Synergies Roumanie n° 13 - 2018 p. 81-94

GERFLINT
ISSN 1841-8333
ISSN en ligne 2261-3463

Cohérence et cohésion dans l'anglais de spécialité – Une analyse des discours écrits des étudiants de la Faculté d'Études Européennes

Roxana-Maria Nistor Gâz
Université Babeș-Bolyai, Roumanie
roxana.nistor@ubbcluj.ro

Résumé

Tout texte est écrit avec un certain but et est adressé à des certains lecteurs. Ainsi, le but de notre article est de faire une analyse des productions écrites de quelques étudiants de la Faculté d'Études Européennes, qui ont étudié l'anglais de spécialité, pour présenter des éléments de cohérence et de cohésion qu'ils ont utilisé dans leurs discours écrits. En analysant leurs essais, nous sommes réussies à noter comment ils ont utilisé les conjonctions, les références, l'ellipse, les structures grammaticales (éléments de cohérence d'un texte), ainsi que les marqueurs discursifs et la terminologie de spécialité (éléments de la cohésion).

Mots-clés : cohérence, cohésion, métadiscours, anglais de spécialité (ESP), anglais académique (EAP), Études Européennes

Coherence and cohesion in specialised English – An analysis of written discourses of students from the Faculty of European Studies

Abstract

Any written text is actually written with a certain purpose and for certain specific readers. As such, the purpose of our article is to analyse the written texts of two groups of students enrolled at the Faculty of European Studies, who attended the English for Specific Purposes (ESP) course, in order to illustrate some of the elements of coherence and cohesion they used in their written essays. Through this analysis, we were able to see how they used conjunctions, references, ellipsis and grammar structures (elements of coherence), as well as discourse markers and specialised terminology (elements of cohesion).

Keywords: coherence, cohesion, metadiscourse, English for Specific Purposes (ESP), English for Academic Purposes (EAP), European Studies

Introduction

Au sein de l'Union Européenne, l'un des plus grands creusets culturels du monde, avec vingt-quatre langues officielles, trois langues de travail et de nombreuses langues régionales et minoritaires, la politique de multilinguisme joue un rôle

BDD-A29311 © 2018 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:52:18 UTC)

essentiel dans la protection des langues et cultures européennes. Cette politique de multilinguisme de l'Union Européenne a deux grands objectifs : la protection de la diversité linguistique de l'Europe et l'apprentissage des langues[1], car *Les sociétés ouvertes, hétérogènes, démocratiques et prospères doivent mener des politiques ambitieuses en matière d'enseignement des langues étrangères*[2].

Connaître et parler des langues étrangères est devenu un élément essentiel de nos jours, non seulement pour le développement personnel des individus, mais aussi pour leur développement professionnel. Ainsi, l'Université Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca, à travers ses 21 facultés, s'est assumée ce rôle de creuset en offrant à ses étudiants la possibilité de continuer à étudier des langues étrangères pendant leurs études académiques, mais cette fois-ci on parle des langages de spécialité.

Cependant, c'est la langue anglaise qui est, aujourd'hui, la *lingua franca* de nos jours et c'est l'anglais qui nous entoure partout – à la télé, sur l'Internet, dans les chansons que nous écoutons chaque jour. C'est pourquoi le fait que l'anglais est la langue la plus enseignée dans les écoles primaires et secondaires, aussi bien que dans les universités n'est pas une surprise[3].

Il y a plusieurs domaines dans l'enseignement de la langue anglaise : ELT (*English Language Teaching / L'enseignement de la langue anglaise*), ESL (*English as a Second Language / L'anglais comme langue seconde*), EFL (*English as a Foreign Language / L'anglais comme langue étrangère*), EAP (*English for Academic Purposes / L'anglais à des fins académiques*), ELF (*English as a Lingua Franca / L'anglais comme lingua franca*), ESP (*English for Specific Purposes / L'anglais à des fins spécifiques / L'anglais de spécialité*). Dans notre article, nous nous concentrons sur l'ESP et sur l'EAP car ces types de langage sont des outils pour les étudiants de la Faculté d'Études Européennes de l'Université Babeș-Bolyai (Cluj-Napoca, Roumanie) dont les textes écrits font l'objet de notre recherche.

L'enseignement et l'apprentissage de l'ESP et de l'EAP sont particulièrement importants pour les étudiants parce qu'un cours de langue de spécialité les aide à apprendre comment utiliser l'anglais dans leur domaine d'études, pendant que l'inclusion de l'anglais académique leur enseigne comment utiliser l'anglais à l'écrit à l'université. A travers ce type de cours spécialisé, les étudiants apprennent des termes de spécialité et comment les utiliser dans des contextes socio-professionnels dans un manière formelle ou semi-formelle. De plus, l'enseignement de l'anglais de spécialité ne peut pas être dissocié de l'analyse du discours, car c'est cette dernière qui aide les étudiants à devenir plus cohérents dans leur expression orale et écrite.

BDD-A29311 © 2018 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:52:18 UTC)

L'ESP et l'analyse du discours. Revue de la littérature de spécialité

Les méthodes pour l'enseignement des langues étrangères ont subi des changements majeurs pendant les dernières vingt ou trente années en Roumanie : si, au début, le processus d'enseignement se concentrait sur des exercices écrits de grammaire et de vocabulaire (l'accent mis sur la langue, i.e. *language-centred methods*), maintenant, l'accent est mis surtout sur l'enseignement communicatif d'une langue et sur les besoins des étudiants selon leurs domaines d'études (l'accent mis sur l'étudiant, i.e. *learner-centred methods*).

Les cours d'anglais à des fins spécifiques ont été introduits au début des années 90 à l'Université Babeș-Bolyai de Cluj-Napoca afin de répondre aux besoins du développement linguistique des étudiants en anticipant l'adhésion de la Roumanie à l'Union Européenne. Il s'agissait de placer la politique linguistique de l'université dans le contexte européen où les citoyens connaissent et parlent au moins deux langues étrangères, en mettant l'accent sur les compétences requises en matière de communication et de communication interculturelle (Gâz, 2015 : 167).

Pour évaluer l'évolution des étudiants d'anglais spécialisé, il est nécessaire d'analyser leur langage parlé, ainsi que leur langage écrit. Le terme « analyse du discours » a été introduit pour la première fois par Zellig Harris en 1952. Depuis cette année-là, le domaine a été exploité par plusieurs linguistes et sociolinguistes (Halliday, Hasan, 1976 ; Coulthard, 1985 ; Berk, 1999 ; McCarthy, 2000 ; Thornbury, 2005 ; Halliday, Matthiessen, 2014, etc.). L'analyse du discours étudie la relation entre la langue et les contextes culturels et sociaux dans laquelle elle est utilisée (Cook, 1989 ; McCarthy, 2000 ; Hyland, Paltridge, 2011 ; Paltridge, 2012). Cette analyse peut être utilisée pour des textes oraux ou pour des textes écrits par les étudiants et les méthodes d'analyse de ce type sont très importantes pour l'évaluation de la prestation des étudiants.

Hypothèse

A la fin du cours d'anglais de spécialité (dorénavant, ESP), les étudiants seront capables d'écrire des textes en anglais, sur des sujets donnés, en utilisant un langage spécialisé, formel ou, au moins, semi-formel, et des constructions grammaticales correctes, selon le modèle appris en classe pendant les sections d'expression orale, de compréhension écrite et de grammaire. Ainsi, à travers notre recherche, nous essayerons de montrer que, après deux semestres de langue anglaise de spécialité, les étudiants ont acquis les compétences grammaticales et le vocabulaire spécialisé nécessaires pour communiquer en écrit. Cette analyse sera réalisée en analysant quelques tests de fin de semestre et en utilisant des méthodes d'analyse du discours spécifiques à l'ESP (Halliday, Hasan, 1976 ; Tanskanen, 2006 ; Halliday, Matthiessen, 2014).

BDD-A29311 © 2018 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:52:18 UTC)

Contexte

Langages de spécialité à l'université

Les cours de langue qui sont enseignés à l'Université Babeș-Bolyai (Cluj-Napoca, Roumanie) par les professeurs du Département de Langues Étrangères Spécialisées (Faculté des Lettres) et qui s'adressent aux étudiants des dix-neuf facultés de l'université ont été élaborés pour assurer la formation des compétences spécifiques des étudiants. On parle ici de compétences d'étude transférables (les étudiants seront familiarisés avec les genres des textes écrits et avec la terminologie de spécialité, avec la rédaction des textes scientifiques en anglais en mettant l'accent sur les genres principaux : l'essai – descriptif, comparatif, argumentatif etc. –, le rapport de recherche, l'article scientifique etc.), de compétences aux buts professionnels, de compétences dans la recherche académique (rédaction de textes), de compétences de communication interculturelle, ainsi que de compétences selon le *Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues*.

Le cours d'anglais de spécialité à la Faculté d'Études Européennes

Le cours d'anglais de spécialité enseigné à la Faculté d'Études Européennes est élaboré pour répondre aux exigences du marché de travail national et international. L'objectif général du cours est de donner aux étudiants les compétences nécessaires pour être capables d'utiliser la langue anglaise dans une manière compétente, au moins au niveau B2 conformément au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (*CECRL), dans leur activité académique, ainsi que dans leur activité professionnelle future.

En ce qui concerne les objectifs spécifiques du cours d'anglais de spécialité, ceux-ci se concentrent sur l'apprentissage et la compréhension approfondie des contextes, des rôles, des concepts, des méthodes et du discours/langage spécifique à des diverses situations de communication professionnelle, en mettant l'accent sur les formes de communication écrite et orale. Un autre objectif spécifique du cours est celui d'aider les étudiants à utiliser les connaissances approfondies pour expliquer et interpréter les diverses modalités de communication écrite et orale et des conventions qui détermine la rédaction des textes scientifiques dans la langue anglaise dans des contextes professionnels vastes (nationaux et internationaux). A la fin du cours d'anglais de spécialité, les étudiants seront aussi capables de transférer des concepts, des principes et des méthodes apprises dans des activités de réception et de production des textes écrits en visant les étapes du processus d'écriture, l'organisation et le développement des idées, la structure du texte et les stratégies de communication verbale orale et écrite en respectant les standards spécifiques de la langue anglaise de spécialité pour le discours scientifique. Un autre but spécifique du cours est celui d'enseigner les étudiants à rédiger des

BDD-A29311 © 2018 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:52:18 UTC)

travaux écrits et des présentations orales originaux qui utilisent les principes et les techniques de rédaction consacrés dans l'environnement académique, en mettant l'accent sur les genres préférés dans le domaine des études européennes.

La structure du plan de cours (2017-2018)

La structure du cours d'anglais de spécialité pour le premier semestre a été la suivante :

Semaines 1-2	Evaluation diagnostique
Semaines 3-4	*Communication* Grammaire : Le Substantif
Semaines 5-6	*Droits de l'Homme. Droits Individuels. Discrimination* Grammaire : Adjectifs and Adverbes
Semaines 7-8	*Les Langues au sein de l'U.E.* Grammaire : Temps verbaux
Semaines 9-10	*L'Union Européenne : Histoire et Institutions* Grammaire : Si Conditionnel
Semaines 11-12	*Présentations* : les étudiants donnent une présentation sur un politicien influent, un homme d'état, un diplomate ou un révolutionnaire contemporain ou du passé
Semaines 13-14	Examen de fin de semestre (écrit)

Tableau 1. La structure du cours d'anglais de spécialité (premier semestre)

Au début du premier semestre, tous les étudiants ont dû passer un test pour vérifier leur niveau de langue initial. Ainsi, les étudiants inscrits à la spécialisation *Administration Européenne* (*AE*) ont obtenu des résultats très variés, le plus haut étant de 85 points (correspondant à un niveau C1 conformément au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL)), pendant que le plus faible a été de 35 points (niveau A2 selon le CECRL). Dans le cas des étudiants inscrits à la spécialisation *Relations Internationales et Études Européennes* en anglais (RISE EN), les résultats ont varié de 93 points (niveau C1/C2), le résultat le plus haut, à 51 le plus faible (niveau B1). Dans les deux cas, nous avons travaillé avec des étudiants ayant des niveaux de langue anglaise très différents, ce qui a représenté une tâche difficile dans notre mission d'améliorer les niveaux les plus faibles et de, au moins, maintenir les niveaux les plus hauts.

BDD-A29311 © 2018 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:52:18 UTC)

La structure du cours d'anglais de spécialité pour le second semestre a été la suivante :

Semaines 1-2	*Management et diversité culturelle* Grammaire : La diathèse passive
Semaines 3-4	*Les Systèmes Politiques* Grammaire : Le style indirect
Semaines 5-6	*Diplomatie* Grammaire : -Ing formes et l'infinitif
Semaines 7-8	*La Loi dans l'Union Européenne* Grammaire : Propositions relatives
Semaines 9-10	*Production écrite dans le contexte académique* Types de productions, structure des productions écrites, comment écrire un paragraphe, éléments de cohésion et de cohérence dans les productions écrites
Semaines 11-12	*Examen oral*
Semaines 13-14	*Examen de fin de semestre (écrit)*

Tableau 2. La structure du cours d'anglais de spécialité (second semestre)

Pendant ce dernier semestre, dans les semaines onze et douze, nous avons introduit des leçons pour enseigner aux étudiants comment organiser leurs idées en écrit afin d'obtenir une production écrite adaptée au contexte académique.

En commençant avec les divers types de production écrite (argumentative, descriptive, d'opinion) qui sont assez souvent utilisés à l'université, nous avons continué par présenter aux étudiants la structure standard des productions écrites. Ainsi, ils ont appris que toute composition écrite dans le contexte académique doit évidemment avoir une introduction, un développement et une conclusion. À partir de cette structure, nous avons identifié ensemble, en travaillant sur des exemples concrets, les éléments constitutifs d'un paragraphe (soit-il une introduction, un développement ou une conclusion, ou soit-il argumentatif, descriptif ou d'opinion). Ensuite, ayant déjà acquis les informations fondamentales concernant la structure d'un paragraphe et d'une production écrite, nous avons continué par enseignant aux étudiants l'importance de l'unité (cohésion) dans la rédaction d'un essai dans le contexte académique, comment éditer un texte pour obtenir de la cohésion, l'importance de la cohérence dans la production écrite, ainsi que des méthodes pour donner cohérence à un texte écrit (Zemach, Rumisek, 2005).

BDD-A29311 © 2018 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:52:18 UTC)

Conformément à l'objectif établi au début de l'année académique, à la fin du cours de langue anglaise de spécialité, les étudiants seront capables d'utiliser des techniques et de stratégies d'expression écrite et orale, de compréhension orale et de rédaction écrite sur des thèmes liés au langage spécialisé ; d'utiliser des techniques et des stratégies d'enrichissement du vocabulaire spécialisé en utilisant des ressources imprimées et électroniques ; de rédiger des textes (articles, essais, rapports de recherche) et de communiquer à l'intermède des projets individuels et de groupe.

L'évaluation des étudiants vise leur présence et leur participation active au cours, ainsi que l'accomplissement correct et dans le délai donné des tâches de travail ; l'apprentissage du vocabulaire spécialisé ; l'exactitude, la fluence et le respect de l'instruction donnée ; la capacité d'utiliser la langue anglaise d'une manière efficace dans des contextes académiques et professionnels spécifiques.

Le test de fin de semestre a eu quatre sections : une présentation (qui a représenté un point de la note finale et son but a été celui d'évaluer l'expression orale des étudiants sur un thème lié à leur domaine d'études – *speaking*), un exercice de compréhension orale (*listening*), un exercice de compréhension écrite et de vocabulaire (*reading and vocabulary*) et un exercice d'expression écrite (*writing*).

Étude de cas – analyse des textes écrits par des étudiants

L'objet de notre étude de cas est la dernière section du test, c'est-à-dire l'exercice d'expression (production) écrite où les étudiants ont reçu l'instruction d'écrire une composition de 250 mots sur l'importance de la diversité linguistique dans les relations internationales. Dans l'évaluation de leurs textes, nous avons pris en considération les éléments de cohérence et de cohésion du texte que nous leur avons enseigné pendant le second semestre.

La *cohérence* représente la connexion logique existante entre les phrases qui forment un texte, qui donne un sens au texte, pendant que la *cohésion* représente les options grammaticales et lexicales d'un auteur pour créer des liaisons entre les propositions et les phrases d'un texte (McCarthy, 2000 : 25). Ces deux éléments peuvent être analysés plus facilement dans les textes écrits parce que la structure du tout texte écrit est plus visible que celle d'un discours oral.

Selon Halliday & Hasan (1976) et Halliday & Matthiessen (2014), il y a deux possibilités d'analyser un texte. La première méthode a été analysé par Halliday & Hasan en 1976. Ils ont proposé la séparation de la *cohésion* en deux catégories : *cohésion grammaticale* et *cohésion lexicale*. Plus tard, en 2014, Halliday & Matthiessen ont

BDD-A29311 © 2018 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:52:18 UTC)

réexaminé la théorie de 1976 et ont proposé quatre méthodes qui contribuent à la *cohésion* d'un texte, c'est-à-dire : (1) les conjonctions, (2) la référence, (3) l'ellipse et (4) l'organisation lexicale (Halliday, Matthiessen, 2014 : 603).

Les *conjonctions* sont des repères qui donnent continuité à un texte ; la *référence* contribue à la cohésion en créant des liaisons entre les éléments d'un texte ; l'*ellipse* donne à l'auteur d'un texte la possibilité d'omettre certains mots qui ont déjà été mentionnés dans le contexte, en laissant une impression de continuité ; la *cohésion lexicale* représente le choix fait par l'auteur d'un texte d'utiliser de certains mots (Halliday, Matthiessen, 2014 : 603-606).

En ce qui concerne la *coh*érence, celle-ci représente la modalité par laquelle les idées sont liées pour donner à un texte un sens qui peut être facilement compris par ses lecteurs. Biber, Connor et Upton (2007 : 5) écrivent que « les analyses de la cohérence textuelle identifie les propositions exprimées dans un texte, les relations logiques entre ces propositions, et la modalité par laquelle les lecteurs du texte sont capables de construire le sens textuel général.

Même s'il y a des chercheurs qui font une distinction entre *cohésion* et *cohérence*, il est mieux d'analyser les deux éléments ensemble, car « la cohésion contribue à la cohérence, c'est-à-dire la cohésion est l'un des éléments qui signalent la cohérence dans les textes » (Tanskanen, 2006 : 7), ils sont « indépendants mais entrecroisés » (Tanskanen, 2006 : 15).

Pour notre recherche nous avons lu et analysé les essais écrits pas quarante-huit (48) étudiants de la Faculté d'Études Européennes inscrits, dont vingt (20) inscrits à la spécialisation *Administration Européenne* (*AE*) et vingt-huit (28) à la spécialisation *Relations Internationales et Études Européennes* en anglais (RISE EN). Nous avons analysé leurs compositions écrites en prenant en compte les critères suivants : (1) la structure de la composition (introduction, développement, conclusion) ; (2) les éléments de cohésion grammaticale (les conjonctions, les références, l'ellipse, l'usage correcte des temps verbaux) ; (3) les éléments de cohérence lexicale (l'usage des mots appropriés et des termes de spécialité d'une manière qui donne un sens au texte qui peut être facilement lu et compris par le lecteur du texte – dans ce cas, le professeur).

L'un des trois critères pris en considération dans l'évaluation des textes écrits par les étudiants a été la structure de leur essai. Celle-ci contribue à la cohésion et à la cohérence d'un texte : plus la structure du texte est bonne, plus le texte est cohésif et cohérent. Tout essai doit avoir une introduction (généralement, l'introduction ne doit pas dépasser un paragraphe), un développement (trois-cinq paragraphes) et une conclusion (un paragraphe). L'une des choses que les étudiants apprennent

BDD-A29311 © 2018 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:52:18 UTC)

pendant les leçons d'écriture universitaire en anglais, c'est que tout essai doit avoir un énoncé (*thesis statement*), c'est-à-dire une proposition qui présente l'idée principale du texte et qui est généralement inclue dans l'introduction, pendant que tout paragraphe du développement devrait avoir une phrase-sujet ou une phrase d'introduction (*topic sentence*) qui sera développée dans chaque paragraphe. En analysant les essais qui font l'objet de notre recherche, nous avons observé que, généralement, les étudiants de l'anglais comme langue étrangère commencent leurs essais par présenter l'idée principale de leur rédaction ; mais ils oublient d'utiliser des phrases-sujet pour les paragraphes du développement. Par exemple, un étudiant de l'Administration Européenne (L.I.) a écrit dans son introduction : « *During history, people managed to develop themselves and their society on economical, social and political aspects. People are different, but actually this aspect helped us by time to become the society that exists today. In my opinion, the fact that we are different and speak different languages matters a lot and it's important.* » Si nous omettons les erreurs grammaticales de l'étudiant, nous pouvons observer qu'il a commencé son essai par une phrase générale pour introduire l'idée principale de son écrit : la diversité. Cette idée est puis reprise et développée dans le premier paragraphe où, en utilisant un marqueur discursif, l'étudiant écrit : « *First of all, the idea of diversity made us act by centuries like contestants in an economical game. We compete each other, we make alliances with the aim of developing.* » Ici nous pouvons remarquer une phrase-sujet qui est très bien liée à l'introduction. Un autre bon exemple est celui d'une étudiante de la spécialisation Relations Internationales en anglais (C.A.F.) qui a écrit dans son introduction : « *The importance of language diversity in international relations is shown through paying a sign of respect for different linguistic heritage and being actively interested in developing yourself outside your mother tongue, creating meaningful connections with other countries and people.* » De nouveau, les idées introduites dans le paragraphe introductif sont reprises et développées dans les paragraphes suivants, par exemple : « *First of all, language diversity in international relations should be regarded as a necessary sign of respect for our own cultural heritage, showing that […] we are bringing a piece of history with us, a common milestone we have with our ancestors […].* ».

On peut déjà noter l'un des marqueurs discursifs que les étudiants préfèrent (*first of all*). Ces marqueurs contribuent à la cohésion lexicale et, par conséquent, à la cohérence du texte. Après avoir analysé tous les essais qui font l'objet de notre recherche, nous avons groupé les marqueurs selon les catégories suivantes : *chronologie*, *comparaison*, *contraste*, *informations supplémentaires*, *exemples*, *cause et effet*, *conclusion*.

BDD-A29311 © 2018 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:52:18 UTC)

Chronologie	Comparaison	Contraste	Informations Supplé-mentaires	Exemples	Cause et Effet	Conclusion
first of all second of all firstly secondly after	-	on the other hand however but	moreover also furthermore	for example as an example for instance overall	-	in conclusion to conclude to sum up

Tableau 3. Les marqueurs discursifs utilisés par les étudiants en Administration Européenne

Chrono-logie	Comparaison	Contraste	Informations Supplé-mentaires	Exemples	Cause et Effet	Conclusion
first of all second of all firstly secondly first second third the first argument... the second argument... after since while when looking back	compared to as... as the more... the more	on the one hand on the other hand not only... but also but even though although however still	also furthermore moreover in fact one of the issues is... another issue is...	for example for instance the best example is generally such as	therefore so since because	in conclusion to sum (it) up as a conclusion in a nutshell from what is said above...

Tableau 4. Les marqueurs discursifs utilisés par les étudiants en Relations Internationales en anglais

Les étudiants en Administration Européenne les plus avancés ont utilisé des marqueurs, pendant que les étudiants intermédiaires ou les débutants n'en ont pas utilisé beaucoup. Toutefois, c'étaient plutôt les étudiants en Relations Internationales en anglais, ceux plus avancés, aussi bien que ceux du niveau intermédiaire, qui ont employé beaucoup plus de marqueurs discursifs pour donner unité et cohérence à leurs discours écrits.

En ce qui concerne la cohésion grammaticale, nous avons analysé les essais des étudiants en faisant attention aux conjonctions qu'ils ont employées, ainsi qu'aux références, à l'ellipse, aux temps verbaux et à d'autres constructions grammaticales qui donnent cohérence à un discours écrit.

BDD-A29311 © 2018 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:52:18 UTC)

Parmi les problèmes les plus fréquents, nous avons noté qu'un grand nombre d'étudiants (plutôt ceux de niveau intermédiaire et débutant) ont des difficultés avec les conjonctions qu'ils doivent utiliser dans les propositions relatives. Une grande majorité d'entre eux emploient la conjonction « which » (écrite « wich ») dans les propositions relatives pour faire référence à une personne ou à un groupe de personnes (« *to talk to people wich we meet…* »).

Ensuite, il y a beaucoup d'étudiants – chose étonnante, même des étudiants de niveau avancé – qui font une confusion entre les formes « its » et « it's » (où le premier est l'adjectif possessif utilisé pour des animaux, des objets, des institutions etc., pendant que le dernier est la forme contractée du verbe « be », au présent simple, troisième personne, singulier « it is ») : « *… or translators who might come from anothe… part of the world with it's own language…* » ; « *…with it's rules and regulations…* ».

Un troisième problème que nous avons noté après l'analyse des essais des étudiants est lié à la *référence*, dont le but est de contribuer à la cohésion en créant des liaisons entre les éléments d'un texte. Ce sont plutôt les pronoms personnels (*he*, *she*, *it*, *they*) qui sont utilisés pour faire référence à une personne ou à une chose qui a été déjà mentionnée dans le texte. Le but de la *référence* est d'éviter les répétitions et de donner cursivité au texte, mais un nombre assez grand d'étudiants ne sont pas réussis à utiliser cette méthode et les pronoms qui ont été utilisés ne font pas toujours référence à un autre élément du texte, ils n'ont pas inséré un pronom de référence où il était nécessaire (« *but still, natural diversity is misunderstood by a huge number of people, mainly those who neglect [it].* ») ou, au contraire, ils ont utilisé un substantif et un pronom comme sujets du même verbe au lieu de substituer le substantif par le pronom ou de maintenir le substantif comme le seul sujet du verbe de la proposition (« *The war it's a sign of wake-up for politicians.* » ; « *nowadays, knowing more than just one foreign language it's very important.* »).

Un autre problème que nous avons noté est l'absence du « it-sujet » (*it subject*) ; probablement comme résultat de la traduction mot par mot de la langue roumaine, où il n'est pas obligatoire d'avoir un sujet toujours exprimé pour un verbe, quelques étudiants ont omis le sujet (généralement, le pronom « it » comme sujet de la proposition) : « *secondly, in this period [it] is very important to know at least one foreign language.* » (en roumain : « *este foarte important* » (*c'est très important*) est une expression impersonnelle qui ne nécessite pas un sujet).

De plus, la grande majorité des étudiants (de niveau avancé, intermédiaire ou débutant) ont encore des problèmes avec les temps verbaux en anglais (surtout

BDD-A29311 © 2018 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:52:18 UTC)

avec le *present perfect*, le *present perfect continuous*, le *past perfect* et le *past perfect continuous*), malgré le fait que, pendant le premier semestre, nous avons alloué deux semaines de cours pour leur révision. En outre, il y a des étudiants, généralement de niveau intermédiaire ou débutant, qui ne connaissent pas les collocations les plus communes dans la langue anglaise, c'est pourquoi ils traduisent les expressions mot par mot de la langue roumaine.

Même si un grand nombre d'étudiants n'ont pas respecté toutes les règles grammaticales et les règles d'orthographe et donc leurs discours écrits contiennent des erreurs grammaticales et d'orthographe, nous pouvons quand même dire que, généralement, leurs essais écrits ont eu du sens grâce aussi à la *cohésion lexicale*, c'est-à-dire à la modalité par laquelle les étudiants ont choisi (de manière expresse/consciente ou non) d'utiliser certains mots et la terminologie de spécialité qu'ils ont étudiée pendant les cours de langue anglaise de spécialité. Ils ont employé, par exemple, des expressions idiomatiques étudiées pendant le premier semestre de langue anglaise (« *in a nutshell* », « *get straight to the point* », « *be on the same wavelength* » etc.), ainsi que des collocations spécifiques aux unités étudiées pendant le cours d'anglais de spécialité (par exemple, parce que le sujet pour l'exercice de production écrite a été lié à l'importance des langues étrangères pour les relations internationales, beaucoup d'étudiants ont utilisé des informations acquises pendant le premier semestre dans la troisième unité « *Les langues au sein de l'Union Européenne* » et ils ont employé des collocations telles que « *official languages* », « *working languages* » etc.).

Dans leurs discours écrits, les étudiants ont aussi inséré des commentaires personnels à travers lesquels ils ont montré leurs connaissances du sujet (*métadiscours*). Ce *métadiscours* peut être divisé en deux autres catégories, que nous avons aussi identifié dans les productions écrites des étudiants : le *métatexte* et *l'interaction entre l'écrivain et le lecteur* (Ädel, 2006 : 20). Selon Ädel, le *métatexte* représente « la fonction du métadiscours qui guide le lecteur » (dans notre cas, le lecteur est le professeur de langue anglaise) « à travers le texte » (écrit par les étudiants) (Ädel, 2006 : 20). Ainsi, nous avons identifié des éléments de *métatexte* dans certains productions écrites des étudiants qui ont utilisé des expressions telles que « *in this essay* », « *I think that* », « *it is of tremendous importance* », « *from my point of view* » etc., aussi que des verbes modales (*should*, *have to*, *must*) qui nous ont montré non seulement une direction, mais aussi la façon de penser de leurs auteurs. La seconde fonction du *métadiscours* identifiée par Ädel est *l'interaction entre l'écrivain et le lecteur*. Elle définit cette interaction comme « la modalité par laquelle l'auteur d'un texte interagit avec ses lecteurs imaginés pour créer et maintenir une relation avec les lecteurs qui lui permette de les influencer par

BDD-A29311 © 2018 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:52:18 UTC)

s'adresser à ses lecteurs dans des manières diverses » (Ädel, 2006 : 20). Parmi ces manières diverses mentionnées, nous avons identifié dans les textes des expressions telles que « *Have you ever wondered why…* », « *Did you know that there are…* », « *as you know…* », « *as I will explain…* » etc.

Par tous ces éléments de cohésion, de cohérence et de métadiscours, les étudiants de deux groupes dont les productions écrites ont fait l'objet de notre étude nous ont donné la preuve qu'ils sont capables, dans leur grande majorité, d'utiliser les éléments et le vocabulaire enseignés dans la classe pour donner à leurs productions écrites une structure, cohésion et cohérence, même s'ils ne réussissent pas toujours à respecter toutes les règles grammaticales.

Conclusions

Nous nous sommes lancée dans cette étude à partir de l'idée qu'à la fin du cours d'anglais de spécialité enseigné à la Faculté d'Études Européennes pendant la première année d'études, les étudiants seront capables d'écrire des textes en anglais, sur des thèmes donnés, en utilisant un langage spécialisé, formel ou au moins semi-formel, et des constructions grammaticales correctes, selon le modèle appris en classe pendant les sections d'expression orale, de compréhension écrite et de grammaire. A travers l'analyse des quarante-huit essais écrits, nous avons prouvé que, dans leur grande majorité, les étudiants ont réussi à transférer les concepts, les principes et les méthodes apprises dans les activités de réception et de production des textes écrits en visant les étapes du processus d'écriture, l'organisation et le développement des idées, la structure du texte et les stratégies de communication verbale écrite en respectant les standards spécifiques de la langue anglaise de spécialité pour le discours scientifique.

Certainement, il y a toujours un chemin à faire parce qu'il y a aussi des contraintes liées au nombre d'heures de langue anglaise (ce nombre a été diminué chaque année et maintenant les étudiants doivent étudier la langue anglaise de spécialité pour seulement deux heures par semaine), au temps que les étudiants dédient à l'étude de la langue anglaise au dehors du cours enseigné à l'université (selon le questionnaire pour l'analyse des besoins appliqué aux étudiants au début de l'année, ils sont prêts à allouer deux heures au maximum pour les travaux extra), aussi bien qu'à leur motivation pour étudier la langue anglaise.

BDD-A29311 © 2018 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:52:18 UTC)

Bibliographie

Ädel, A. 2006. *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins B.V.

Berk, L.M. 1999. *English Syntax. From Word to Discourse*. New York, Oxford : Oxford University Press.

Biber, D. ; Connor, U. ; Upton, Th.A. 2007. *Discourse on the move : using corpus analysis to describe discourse structure*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins B.V.

Commission Européenne, *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe - édition 2017*, [En ligne] : https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/eurydice-briefkey-data-teaching-languages-school-europe_en, https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_fr, [consultés le 15 août 2018].

Cook, G. 1989. *Discourse*. Oxford : Oxford University Press.

Coulthard, M. 1985. *An Introduction to Discourse Analysis*. 2nd edition. London and New York : Routledge.

Gâz, R.M. 2015. *Europa multilingvală. Politici lingvistice în Uniunea Europeană*. Cluj-Napoca: EFES.

Hyland, K. ; Paltridge, B. 2011. *The Continuum Companion to Discourse Analysis*. London and New York : Continuum.

McCarthy, M. 2000. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.

Halliday, M.A.K. ; Matthiessen, Ch. M.I.M. 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London and New York : Routledge.

Halliday, M.A.K.; Hasan, R. 1976. *Cohesion in English*. Hong Kong : Longman.

Harris, Z. 1952. « Discourse Analysis : A Sample Text ». *Language*. Vol. 28, No. 4 (Oct. - Dec., 1952), p. 474-494.

Paltridge, B. 2012. *Discourse Analysis. An Introduction*. 2nd edition. London, New Delhi, New York, Sidney : Bloomsbury.

Tanskanen, S.-K. 2006. *Collaborating towards Coherence. Lexical cohesion in English discourse*. Amsterdam, Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

Thornbury, S. 2005. *Beyond the Sentence. Introducing Discourse Analysis*. Oxford : Macmillan Education.

Zemach, D.E. ; Rumisek, L.A. 2005. *Academic Writing: From Paragraph to Essay*. Oxford : Macmillan Education.

Notes

1. https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_fr, [consulté le 15 août 2018].

2. Commission Européenne, *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe - édition 2017*, disponible en ligne :

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/eurydice-briefkey-data-teaching-languages-school-europe_en, [consulté le 15 août 2018].

3. *Idem*.

© Revue du Gerflint (France) - Éléments sous droits d'auteur -
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

BDD-A29311 © 2018 Gerflint
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-14 08:52:18 UTC)