ensemble des apprentissages. [E5] **Ensuite** faire des exposé. [E6] Faire des recherches sur les leçons dans les réseaux. [E7] **En plus** prendre des note. [E8] Chercher des information complementaire. [E9] Demander de l'aide aux professeurs. [E10] **Ensuite** chercher des documents ou livre. [E11] **En outre** pose des question à votre entourage proche.

Dans son emploi en E2, le connecteur *donc* exprime-t-il une conséquence logique entre les informations introduites en E1 et en E2 ou confirme-t-il l'information introduite en E1 ? Pour confirmer l'une ou l'autre de ces hypothèses, le récepteur a besoin d'informations complémentaires susceptibles d'explicitier le lien envisagé par le scripteur entre les deux contenus propositionnels. L'absence de telles informations rend inappropriée l'utilisation du connecteur *donc*, un mésusage qui nuit à la pertinence de l'énoncé E2 par rapport à E1. Le connecteur *ensuite* en E5 et en E10 marque-t-il une relation de succession chronologique entre

les faits énumérés ou leur énonciation ? S'il semble évident que les faits présentés sous forme de consignes à exécuter pour réussir les études universitaires ne peuvent être envisagés en termes de relation chronologique, c'est-à-dire que ces faits ne peuvent être réalisés dans un ordre chronologique, l'hypothèse que le connecteur *ensuite* marque une relation de succession chronologique entre les énonciations de ces faits paraît peu plausible. En effet, la structuration chronologique de l'énonciation des faits introduits n'obéit à aucune logique, la double occurrence de *ensuite* contribuant à brouiller le suivi du raisonnement du scripteur, de même que l'absence d'autres connecteurs tels que *d'abord* et *enfin*, par rapport auxquels *ensuite* prend son sens d'organisateur textuel. Enfin, le connecteur d'addition *en outre*, qui introduit le dernier énoncé du texte (E11), est sans doute inapproprié pour clore une énumération de faits ou d'énonciations.

Si, dans l'extrait 6, c'est l'utilisation inadéquate de connecteurs qui nuit à l'arrimage évènementiel des énoncés de la séquence, c'est l'absence de connecteurs qui réduit en partie le texte présenté dans l'extrait 7 à une simple juxtaposition de référents textuels qui ne font l'objet d'aucune prédication.

#### **Extrait 7**

- [E1] Pour réussir à ses études universitaires il ne faut que 7 étapes.
- [E2] Fixer des objectifs clairs.
- [E3] Organiser votre temps et votre espace de travail.
- [E4] Développer de bonnes habitudes d'étude.
- [E5] Adopter une attitude positive.
- [E6] Demander de l'aide en cas de besoin.
- [E7] Prendre soin de votre santé physique et mentale.
- [E8] Cultiver la persévérance.

Sans connecteurs explicitant les relations logico-sémantiques entre ces énoncés, comment restituer la textualité de la séquence, c'est-à-dire la cohérence qui en permet une interprétation conforme à la présomption de pertinence de chaque énoncé ? Quelles relations le lecteur peut-il établir, par exemple, entre E1 et E5 ? En termes de textualité, cette séquence d'énoncés jure avec la représentation partagée qu'un texte est avant tout un acte de langage consistant à accomplir conjointement un acte de référence à travers le fait de parler d'une réalité extralinguistique, un acte de prédication en disant quelque chose à propos de cette réalité extralinguistique et un acte d'énonciation en disant ce qu'on prédique d'une certaine manière (L. Lundquist, 1980 ; O. Gagnon, 2015). En s'écartant d'une telle représentation de la textualité, cette séquence d'énoncés permet d'épingler les enjeux didactiques de la cohérence textuelle dans les écrits d'étudiants.

### **3. Discussion et propositions didactiques**

Les extraits introduits pour les besoins de l'analyse dans la section précédente montrent des lacunes linguistiques des scripteurs, auxquelles il convient de répondre institutionnellement. Les dysfonctionnements mis au jour signalent un décalage important entre les représentations de la textualité chez les étudiants dont les écrits ont servi de corpus à cette étude et les exigences universitaires en matière d'élaboration textuelle. D'un point de vue didactique, il devient alors nécessaire de déconstruire chez ces étudiants toute représentation de la textualité non conforme aux attentes institutionnelles et disciplinaires (chaque discipline ayant ses spécificités discursives et textuelles). Comme le souligne fort bien M-C. Pollet (2001), la part discursive de l'écrit, en réception et en production, dans l'élaboration des savoirs à l'université est sans commune mesure avec l'enseignement secondaire, l'écrit étant à l'université à la fois l'instrument d'élaboration des connaissances disciplinaires et le lieu d'accès à ces connaissances, et donc au cœur de la réussite ou de l'échec des étudiants. C'est pourquoi, il semble urgent, dès la première année de Licence, de sensibiliser les étudiants aux facteurs de textualité impliqués dans les genres de texte qu'ils ont à produire dans leur cursus. Sur le plan didactique, cette sensibilisation peut prendre la forme d'activités de réécriture de textes, produits ou pas par les étudiants eux-mêmes, présentant des dysfonctionnements aux niveaux de la construction textuelle de la référence, de la structuration énonciative et de l'arrimage évènementiel, l'objectif étant de développer chez eux une réflexion métalinguistique sur la textualité. Comme le suggère O. Gagnon (2015, p. 111), il s'agit d'amener les étudiants, à travers de telles activités, à « observer [les concepts de pertinence et d'arrimage] dans des enchaînements, à repérer les cas de rupture, à expliciter ce qui rend ces cas problématiques et à proposer des solutions pour les améliorer ». De la sorte, les scripteurs peuvent mieux s'appropriier les phénomènes liés à la pertinence et à l'arrimage des énoncés et des séquences d'énoncés et ainsi évaluer avec plus de repères la cohérence textuelle de leurs écrits et ceux soumis à leurs interprétations en tant que lecteurs. À l'Université des Lettres et des Sciences Humaines de Bamako (ULSHB), les cours de Techniques d'expression et de communication, traditionnellement centrés sur la grammaire au détriment des problématiques d'acculturation des étudiants aux pratiques scripturales et lectorales universitaires, peuvent servir de cadre didactique pour favoriser chez les étudiants de Licence la maîtrise de la textualité.

### **Conclusion**

Cette étude a mis en évidence les difficultés d'étudiants à déployer un raisonnement métalinguistique nécessaire pour gérer les facteurs de textualité qui fondent la cohérence d'un

texte. Les défauts de cohérence examinés dans leurs écrits concernent trois niveaux de structuration : l'arrimage référentiel, l'arrimage énonciatif et l'arrimage évènementiel.

L'un des intérêts de cette étude est d'avoir sondé la compétence scripturale d'étudiants qui n'ont pas encore compris les exigences de l'université en matière d'élaboration textuelle. Aussi, au-delà du constat établi, l'étude attire-t-elle l'attention sur la nécessité d'accompagner institutionnellement les étudiants de première année de Licence à mieux s'approprier leur « métier d'étudiant » (A. Coulon, 1997), c'est-à-dire à développer l'ensemble des compétences leur permettant de s'affilier à leur contexte d'études, tant du point de vue de ses règles institutionnelles que de celui de ses normes intellectuelles et discursives, particulièrement les pratiques et les genres de l'écrit en vigueur au sein des disciplines universitaires.

### **Références bibliographiques**

ADAM Jean-Michel, 2020, *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours* (4<sup>ème</sup> édition), Paris, Armand Colin, « Cours ».

BENVENISTE Émile, 1966, *Problèmes de linguistique générale*, (Tome 1), Paris, Gallimard.

CHARAUDEAU Patrick, 1992, *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette, « Éducation ».

CHAROLLES Michel, 1995, « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de linguistique*, 29, p. 125-151.

COULON Alain, 1997, *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.

DELCAMBRE Isabelle & LAHANIER-REUTER Dominique, 2010, « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'études dans les pratiques de l'écrit », *Diptyque*, 18, p. 11-42.

GAGNON Odette, 2015, Travailler la cohérence du texte, Dans BOCH Françoise & FRIER Catherine (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*, Grenoble, Ellug, p. 111-149.

GUICHON Nicolas, 2012, *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, « Langues & Didactique ».

LUNDQUIST Lita, 1980, *La Cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*, Copenhague, Erhvervs0konomisk Forlag S/I.

KONE Salifou, 2023, « Quels dispositifs d'acculturation des étudiants à l'écriture de recherche dans le contexte universitaire malien ? », *Les cahiers de l'Ensup*, 8, p. 10-24.

POLLET Marie-Christine, (2001, *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et systèmes de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.

REUTER Yves, 2012, « Les didactiques et la question des littéracies universitaires », *Pratiques*, 153-154, p. 161-176.

SERBER Dan & WILSON Deirdre, 1989, *La pertinence. Communication et cognition* (GERSCHENFELD Abel & SPERBER Dan), Paris, Les Éditions de Minuit.

XIA Xiaoxiao, 2013, « L'acquisition de la compétence sémantique chez les apprenants chinois du FLE : analyse au travers des valeurs sociales complexes des mots « travail » et « loisirs », *Recherche en Éducation*, 5, p. 113-124.