

Ministère de l'Enseignement Supérieur Et de la Recherche Scientifique

ECOLE DOCTORALE DE FRANÇAIS

POLE OUEST

ANTENNE D'ORAN

Mémoire de Magister

Spécialité : sciences du langage

**Analyse des connecteurs argumentatifs dans le
discours pédagogique des enseignants de
médecine**

Présenté par :

Melle Gharsali Fatima

Encadré par :

Mme Bouhadiba lelloucha

Membres de jury :

Président : Pr. Mme Sari Fouzia

Rapporteur : Dr. Mme Bouhadiba Lelloucha

Examinatrice : MC. Mme CHIALI LALAOUI Fatima Zohra

Examinatrice : MC.Mme Boutaleb Djamila

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	1
DEDICACE.....	2
INTRODUCTION.....	3
PROBLÉMATIQUE (Questions de recherche et visées).....	5
HYPOTHESES.....	6
CADRE DE REFERENCE ET METHODOLOGIE ADOPTEE.....	7
CHAPITRE I :	
<i>I.1. La langue, objet d'étude.....</i>	<i>8</i>
<i>I.2. La théorie pragmatique intégrée d'Anscombe et de Ducrot</i>	
<i>I.2.1. La langue toute entière est argumentative</i>	<i>9</i>
<i>I.2.2. Certains types de discours seuls sont argumentatifs ...</i>	<i>11</i>
<i>I.3. Visée argumentative vs dimension argumentative.....</i>	<i>12</i>
<i>I.4. Précisions à propos de la notion d'articulateur logique</i>	
<i>I.4.1. Définitions</i>	<i>15</i>
<i>I.4.2. Terminologie grammaticale.....</i>	<i>18</i>
<i>I.4.3. Valeurs et rôles des connecteurs selon le cadre de référence...20</i>	
<i>I.5. Les articulateurs logiques et le discours pédagogique à l'université.....</i>	<i>22</i>
<i>I.6. Terminologie de référence.....</i>	<i>25</i>
<i>I.7. le discours universitaire, objet d'analyse.....</i>	<i>31</i>
<i>I.8. L'enseignement du français médical en Algérie</i>	<i>35</i>
CHAPITRE II :	
<i>II.1. Différents contextes pour l'étude des connecteurs utilisés en discours Pédagogique.....</i>	<i>38</i>
<i>II.2. Les connecteurs employés en conférence.....</i>	<i>39</i>
<i>II.3. Analyse de la terminologie employée par les enseignants</i>	<i>40</i>
<i>II.4. Etude des connecteurs, analyse d'un discours dirigé.....</i>	<i>43</i>
<i>II.5. L'analyse de contenu.....</i>	<i>43</i>
<i>II.6. Choix des connecteurs.....</i>	<i>44</i>
<i>II.7. Présentation de l'enquête et exploitation des données du corpus.....</i>	<i>44</i>

CHAPITRE III : TRAITEMENT DU CORPUS ET RESULTAS OBTENUS :

III.1. Présentation du corpus	46
III.2. Préparation du corpus.....	47
III.3. Traitement du corpus.....	46
III.3.1. Délimitation du corpus pertinent	51
III.3.1.1. Codage et comptage des articulateurs du corpus...52	
III.3.1.2. Repérage des connecteurs à analyser.....	59
III.3.1.3. Les différents fonctionnements des connecteurs dans le discours... 60	
III.3.1.3.1. L'analyse du fonctionnement du connecteur « mais »....	60
III.3.1.3.2. L'analyse du fonctionnement du connecteur « donc ».....	64
III.3.1.3.3. L'analyse du fonctionnement du connecteur « alors ».....	66

III.4 Résultats et Interprétations :

III.4.1. Observations générales sur les catégories des connecteurs utilisés dans le discours pédagogique ...	68
III.4.2. Résultats obtenus sur le rôle des connecteurs argumentatifs dans le discours pédagogique	79

CONCLUSION	83
BIBLIOGRAPHIE	86
ANNEXE.....	88

Introduction

La langue française regorge de mots et de locutions qui nous permettent, si nous les utilisons adéquatement, d'exprimer nos idées et nos émotions avec clarté, précision, subtilité, humour ou poésie. Cependant, aussi remarquables soient-elles, nos idées ne peuvent être porteuses de sens que si elles sont correctement liées ou enchaînées et regroupées dans un ensemble textuel cohérent et bien organisé.

Parmi les plus importants éléments qui peuvent contribuer à une cohérence et une organisation du discours argumentatif sont : le respect de la structure argumentative et les connecteurs logiques¹. Les connecteurs sont toujours considérés comme des indices linguistiques permettant d'explicitier des relations de cohérence. Ils sont donc en quelque sorte les calques des relations de cohérence.

Nous pensons comme « Rossari 2000 » que les mots sur lesquels notre étude se focalise, sont désignés dans la linguistique par le terme de « connecteurs pragmatiques. »

« Ce sont des conjonctions, des locutions adverbiales, des adverbes ou des interjections dont la fonction est de signifier une relation (d'où le terme connecteur), relation qui s'établit entre des entités linguistiques ou contextuelles (d'où le terme pragmatique). »

Le cours universitaire peut être considéré comme un programme de base réalisé grâce à la concaténation de plusieurs sous programmes ; pour assurer que ces programmes sont réalisés par l'ensemble de l'auditoire, le professeur ne craint pas de revenir en arrière et de reprendre l'un de sous-programmes, tels que « mais », « alors », « donc », Ducrot les nomme « les mots du discours » articulateurs dits logiques qui organisent le cours en séquences discursives hiérarchisées et discontinues. Ce double ensemble d'indices investis ou la mise en discours d'un corps d'assertions scientifiques, constitue une autre spécificité du discours pédagogique à l'université.

La revendication sémantique de notre recherche peut à première vue sembler paradoxale dans la mesure où il est question de discours pédagogique, des connecteurs argumentatifs, stratégie de l'argumentation. Ce paradoxe va se résoudre si on admet que l'approche est une linguistique de discours (domaine de la pragmatique).

N : Les connecteurs logiques¹ : sont des éléments de vocabulaire des langages de logique formelle et symbolique. Ils font partie de ce que l'on appelle les constantes logiques de ces langages. On peut les envisager soit du point de vue de leurs propriétés structurelles, soit du point de vue de leurs propriétés sémantiques. Dans les deux cas, les connecteurs se définissent sous forme de fonctions. :D. Godard, L. Roussarie et F. Corblin (2006), Sémanticopédie: dictionnaire de sémantique, Paris, Editions du Seuil.

Notre recherche consiste à identifier la stratégie de l'argumentation chez les enseignants de la faculté de médecine d'Oran d'une part, d'autre part, nous allons montrer le rôle que joue les connecteurs logiques dans la structuration du discours pédagogique, nous allons analyser les connecteurs tels qu'ils existent dans les discours des enseignants, ces idées qu'on a présentés ci avant nous ont paru intéressantes à étudier à la base de notre présente recherche.

Ce type de point de vue tranche avec celui qui est en général adopté dans l'analyse des connecteurs par Oswald Ducrot (1980) qui a étudié les approches maximalistes qui associent la signification des connecteurs à un noyau sémantique comprenant des indications argumentatives.

Le présent projet de recherche prend pour cadre théorique de référence la théorie pragmatique² intégrée d'Anscombe et Ducrot (1983). Ce choix est motivé pour privilégier le modèle d'analyse argumentative qui présente l'appareil descriptif choisi pour l'analyse des articulateurs logiques dans les discours. Une précision doit être apportée.

Le cadre théorique retenu déterminera les choix, que nous ferons tout au long de notre recherche puisque nous ne nous situons pas dans une perspective d'analyse de discours à proprement parler. Nous présenterons brièvement les caractéristiques de la théorie intégrée d'Anscombe et Ducrot (1983) que nous jugeons importantes pour l'élaboration de notre projet.

L'étude des connecteurs intègre ainsi les perspectives de la grammaire de texte (soucieuse de la cohésion du texte) et celle de la pragmatique (intéressée par l'orientation argumentative des énoncés et la relation d'interlocution). Notre travail s'inscrit dans une perspective pragmatique qui vise à montrer une analyse des connecteurs argumentatifs dans leurs fonctionnements et de la structuration de discours pédagogique. La cible privilégiée de notre recherche est la perspective d'analyse qui se centre sur l'étude des connecteurs en tant que réalisation de l'argumentation dans le discours pédagogique.

Pourquoi le discours argumentatif ? Pourquoi la faculté de médecine ?

Un enseignement théorique à l'institut technologique de la santé publique d'Oran est l'une des raisons qui ont motivé ce choix. D'autre part, le choix du niveau supérieur est dans le but de créer du changement car la plupart des recherches étaient basés surtout sur le secondaire ou primaire.

N : La pragmatique² : est une branche de la linguistique qui s'intéresse aux éléments du langage dont la signification ne peut être comprise qu'en connaissant le contexte. Moeschler, J. et Reboul, A. (1994), Dictionnaire encyclopédique de pragmatique, Paris, Éditions du Seuil.

Problématique (Questions de recherches et visées) :

Les hypothèses que nous allons émettre à la section suivante appellent une recherche précise quant au type de connecteur utilisé par les enseignants de médecine, son importance dans la structure du discours pédagogique.

Quelques questions de recherche nous aiderons à recueillir les données pertinentes à notre recherche.

Ø Quel est le rôle que jouent les connecteurs logiques pour les arguments ?

Ø La fonction d'un connecteur logique se réduit elle uniquement à sa fonction logique ?

Ø Que soulignent-ils ?

Ø Peut on envisager une différence du fonctionnement des connecteurs ?

Ø Que signalent les connecteurs argumentatifs pour le discours pédagogique ?

Ø Quel est le rôle des connecteurs logiques dans le discours pédagogique sur le plan de l'argumentation ?

Ø Les enseignants de médecine utilisent-ils les connecteurs logiques ou les connecteurs argumentatifs dans leurs discours ?

Ø Les connecteurs logiques utilisés dans le discours des enseignants de médecine répondent-ils à l'objectif souhaité ?

Apporter des éléments de réponse à ces questions constituent l'objectif général de notre analyse, nous obtiendrons un stock important d'informations qui nous permettra d'établir des connaissances linguistiques concernant les enseignants de médecine ; ces données peuvent servir de matière première à l'élaboration de nouvelles conclusions.

Le tout s'articulant autour de ces questionnements.

Cette éventuelle recherche s'inscrirait dans la même lignée que celle de Corinne Rossari(2000) qui réalise que les rapports entre le sens des discours et les connecteurs sont conçus de manière très différente, selon la caractérisation des relations de discours, ainsi que celle de Ducrot(1980) que nous avons déjà énoncé auparavant.

En fait, tout l'intérêt de notre étude est la structuration du discours pédagogique, l'analyse des connecteurs présente un grand intérêt.

De plus et dans un deuxième temps nous nous intéressons également à la compréhension du fonctionnement des connecteurs.

Nous précisons également que les données provenant de notre recherche concernent non seulement l'objet du discours argumentatif mais aussi le discours pédagogique.

Hypothèses:

Nous commençons par nous interroger sur quelques spécificités de notre corpus qui seront autant d'hypothèses de réflexion. Les hypothèses émises appellent à une recherche précise quant au type de connecteur utilisé par les enseignants de médecine et sur son importance relative.

Enfin, en admettant, et cela n'étant à ce niveau qu'une supposition que les connecteurs jouent le rôle d'orientation argumentative donc, existe-t-il d'autres rôles des connecteurs dans le discours des enseignants ?

Les enseignants utilisent les connecteurs comme un moyen de démonstration ou plutôt pour assurer la logique de leurs discours.

Les enseignants respectent l'organisation du discours argumentatif en convaincant les étudiants par les arguments ou par l'emploi des connecteurs.

Ces hypothèses valent pour tous les discours des enseignants en général. Dans le cadre de notre recherche, nous restreignons le contexte d'étude aux enseignants de médecine dans le réseau de l'enseignement algérien, dans la région oranaise.

Nous précisons également nos hypothèses spécifiques, concernant, d'une part l'emploi des connecteurs en fonction du niveau universitaire d'enseignement et, d'autre part, l'emploi des connecteurs en fonction de la compétence linguistique des enseignants.

Cadre de référence et méthodologie adoptée :

Pour commencer notre recherche et valider notre travail nous allons devoir recueillir des informations de :

-Ce document, qui comprend, la présente introduction, trois chapitres structurés de la façon suivante :

Dans un premier temps, nous commençons notre champ d'étude, en précisant nos postulats de départ nos hypothèses et nos questions de recherche, ainsi que le cadre théorique de référence retenu.

C'est ce cadre théorique de recherche qui constituera le chapitre I.

Le chapitre II constituera la méthodologie adoptée.

Le chapitre III est consacré au traitement des données sur lesquelles s'appuie notre recherche.

Nous y présenterons le corpus qui a servi de matériaux de base à l'analyse sous forme d'un ensemble d'enregistrements des discours des enseignants à la faculté de médecine de l'université d'Oran ex (INESSM)³.

Nous aborderons ensuite quelques aspects de l'analyse de contenu et nous y fournirons une illustration détaillée de la façon dont nous avons traité les différents fonctionnements des connecteurs repérés de notre corpus pertinent. Ainsi que les résultats obtenus à la suite du traitement des données.

D'abord nous présenterons les résultats correspondant aux hypothèses et nous répondons aussi aux questions de recherche qui figurent dans notre problématique.

Ensuite nous discuterons ces résultats, notamment les facteurs à considérer lors de l'interprétation des données et les limites auxquelles la présente recherche a été confrontée.

Et il n'est donc pas envisagé de voir si les enseignants connaissent et encore moins maîtrisent cette stratégie de l'argumentation proposée par nos théoriciens, nous choisissons alors de ne pas chercher à décrire le fonctionnement du parler de l'enseignant mais plutôt une partie de ses fonctions didactiques ;c'est à dire comment le professeur explique, exprime ses appréciations à l'oral ainsi que ses caractéristiques discursives, c'est-à-dire quelques procédés qui jouent un rôle dans la communication didactique. Car la description du parler de l'enseignant ne contribue pas à l'élaboration de notre problématique, ni à l'interprétation des résultats que nous obtiendrons dans cette optique.

L'étude contient un ensemble de connecteurs de type sémantique très différents les uns les autres.

N³: INESSM est l'ancien nom de la faculté de médecine d'Oran et qui signifie Institut Nationale d'Etudes Supérieures en médecine.

Chapitre I :

I-1 La langue objet d'étude :

En contexte universitaire, c'est le mot en tant qu'élément du système de la langue, et en fait le système au complet, qui doit être l'objet d'étude du cours. Il est entendu que le commun des mortels ne fera pas nécessairement la distinction entre les différentes fonctions de la langue, et ce n'est pas ce que nous attendons de lui. Par contre, un enseignant du français spécialisé doit reconnaître cette division et doit considérer la langue comme son objet d'étude, bien que, dans les faits, il n'en soit pas toujours ainsi. Le cours du français spécialisé, ne voit pas souvent sa nature disciplinaire discutée, comme d'autres disciplines enseignées à l'université, par les apprenants d'une part, mais aussi par les enseignants.

Cela peut s'expliquer par le fait que la langue, qui est notre objet d'étude n'est pas utilisée par l'ensemble de la population en tant que moyen de communication.

Il est effectivement que le bien-fondé de la terminologie propre au cours soit contesté, ce qui se produit dans l'apprentissage de cette discipline, vue comme plus «scientifique». Comme le mentionne Lyons (1970).

«Chaque science [...] a un vocabulaire technique qui lui est propre; et c'est parce que le profane accepte sans discussion les sciences bien établies, surtout les sciences de la nature, qu'il ne leur reproche pas leur vocabulaire spécialisé.» Cette situation s'explique aisément si on prend en compte le statut socio-culturel de la langue, qui en fait un élément de définition identitaire de l'individu.

Néanmoins et la tâche de l'enseignant est de bien utiliser la langue en tant que système linguistique comme objet d'étude du cours du français spécialisé.

Cela implique que l'enseignant doit reconnaître à l'étude de la langue une terminologie propre, un métalangage, sans quoi, il ne pourra que «puiser, hors système et hors théorie, dans un stock indifférencié de termes considérés comme disponibles.» Petiot (2000).

I.2.La Théorie pragmatique intégrée d'Anscombre et de Ducrot :

I.2.1.La langue toute entière est argumentative :

Le présent projet prend pour cadre théorique de référence la théorie d'Anscombre et de Ducrot(1983).Ce choix est motivé autant par la finalité de cette théorie, qui définit l'argumentation comme étant un fait de langue et non pas du discours cette finalité correspond au cadre de recherche dont nous nous situons.

Ce cadre théorique déterminera les choix que nous ferons tout au long de notre recherche, notamment lors de l'étape de la création des catégories d'analyse données.

Puisque nous ne nous situons pas dans une perspective d'analyse du discours à proprement parler, notre démarche et notre analyse prennent en considération toutes les notions proposées par cette théorie qui seront le reflet de notre cadre conceptuel de référence.

Nous présentons brièvement les caractéristiques de la théorie d'Anscombre et de Ducrot, que nous jugeons importante pour l'élaboration de notre projet.

Les travaux de Jean-Claude Anscombre et d'Oswald Ducrot ont imposé en France une conception de l'argumentation comprise comme l'étude des orientations sémantiques et des enchaînements d'énoncés menant à une certaine conclusion ,dans un sens très différent de celui d'Aristote :

« Un locuteur fait une argumentation lorsqu'il présente un énoncé E1 (ou un ensemble d'énoncés) comme destiné à faire admettre un autre (ou ensemble d'autres) E2. (Anscombre &Ducrot 1988).

On voit en quoi cette approche est essentiellement discursive dans «l'argumentation dans la langue » initiée par les travaux d'Anscombre et Ducrot(1983), à travers lesquels les études d'argumentation ont pénétré les sciences du langage, où l'approche pragmatique sémantique continue souvent à faire autorité.

Dans cette acception, l'argumentation constitue un fait de langue et non de discours. Qui plus est, elle ne relève pas de l'art de persuader. Une acception forte différente de celle que lui attribuait la tradition aristotélicienne.

L'exclusion de la perspective rhétorique s'est radicalisée dans les récents travaux de Ducrot, poursuivis avec Marion Carel⁴ (2004) elle trace une nette ligne de partage entre « l'argumentation rhétorique » et « l'argumentation linguistique. »

Elle dit : « la première seule relève du logos, alors que la seconde nie l'existence dans le discours d'une argumentation rationnelle, qui serait capable de prouver, de justifier. »

Elle considère aussi qu'il y a des enchaînements argumentatifs dans la signification même des mots et des énoncés dont le discours est fait, et pour expliciter cette expression elle dit :

« Il existe dans les langues des morphèmes, ou des structures, qu'on définira essentiellement par leur valeur argumentative (bien qu'ils puissent avoir par ailleurs d'autres propriétés sémantiques), ou en d'autres termes par les contraintes qu'ils exercent sur les possibilités d'enchaînements discursifs. On considérera de tels morphèmes comme les opérateurs ou connecteurs argumentatifs de la langue, du moins si l'on s'en tient à l'étape de la théorie de l'argumentation — qui seule nous intéressera ici — où Anscombe et Ducrot définissaient des marques argumentatives privilégiées. »

C'est l'introduction des "topoi" notamment, l'argumentation investira la langue de façon encore plus radicale (cf. Anscombe & Ducrot, 1986). Mais, dès lors que des termes tels que "presque" sont identifiés comme des opérateurs argumentatifs de base, il apparaît que l'argumentativité est présente dans le langage beaucoup plus fondamentalement qu'on n'aurait pu le penser à l'examen des seules marques traditionnellement considérées comme argumentatives.

N : Marion Carel⁴ : Maître de conférences linguiste, spécialiste de sémantique, d'études argumentatives et de philosophie du langage. Ses recherches se fondent sur l'étude des connecteurs (opérateurs), et leurs structures. Elle développe une conception linguistique (la théorie des blocs sémantiques) faisant partie de l'art de parler. Ses travaux actuels concernent les liens entre cette analyse argumentative du contenu des énoncés et les théories de l'énonciation, et l'approche argumentative qui renonce quant à elle dès le départ à la caractérisation logique de la langue.

I.2.2.Certains types de discours seuls sont argumentatifs :

Peut-on dire que l'activité d'argumentation est coextensive à l'activité de parole, et que, sitôt que l'on parle, on argumente ? Oui, mais alors il faut expliquer comment une langue argumentative engendre des discours non argumentatifs, descriptifs, prescriptifs, narratifs... Il faut donc une théorie des types de discours ? D'une pragmatique intégrée ? Peut-on appliquer le concept de délocutivité aux types de discours, et expliquer comment l'argumentatif devient par exemple du descriptif ?

De son côté, Perleman reconnaît que, les analyses d'enchaînements par "connecteurs argumentatifs" ne font pas appel à un modèle à plusieurs niveaux. Les connecteurs sont lus comme directement argumentatifs.

On touche là à un authentique problème : l'argumentatif est-il de l'ordre discursif ? (cf. argumentatif / descriptif / narratif / prescriptif...) Une chose semble assurée : on ne peut pas juxtaposer à la théorie de l'argumentation dans langue d'Anscombe et de Ducrot.

Est-ce à dire que tout discours est nécessairement argumentatif ?

Malgré, les différentes positions sur le sujet de l'argumentation qui sont largement divergentes entre la rhétorique⁵ classique et la théorie de l'argumentation dans la langue (A.D.L) et d'autres théories contemporaines mais ils considèrent que seuls certains genres de discours sont argumentatifs.

Aristote mentionne le juridique, le délibératif et l'épidictique.

Perleman étend l'empire rhétorique à un ensemble beaucoup plus vaste qui comprend, comme il ressort de ses exemples, aussi bien le discours philosophique que la littérature, il n'en limite pas moins l'argumentation à la tentative de mobiliser les moyens du langage pour susciter l'adhésion des esprits à la thèse proposée à leur assentiment.

La théorie d'Anscombe et de Ducrot sur l'argumentation va dans le sens de cette restriction en distinguant nettement des autres les discours qui ont pour but d'agir sur l'auditoire par le moyen du raisonnement - du logos entendu comme parole et raison.

N: la rhétorique⁵ : « la faculté de considérer, pour chaque question, ce qui peut être propre à persuader » Aristote 1991 :82

I.3. Visée argumentative vs dimension argumentative :

Le champ de l'antique rhétorique éveille aujourd'hui un regain d'intérêt. Cet intérêt se concentre en particulier sur deux aspects de cette rhétorique :

Ce qui a trait à la théorie des figures d'une part, et ce qui relève de l'argumentation à proprement parler, d'autre part. Les perspectives de travail ne sont pas réductibles les unes aux autres cependant.

D'une manière très générale on peut estimer qu'une tendance représentée par Perelman (1957) vise à établir les fondements philosophiques d'une nouvelle rhétorique ou d'une théorie de l'argumentation qui prendrait place au sein de la logique, à côté de celle que l'on accorde à la théorie de la démonstration, élaborée par la logique formelle.

Une autre tendance, celle représentée par J.-B. Grize (1982) et le centre d'études sémiologiques de Neuchâtel, vise à construire une « logique naturelle » des opérations discursives alors que Ducrot O. et Anscombe J.-C, cherchent à intégrer dans la description linguistique une « rhétorique » des relations argumentatives dans le cadre d'une pragmatique intégrée, c'est à dire d'une théorie ascriptive et non logiciste du langage.

Notons également les travaux de l'école de Genève (Roulet E. et J. Moeschler en particulier, travaux visant à introduire à une méthode d'analyse hiérarchique, fonctionnelle et argumentative du discours).

Pour en revenir, on retiendra surtout que le domaine de l'argumentation après avoir longtemps été l'apanage de la seule rhétorique (antique et moderne) a rejoint indirectement le champ de la linguistique par le biais de la pragmatique et ce notamment grâce aux travaux de Ducrot (1973 et 1980) et d'Anscombe & Ducrot (1983).

En d'autres termes, la rhétorique s'intéressait davantage aux stratégies de discours visant la persuasion, en d'autres termes elle ne reconnaissait que les discours à visée persuasive et aux modes de raisonnement non formel du

langage naturel impliquant un effet sur l'auditoire qu'aux moyens linguistiques dont dispose le sujet parlant pour orienter son discours, chercher à atteindre certains objectifs argumentatifs.

Face à la conception rhétorique, la pragmatique intégrée d'Anscombe et Ducrot considère que l'argumentation est inscrite à même le sens dans la mesure où signifier, c'est orienter.

Entre ces deux extrêmes certains types de discours seuls sont argumentatifs /la langue toute entière est argumentative, on trouve une position médiane, elle considère que l'argumentation traverse l'ensemble des discours. L'utilisation du langage dans son contexte dialogique obligé comporte toujours une dimension argumentative, même quand il n'y a pas de projet avoué.

C'est l'option que Christian Plantin résume en ces termes : « Toute parole est nécessairement argumentative. C'est un résultat concret de l'énoncé en situation. Tout énoncé vise à agir sur son destinataire, sur autrui, et à transformer son système de pensée. Tout énoncé oblige ou incite autrui et à croire, à voir, à faire, autrement. » (Plantin 1996).

Ce pendant on pourra considérer que :

« L'argumentation considère l'interlocuteur, non comme un objet à manipuler mais comme un alter ego auquel il s'agira de faire partager sa vision. Agir sur lui, c'est chercher à modifier les diverses représentations qu'on lui prête, en mettant en évidence certains aspects des choses, en occultant d'autres, en proposant de nouvelles. » (Grize 1990).

L'analyse argumentative s'attache aussi bien aux discours qui visent explicitement à agir sur le public, qu'à ceux qui exercent une influence sans se donner pour autant comme une entreprise de persuasion. Comme le note ici :

« Argumenter dans l'acception courante, c'est fournir des arguments, donc des raisons, à l'appui ou l'encontre d'une thèse [.....] Mais il est aussi possible de concevoir l'argumentation d'un point de vue plus large et de l'entendre comme une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude, voire le comportement de quelqu'un. Encore faut-il insister sur ce que les moyens sont ceux du discours [.....] (Grize 1990).

L'élargissement que fait subir la formule de Jean Michel Adam à la définition de Perlman est à cet égard significatif :

« On parle toujours en cherchant à faire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à provoquer ou à accroître l'adhésion d'un auditeur ou d'un auditoire plus vaste aux thèses que l'on présente à son assentiment. » (Adam 1992).

Pour Oléron, l'argumentation est la démarche par laquelle une personne - ou un groupe - entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions - arguments - qui visent à en démontrer la validité ou le bien-fondé (Oléron 1987). Selon Breton, « l'argumentation appartient à la famille des actions humaines qui ont pour objectif de convaincre. [...] [Sa spécificité est] de mettre en œuvre un raisonnement dans une situation de communication. » (Breton 1996).

Pour éviter les confusions, il faut dans cette optique différencier la dimension argumentative inhérente à de très nombreux discours, de la visée⁶ argumentative qui caractérise seulement certains d'entre eux.

En terme de genre on peut mentionner qu'on peut classer les discours selon deux catégories : des discours à visée persuasive forme spécifique l'élargissement et des discours qui comportent une dimension et non pas une visée argumentative. On pourra donc situer nos discours comme étant des discours qui comportent une dimension et non pas une visée argumentative et cela par rapport à leur contenus ; ce sont des discours scientifiques.

N : visée⁶ : action de diriger la vue, direction donnée au regard vers un but que l'on veut atteindre. Prendre sa visée. Prenez votre visée plus haute, plus basse. Direction de la vue vers un but à atteindre. « Dictionnaire de l'académie française ». (2006).

1.4. Précision à propos de la notion d'articulateur logique :

1.4.1. Définition :

Voici quelques questions qui vont nous orienter vers notre choix de définition, apporter des éléments de réponses à ces questions valide notre terminologie et nous incite à retenir le modèle final qui correspond à l'analyse de notre corpus et selon le cadre de référence dans lequel nous nous situons, nous tentons ici de répondre à cette question :

Qu'est-ce que les connecteurs logiques et comment peut-on les caractériser ?

Certains travaux récents de linguistes tels que M. Carel (2004), Amossy.R (2006) considèrent que le connecteur est un mot à la mode; et comme tout mot à la mode, il est bien difficile d'en préciser le sens, tant il englobe des phénomènes linguistiquement très différents, car il s'agit peut-être tout simplement d'une absence de sens.

Mais il est peut-être envisageable de lui donner une signification utile et intéressante qui convient à notre analyse d'une part et de notre corpus d'autre part. Une définition qui a un rapport avec le discours pédagogique et pour cela il faudra démontrer les différentes définitions réalisées par les travaux des linguistes et les pragmaticiens en consultant des ouvrages et des dictionnaires.

Selon Moeschler et Reboul dans leur dictionnaire encyclopédique de pragmatique, le terme de connecteur a "donné lieu à une inflation terminologique: on parle par exemple, de connecteurs sémantiques et de connecteurs pragmatiques (van Dijk 1977), de connecteurs argumentatifs (Ducrot et al. 1980), de connecteurs discursifs (Blakemore 1987), de connecteurs interactifs (Roulet et al. 1985), de connecteurs pragmatiques (Moeschler 1989), de marques de connexion (Luscher 1994), d'opérateurs argumentatifs (Ducrot 1983), etc.

Pour leur part les linguistes et les pragmaticiens opposent opérateur et connecteur en ces termes :

"Par définition, un opérateur est un foncteur qui a pour argument une proposition atomique, alors qu'un connecteur est un foncteur qui a pour argument une paire

ordonnée de propositions."

Mais cette définition est linguistiquement précisée et illustrée dans la définition que ces mêmes auteurs donnent de ce qu'ils appellent la connexité:

"On appelle connexité, disent-ils, les relations linguistiquement marquées entre énoncés. Un exemple classique de connexité transphrastique (ou inter-énoncés) peut être donné par les connecteurs pragmatiques, comme mais, et, car, donc, quand même, pourtant cependant, aussi, or, en fait, d'ailleurs, etc. Un connecteur pragmatique est un mot grammatical (conjonction, adverbe, locution) dont la fonction est d'une part de relier des segments de discours (les énoncés), et d'autre part de contribuer à la constitution d'unités discursives complexes à partir d'unités discursives simples. »

Selon le dictionnaire de l'analyse du discours de Charaudeau et Maingueneau Ducrot définit les connecteurs comme étant : « des adverbes, conjonctions et locutions conjonctives qui jouent un rôle de connexion entre unités du discours et qui remplissent une fonction de liage entre ces unités (propositions), mais qui (1) soit assurent cette simple fonction de connexion,(2) soit ajoutent à cette fonction un rôle de marquage de (re)prise en charge énonciative,(3)soit complètent ces deux fonctions par une orientation argumentative marquée. »

Claude Guimier signale dans son « introduction » du premier numéro de « syntaxe&sémantique » que le terme connecteur devient une sorte d'archi lexème qui coiffe un certain nombre de termes hyponymes comme conjonction ,préposition ,adverbe, etc. :

"Le terme même de "connecteur" n'est pas reconnu par la tradition grammaticale, qui nous a habitués au maniement de catégories telles que celles des prépositions, des conjonctions, des pronoms relatifs, des adverbes, etc. »

J. Moeschler (1998) donne la définition suivante des connecteurs pragmatiques :

« Un connecteur pragmatique est une marque linguistique, appartenant à des catégories grammaticales variées (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes, locutions adverbiales), qui :

- a) Articule des unités linguistiques maximales ou des unités discursives quelconques;
- b) Donne des instructions sur la manière de relier ces unités;
- c) Impose de tirer de la connexion discursive des conclusions qui ne seraient pas



PDF Complete

*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

tirées en son absence. »

Après avoir consulté des ouvrages et des dictionnaires on a remarqué que : La définition des connecteurs est toujours liée à leur fonction ou aux opérations effectuées dans le discours, ou autrement dit la définition des connecteurs dépend de leurs fonctions dans le discours, en plus de leur rôle de connexion (liaison, jonction, enchaînement), ils jouent d'autre rôle sémantique important comme l'assurance de la cohérence du texte, établir des relations logiques, spatiales et temporelles entre les phrases, orientation argumentative(mise en relation argumentative). On trouve aussi le mot opérateur, le connecteur peut opérer entre deux énoncés, entre deux lexèmes, entre de l'implicite et de l'explicite, entre énonciation et énoncé.

De plus, lorsqu'ils structurent l'information en marquant les transitions entre les parties d'un texte, ils occupent la fonction d'organiseurs textuels.

En nous appuyant sur ces descriptions nous pourrions affirmer que la présente recherche, étudiant le discours pédagogique des enseignants de médecine parlant français, s'intéresse exclusivement aux connecteurs argumentatifs. En prenant en considération ces constatations, nous nous sommes tentées de nous dissocier, dans l'élaboration de notre projet, de cette tendance à favoriser principalement la terminologie faite par Oswald Ducrot dans le dictionnaire d'analyse de discours.

Nous nous attendons toutefois à découvrir que les connecteurs argumentatifs occupent une place non négligeable dans le discours pédagogique des enseignants ce qui est suggéré par Oswald Ducrot et ses collaborateurs.

1.4.2. Terminologie grammaticale :

Comme nous l'avons souligné, la langue est, selon le cadre de référence dans lequel nous nous situons, nous sommes donc tentés de déterminer la terminologie grammaticale des connecteurs, d'autant plus qu'une certaine confusion nous semble régner quant à l'interprétation de ces concepts.

Cela explique peut-être le fait que la terminologie grammaticale est détaillée est fréquemment citée. De plus, le fait que cette terminologie soit depuis longtemps le sujet des grammairiens et que les recherches à ce sujet s'explique par le fait que la terminologie est instable évoluant au gré des réformes théoriques et pédagogiques.

Notre point de départ a consisté à nous interroger sur les contenus et parcours des apprentissages. Précisons que les finalités de l'enseignement du français de spécialité concernent l'apprentissage de l'ensemble du système de la langue, et quelle que soit la spécialité.

La grammaire d'aujourd'hui définit-elle les connecteurs logiques comme étant des mots de double fonctions ?

Dès le début de la tradition grammaticale grecque, la "conjonction" (*sundesmovs*) était considérée comme une partie du discours (*toû lovgou mevros*), c'est-à-dire une unité proprement linguistique qui permettait de former des phrases.

Mais elle était définie en termes plutôt conceptuels ou logiques. Voici les définitions qu'en ont données Denys le Thrace, un grammairien alexandrin de la seconde moitié du II^{ème} siècle avant notre ère, et Apollonios Dyscole, un grammairien également alexandrin, dont on peut "situer la période d'activité <...> vers le deuxième tiers du deuxième siècle de notre ère :

La conjonction est un mot qui conjoint la pensée en ordonnant, et qui révèle l'implicite de l'expression de, c'est-à-dire, selon l'interprétation de Marc Baratin, adoptée de Jean Lallot: et qui indique expressément la relation qu'entretiennent par eux-mêmes les éléments reliés.

Mais la grammaire d'aujourd'hui reconnaît les connecteurs logiques et elle les définit comme étant : « des morphèmes (adverbes, conjonctions de coordination ou de subordination, parfois même interjections), qui établissent une liaison entre deux énoncés, voire entre un énoncé et une énonciation. »

Les grammairiens tels que N. Querler (2000) et C. Guimier. (2000) regroupent les connecteurs logiques et les connecteurs argumentatifs comme « mais », c'est-à-



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

dire des mots qui, en plus de leur rôle de jonction, insèrent les énoncés reliant dans un cadre argumentatif.

I.4.3. Valeurs et rôles des connecteurs selon le cadre de référence :

Comme nous l'avons cité dans le chapitre précédent les connecteurs ont été abondamment étudiés par Ducrot et les pragmaticiens situés dans sa mouvance, c'est pourquoi notre choix s'est porté sur le modèle exposé dans le dictionnaire d'analyse de discours de Maingueneau et Charaudeau pour identifier les rôles et les valeurs des connecteurs selon la théorie du Ducrot qui ont été décomposés selon leurs rôles en trois fonctions : première fonction la segmentation et le reliage, deuxième fonction l'orientation argumentative, troisième et dernière fonction le marquage énonciatif. Nous allons les classer dans le tableau ci-joint ;

La segmentation et reliage. (les organisateurs)	L'orientation argumentative.	Le marquage énonciatif.
<p>-Les organisateurs spatiaux (à gauche, à droite, devant, derrière, dessus, dessous, plus loin, d'un coté, de l'autre....)</p> <p>-Les organisateurs temporels (alors, ensuite, [et] puis, après, la veille, le lendemain, trois jours plus tard, maintenant....).</p> <p>-les organisateurs énumératifs.</p> <p>- les simples additifs (et, ou, aussi, ainsi que, avec cela, de même, également, en plus....)</p> <p>- les marqueurs d'intégration linéaire qui ouvrent une série (d'une part, d'abord, premièrement, en premier lieu, d'un coté.)</p> <p>-les marqueurs d'intégration linéaire qui signalent la poursuite d'une série (ensuite, puis, en second lieu,...etc.)</p> <p>- les marqueurs d'intégration linéaire qui signalent la fermeture d'une série (d'autre part, enfin, de l'autre, en dernier lieu, et, c'est tout, pour terminer, en conclusion...).</p> <p>Certains d'entre eux ajoutent à la valeur d'ordre une valeur temporelle.</p>	<p>- L'orientation argumentative qui déclenche un retraitement d'un contenu propositionnel comme un argument, ou une conclusion, ou un argument chargé d'étayer ou de renforcer une inférence ou un contre-argument .</p> <p>- les argumentatifs et les concessifs (mais, pourtant cependant, certes, toutefois, quand même...)</p> <p>- les introducteurs d'explication et de justification (car, parce que, puisque, si, c'est que...)</p> <p>-le si hypothétique (si-alors)</p> <p>- les simples marqueurs d'un argument (donc, même, d'ailleurs, de plus, non seulement...).</p>	<p>- Les connecteurs de reformulation.</p> <p>- Les marqueurs d'intégration linéaire conclusifs (bref, en somme, finalement, en fin de compte, au fond tout compte fait, somme toute, en résumé, en conclusion, pour tout dire, en réalité, en fait, de fait, enfin...)</p> <p>- Les organisateurs et marqueurs de structuration de la conversation (bon, ben, pis, alors....)</p> <p>- Les marqueurs phatiques (tu sais tu vois, euh...) qui jouent un rôle important dans la structuration des textes oraux. »</p>

I.5. Les articulateurs logiques et le discours pédagogique à l'université:

Les articulateurs logiques s'associent au discours pédagogique, ils sont la réalisation de l'argumentation dans le discours pédagogique, ils caractérisent tous les discours ayant pour centre d'intérêt des thèmes d'argumentation en tant que domaine de connaissance.

Nous allons voir comment certains théoriciens qualifient ces connecteurs argumentatifs et voir quels rôles jouent-ils pour la structure du discours argumentatif ?

L'objectif du discours argumentatif consiste à propos d'un thème (un sujet) de soutenir une thèse (un point de vue, une opinion) qui réponde à une problématique il faut convaincre un adversaire. Selon Stéphane Fontaine. Argumenter, c'est vouloir convaincre, persuader.

Si argumenter consiste à soutenir ou à contester une opinion, l'enseignant a la tentative de viser aussi dans le même temps à agir sur les étudiants en cherchant à les convaincre ou à les persuader. L'enseignant cherche alors à convaincre par l'usage de la raison, donc il fait appel à la raison, aux facultés d'analyse et de raisonnement, à l'esprit de ses étudiants pour obtenir leurs accords après mûre réflexion.

Il semble donc inévitable à l'enseignant pour qu'il puisse transmettre des connaissances linguistiques il va falloir que lui aussi possède des compétences qui mettent en action ses connaissances linguistiques.

Il formule une thèse.

Il s'aide d'arguments, c'est-à-dire des éléments de preuve destinés à l'étayer ou à le réfuter.

Ces arguments sont eux-mêmes illustrés par des exemples variés : tirés de son expérience personnelle, de ses lectures, des divers domaines de la connaissance : sciences, histoire, philosophie... Ce peut être des références à d'autres penseurs ou écrivains (citation), à des anecdotes amusantes ou frappantes (paraboles), à la sagesse des nations (proverbes) à des valeurs symboliques ou culturelles partagées (zoomorphisme, mythes)...

Ces arguments sont présentés de manière ordonnée dans le cadre d'un raisonnement sous forme de plan et d'une progression argumentative où ils sont souvent reliés entre eux par des connecteurs logiques qui jouent le rôle des balises ou de poteaux indicateurs. Les connecteurs les plus importants sont ceux

qui soulignent la causalité. On peut citer ensuite ceux qui ordonnent la présentation. On conseille à l'orateur qui est l'enseignant d'abuser de ces signaux pour capter l'attention de son auditoire (ses étudiants) ou du moins pour éviter de les perdre, pour s'inscrire dans une stratégie argumentative bien établie.

Si Aristote avait raison, l'homme est surtout un animal social, il a besoin de vivre parmi d'autres personnes, il a besoin de convaincre autant que d'être convaincu. Autrement dit, pour se constituer à lui, il doit employer la parole parce que s'il ne le fait pas il devient une caverne de pensées et sentiments perdus.

Voilà donc une piste pour l'éducateur contemporain: il doit argumenter avec ses étudiants. Sans doute celui qui enseigne a été convaincu que les raisonnements établis par les sciences sont meilleurs que d'autres dont la source est la connaissance commune ou la pensée vulgaire. Cependant personne ne peut se voir à soi-même comme s'il était un savant absolu, un roi de tous les savoirs.

Fréquemment l'orgueil intellectuel et l'arrogance creusent un fossé entre le professeur et l'étudiant de telle façon qu'ils deviennent deux mondes opposés. Même pour enseigner des lois très générales comme les lois de Newton il faut argumenter, c'est à dire, envisager l'étudiant comme un être qui doit juger tout ce qu'on lui présente.

Il faut dire que selon Perelman : « l'argumentation s'adresse à l'homme complet, c'est à dire, à l'être qui raisonne mais aussi à l'être qui pleure, qui sourit, qui aime et qui hait. »

Et s'il y a des accords préalables parmi l'enseignant et ses étudiants, le phénomène éducatif ne se développe que quand l'étudiant donne volontiers son assentiment aux enseignements qui lui sont proposés.

Donc, pour toucher un esprit raisonnant il faudra choisir des arguments multiples, il faudra échapper à notre caverne perdue et comprendre que l'autre n'est pas un inconnu. L'autre n'est qu'un être différent mais sa différence est précisément celle qui nourrit le dialogue. Dialoguer exclusivement avec celui qui nous ressemble n'est que chercher notre propre miroir. Cette stratégie peut mener à la présentation de savoir qui simplifie la notion du discours pédagogique.

Ali Bouacha présente à son tour la valeur des connecteurs logiques dans la structure du discours pédagogique il dit :

« Le discours pédagogique implique d'une part l'exposé d'un corps d'assertions et d'autre part l'organisation narrative de cet exposé. Ces compétences ; narrative et scientifique nous font passer d'un état de non savoir à un état de



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

savoir; elle est spécifique en ce sens qu'elle reconstruit la succession des actions que constitue cette transformation.

La compétence scientifique requise présente la même dichotomie globale, elle s'applique à la reconnaissance des raisonnements hypothético –déductifs à l'œuvre dans la démarche scientifique en général; spécifique elle reconnaît le bien –fondé des questions –réponses par lesquelles le discours se construit. » Du point de vue des formes linguistiques et discursives, les procédures de narrativisation concernent d'une part les éléments que Ducrot les nomme les « mots du discours » tels que ; mais, alors, parce que, donc . . . etc., articulateurs dits logiques qui organisent le discours en séquences discursives hiérarchisées et discontinues.

L'organisation narrative semble alors fonctionner comme une structure adaptée à toute situation de transmission de savoir.

Pour conclure Les articulateurs occupent une place centrale dans le discours pédagogique, leur emploi par les enseignants mérite d'être étudié. C'est ce que nous proposons de faire en ciblant plus particulièrement les connecteurs employés dans le discours des enseignants de médecine.

I.6. Terminologie de référence :

Les connecteurs fonctionnent comme des marques, indiquant des connexions, dont le lieu de réalisation est le discours. J. Moeschler (1996) milite pour un traitement pragmatique des connecteurs, en les considérant comme des expressions linguistiques à contenu procédural : à côté des informations linguistiques relevant du traitement linguistique (codique), ils contiennent des informations non linguistiques relevant du traitement pragmatique (inférentiel).

Dans le cadre de cette recherche et en accord avec la théorie de l'argumentation d'Anscombe et de Ducrot nous précisons ici le sens de quelques concepts dont nous ferons usage dans la présente recherche et nous allons illustrer notre terminologie avec quelques exemples.

En fait c'est l'étude du fonctionnement sémantico pragmatique des connecteurs qui est notre centre d'intérêt et qui nous conduit vers le sens des relations de nos discours. Comme nous l'avons cité auparavant notre choix s'est porté sur les trois connecteurs argumentatifs (selon Ducrot) suivants : « mais », « alors », « donc. »

L'analyse de ces connecteurs présente un grand intérêt pour notre compréhension de la structuration de nos discours. En effet, nous allons présenter les théories sur lesquels se fondent l'analyse de ces connecteurs au niveau de leur fonctionnement de « micro analyse ».

« On se trouve en présence de mots dont le rôle habituel est d'établir un lien entre deux entités sémantiques. C'est pourquoi nous ne devons pas écrire *mais* ou *d'ailleurs* isolément : nous devons décrire les structures *P mais Q* on se trouve donc d'emblée devant le problème de déterminer ces *P* et ces *Q* sur lesquels portent les morphème : étudier le problème qui ne serait pas difficile si nous travaillons sur un langage logique ;in langage logique est en effet construit de façon telle que l'on peut, pour simple inspection d'une formule de savoir..... » (Ducrot « les mots du discours »1980).

O. Ducrot insiste sur la différence entre les segments linguistiques que les connecteurs relient et les contenus sémantiques qui font l'objet de la relation.

Les segments c'est, les propositions grammaticales, précédant et suivant immédiatement le connecteur. Une phrase a la structure :

X + connecteur + Y

Mais la phrase signale à l'interprétant qu'il doit chercher deux entités sémantiques *P* et *Q* susceptibles d'entretenir entre elles la relation que le

connecteur implique.

Ducrot explique les enchaînements dans le dialogue par l'enchaînement sur l'énonciation ou sur l'acte de parole.

L'une de ses plus célèbres études sur le fonctionnement des connecteurs parut initialement dans *actes de la recherche des sciences sociales* n°6, décembre 1976) et reproduit dans les mots de discours : « Mais...occupe –toi d'Amélie. »

On croit que O.Ducrot et J-C Anscombre (1977) ainsi que C.Plantin (1978) et leurs continuateurs, constatent l'existence de deux « **mais** » en français : un « **mais** » de réfutation qui se traduit en espagnol par SINO et un « **mais** » d'argumentation qui se traduit en espagnol par PERO. O.Ducrot propose de décrire de façon unifiée le « **mais** » de type « MAIS occupe toi d'Amélie... » (Ducrot 1980).

Ou en d'autres termes le français n'a qu'un seul « **mais** », ses emplois relèvent d'une double logique. Un premier « **mais** » conjonction de coordination à valeur d'opposition, dont l'usage est négatif « il n'est pas fort mais il est brutal. » Il s'agit de ce qu'on nomme couramment « lien logique », le second mais suppose une situation dialogique ou conflictuelle généralement implicite. On ne peut l'analyser sans faire appel à la notion de présupposé ; il relie deux assertions qui ne s'opposent pas nécessairement entre elles, et aucune n'est de forme négative.

Ce connecteur permet au locuteur de présenter des arguments contrairement orientés, c'est-à-dire orientés vers des conclusions inverses, et d'indiquer quel argument est donné comme pertinent pour l'enchaînement et lequel est simplement concédé (Ducrot 1983 ; 1985 ; & 1983).

Ainsi, un enchaînement de type "**p** mais **p'**", comme l'exemple "J'ai besoin de me reposer, **mais** j'ai du travail" précédemment commenté, sera caractérisé par les deux propriétés principales suivantes :

- 1) Les propositions **p** et **p'** orientées vers des conclusions inverses ;
- 2) L'argument **p** est concédé ; l'argument **p'** est donné comme celui qui a le plus de poids et qui fixe donc l'orientation de l'ensemble de l'énoncé.

Exemple :

v J'aime la montagne, **mais** je préfère la mer.

Cette proposition est introduite par **mais** s'oppose non à la précédente mais à la conclusion implicite que l'allocutaire pourrait en tirer « allons à la montagne .» On parle de présupposé dans ce cas et non de sous entendu, parce que l'implicite est impliqué dans le sens même de **mais**.

Nous allons présenter les faits de micro analyses des connecteurs **donc** et **alors** que Rossari 2000 juge que ce sont des connecteurs quasi-synonymes. Dans une forme **x donc / alors y**, soit **p** la proposition sous-jacente à **x** et **q** la proposition sous-jacente **y**,

v Le connecteur met en relation deux propositions **p** et **q** via une connexion entre deux opérations, celle relative à la mise à jour avec **p(01)** et celle relative à la mise à jour avec **q (02)** ;

v **02** peut conduire à un état non stabilisé.

v **02** peut conduire à un état non effectif.

v Le connecteur indique qu'il faut que **01** serve de garantie au succès de **02**, via la convocation d'une règle ;

v Le lien de garantie entre opérations ne peut reposer sur une accommodation ;

v La règle qui permet la mise en relation entre ces deux opérations est basée sur un cheminement causal ordinaire ou abductif.

En tant que connecteur pragmatique (ou de discours) prototypique **donc** relie deux entités sémantiques appelées ses arguments.

Nous les symboliserons par **p** et **q**. Les arguments se déduisent du contexte de **donc** : **p** par un segment textuel qui précède le connecteur et **q** par un segment qui le suit immédiatement. Nous appellerons ces deux segments les portées gauche et droite de **donc** et les symboliserons respectivement par **x** et **y** chaque connecteur véhicule une instruction logico-sémantique.

Celle de **donc** se formulera ainsi :

Instruction logico-sémantique de « donc »

L'argument **q** déduit de **y** est présenté comme la conséquence de l'argument **p** conséquence qui est trouvée par un raisonnement s'appuyant sur une logique d'inférences.

Une logique d'inférences est un ensemble de topoi appliqués dans un discours particulier, associée à un locuteur.

L'analyse concrète implique ainsi (au moins) deux ou (trois étapes): la recherche de **p** et de **q** et la recherche de topo appliqué et du sujet responsable du raisonnement. Généralement nous commençons par la recherche de **p** et de **q** elle est rarement explicitée dans l'analyse des connecteurs, selon nos linguistes le repérage des arguments va de soi. Chaque connecteur est soumis à des règles de détection qui lui sont propres.

Alors est avant tout un anaphorique fonctionnant comme repère énonciatif Indicateur d'ancrage interpropositionnel ou interdiscursif.

Dans le cadre de notre recherche, alors peut rendre compte de deux emplois : connecteur argumentatif et marqueur de discours (J. Gerecht, 1987).

Alors fonctionne **donc** sur deux plans : celui des énoncés, **p** et **q**, et celui des énonciations

E (**p**) et E (**q**). Les modèles d'analyse seraient:

P **alors** Q ou

E (**p**) alors E (**q**)

L'anaphoricité d'**alors** autorise ses diverses valeurs, consécutives et pragmatiques **q** qui ne lui appartiennent pas en propre, mais dépendent de ses conditions d'emploi, du contexte du discours.

En tant que connecteur phrastique reliant deux énoncés **p** et **q**, alors peut avoir plusieurs valeurs. L'observation des occurrences permet l'attribution des valeurs argumentatives.

Plus près de nos intérêts, nous considérons que ces lois qui fonctionnent au sein du domaine de la pragmatique va nous orienter vers notre propre analyse des connecteurs dans les discours des enseignants de médecine que nous allons aborder ci –après dans le traitement du corpus.

Les connecteurs fonctionnent comme des expressions linguistiques à contenu procédural ; à côté des informations linguistiques (traitement codique), ils contiennent des informations non linguistiques (traitement inférentiel).

Les connecteurs fonctionnent comme des marques, indiquant des connexions, dont le lieu de réalisation est le discours. J. Moeschler (1996) milite pour un traitement pragmatique des connecteurs, en les considérant comme des expressions linguistiques à contenu procédural : à côté des informations linguistiques relevant du traitement linguistique (codique), ils contiennent des informations non linguistiques relevant du traitement pragmatique (inférentiel).

J. Moeschler (1998) donne la définition suivante des connecteurs pragmatiques « Un connecteur pragmatique est une marque linguistique, appartenant à des catégories grammaticales variées (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes, locutions adverbiales), qui :

- a) Articule des unités linguistiques maximales ou des unités discursives quelconques;
- b) Donne des instructions sur la manière de relier ces unités;
- c) Impose de tirer de la connexion discursive des conclusions qui ne seraient pas tirées en son absence. »

Comme nous l'avons cité précédemment, nous pouvons dire aussi que les connecteurs ont le pouvoir d'impliciter l'acte de parole sur lequel ils enchaînent, l'enchaînement reprend explicitement ou implicitement les paroles de l'interlocuteur. (diaphonie pour Roulet, polyphonie pour O. Ducrot).

Ils les ont regroupés en quatre classes principales :

- Les connecteurs argumentatifs : car, parce que, puisque, comme, en effet, d'ailleurs, même, au moins ;
- Les connecteurs consécutifs **donc, alors**, ainsi, aussi, par conséquent ;
- Les connecteurs contre-argumentatifs : **mais**, quand, même, cependant, néanmoins, pourtant, bien que;
- Les réévaluatifs : finalement, en somme, en fait de compte, de toute façon, décidément, bref, au fond.

Selon Rossari les indications sémantiques dont les connecteurs sont les vecteurs sont une question qui n'a pas fini d'être discutée dans les études en sémantique et en pragmatique depuis Frege(1892 /1994).On s'interroge sur le genre de contribution que ces marques apportent à la phrase.La nature particulièrement de ces items vient de leur aptitude à enrichir le sens de la phrase.

Grize cherche à capturer cette spécificité pour le concept d'implicature conventionnelle :c'est-à-dire ceux qui ont l'aptitude de donner des indications sur la manière dont il faut interpréter le contenu d'un énoncé et non seulement sa force illocutoire ou énonciative. « Wilson et Sperber » préfèrent abandonner toute possibilité de leur associer une valeur conceptuelle comme la conséquence par exemple.

Pour conclure nous pouvons dire que c'est l'étude du fonctionnement sémantico-pragmatique des connecteurs qui conduit à la question du sens des relations de discours, l'analyse de discours aborde la question du sens des relations de discours et les connecteurs argumentatifs selon trois points de vue :conceptuel, fonctionnel, lexical.

L'analyse concrète implique ainsi au moins deux ou trois étapes : la recherche de l'argument **p** et de l'argument **q** et le sujet responsable du raisonnement, ces deux étapes sont interdépendantes. Commençons par la recherche de **p** et de **q**, il est surprenant de constater que cette étape pourtant essentielle pour l'analyse concrète est rarement explicitée dans l'analyse des connecteurs. En effet, les linguistes semblent présupposer que le repérage des arguments va de soi. Or il n'en est rien chaque connecteur est soumis à des règles de détection qui lui sont propres.

Dans la grande majorité des travaux consacrés aux fonctionnements des connecteurs argumentatifs, l'intérêt des linguistes porte principalement sur un

connecteur donné (isolé), alors qu'existe les combinaisons de connecteurs qui restent jusqu'à présent peu étudiées.

I.7. Le discours universitaire objet d'analyse :

Comme nous l'avons cité auparavant nous allons montrer les différents concepts d'une analyse faite par Abdelmadjid Ali Bouacha⁷ concernant le discours universitaire.

Nous omettons sciemment de présenter cette référence, puisqu'elle n'est pas pertinente dans le cadre de la présente recherche.

Ces considérations relèvent entièrement de la linguistique théorique et il n'est pas évident qu'elles doivent faire partie des concepts que la linguistique transmet à la didactique. Il détermine comment ces considérations peuvent passer de la pédagogie à la didactique.

Il n'est donc pas envisagé qu'un enseignant connaisse, et encore moins maîtrise, ces distinctions théoriques. Nous choisissons alors de ne pas présenter ces sous-niveaux de représentation ici, puisqu'ils ne contribuent pas à l'élaboration de notre problématique, ni à l'interprétation des résultats que nous obtiendrons.

Ali Bouacha met en question le sujet du discours universitaire du point de vue de sa forme et non de son contenu, il suppose qu'il inscrit cette analyse dans le cadre d'une typologie des discours définie comme «une catégorisation relativement intuitive grâce à laquelle une ensuite d'un système de propositions devient possible.»

Si on se pose un certain nombre de questions concernant la désignation, la hiérarchisation et la caractérisation des différents types de discours.

Le plus important est de distinguer les catégories de référence ou les catégories théoriques.

Selon Ali Bouacha est ce qu'il a un rapprochement entre le terme didactique et le terme du pédagogique?

En se basant sur ce que fait J. Dubois entre discours didactique et discours pédagogique :

« Les enseignants des universités tiennent presque uniquement des discours

N : Abdelmadjid Ali Bouacha⁷ : est un spécialiste de didactique du français langue étrangère, professeur à l'université de Paris VII.

didactiques, parmi ces discours didactiques, les uns sont purement pédagogiques, en ce sens qu'ils sont constitués d'un ensemble clos de questions et de réponses qui peuvent aider à juger des écarts quand il sera demandé aux auditeurs de faire leur avis sur les énoncés entendus. Les autres sont la mise en forme didactique d'une pratique scientifique.»

Par ailleurs Ali Bouacha distingue le discours pédagogique du discours scientifique dans la mesure où il existe entre eux une finalité différente et où ils sont issus de deux types distincts de communication.

Selon lui l'enseignant qui expose une recherche n'explique pas car au moment où il expose didactiquement, il ne tient plus un discours scientifique.

Sur le plan de l'énonciation on trouve certaines confusions entre, le discours pédagogique le discours didactique, se présente avec les caractéristiques suivantes:

Le locuteur X n'est pas distinct de Y, au contraire Y est confondu avec X.

Cela signifie que X s'identifie à ses assertions et leur donne alors une valeur de vérité incontestée.

Cette caractéristique situe le discours pédagogique hors du je / ici / maintenant.

Le discours scientifique au contraire assure la personnalité du chercheur puisqu'il se situe au point où on s'oppose à d'autres analyses, où l'on confirme une analyse précédente, ce qui se traduit par formule: La pédagogie mettrait en scène deux sujets dont l'un cherche à agir sur l'autre alors que la science instaurait un discours sans sujet d'énonciation autre que la vérité qui s'énonce d'elle-même.

Dés que l'on se trouve devant des énoncés attestés, c'est à dire des extraits de cours effectivement réalisés, l'on constate combien il est difficile de séparer le pédagogique du scientifique. C'est comme le souligne Bachelard, «l'acte d'enseigner ne se détache pas aussi facilement qu'on le croit de la conscience du savoir.»

La question est donc moins d'assigner aux énoncés le label «scientifique» ou «pédagogique» que de chercher à caractériser, à partir de la récurrence de certaines formes linguistiques, ce qui distingue le discours d'un enseignant de l'université de celui d'un avocat, d'un camelot ou d'un homme politique pour rester dans le domaine du discours oral.

Si l'on considère le discours pédagogique à l'université comme lieu où se règle la construction des énoncés scientifiques et leur transformation en énoncés pédagogiques, on peut émettre l'hypothèse que les énonciateurs de ce type de discours sont amenés à construire des opérations énonciatives et discursives spécifiques.

Dans cette perspective, on se donnera pour objet de mesurer à travers les

différentes réalisations des discours professoraux, les constantes qui en fondent la spécificité.

Ce faisant, nous nous efforcerons de mettre au jour les éléments linguistiques et discursifs qui assurent, dans des conditions relativement homogènes de production, le fonctionnement du discours pédagogique à l'université.

Le discours pédagogique n'est pas seulement explicatif. C'est cet équilibre entre un savoir narrativisé dans un avant et un après et un savoir construit dans le maintenant du cours que réalise le cours universitaire.

Un discours fortement articulé qui prend la forme d'un ensemble à la fois clos et pré- construit.

La clôture discursive, qui se reconnaît à des opérations de bornage, s'impose ici dans la mesure où, face à un auditoire qui n'intervient pas, le professeur – locuteur prend la parole et organise son discours en fonction de contraintes externes (données extralinguistiques, type d'activité, lois du genre, horaire . . .) et de contraintes internes (constitution d'une schématisation en fonction de l'auditoire et repérage par rapport à la situation d'énonciation).

Ces opérations de bornage concernent l'articulation dans le temps d'unités discursives correspondant par exemple au découpage horaire de l'enseignement donné et, à l'intérieur de ces unités, l'agencement de séquences plus petites, (démonstration, compte-rendu d'expérience, résumé d'article) qui permettent au cours « d'avancer ».

La notion de préconstruit est une notion complexe qui recouvre les différents points d'ancrages linguistique, culturels, institutionnels qui permettent aux actants de la communication de reconstruire et de reconnaître ce dont il est question dans le discours, de « parler le même langage » d'être « sur la même Longueur d'onde ». On reprendra ici la distinction que fait J.B. Grize entre un préconstruit culturel et un préconstruit situationnel pour tenter de regrouper les éléments préconstruits du discours pédagogique. Le préconstruit culturel concerne, d'ajouter à l'usage d'une langue la mise en œuvre et le mode d'articulation des concepts dans une discipline scientifique donnée et le savoir supposé acquis-du groupe d'étudiants par rapport à cette discipline. (Nous sommes en effet dans le cadre d'une intervention cognitive où le maître A est considéré comme intervenant non pas sur l'étudiant B mais sur les connaissances que A attribue : à B). Si l'un des éléments est absent, la situation d'enseignement devient problématique: personne ne peut concevoir en effet un cours universitaire tenu dans une langue totalement étrangère, traitant d'une discipline ignorée ou au contraire répétant des choses déjà vues. Le préconstruit situationnel se rattache quant à lui, à la pré articulation des concepts dans un ordre bien déterminé: le professeur – locuteur ne peut évoquer un concept B sans avoir parlé auparavant du concept A ; traitant du concept C, il renverra nécessairement à A et à B.

Le discours pédagogique ne se limite pas, comme le discours ordinaire à la



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

production d'énoncé dont il suffit qu'ils soient repérés par rapport à une situation d'énonciation pour être «bien reçus» par l'interlocuteur.

Ainsi, le discours pédagogique clos et préconstruit, constitue une instance discursive de type monologique produite par un sujet énonciateur unique qui en esquissant une approche plus définitionnelle que typologique Ali bouacha a tenté jusqu'à présent de rendre compte de la complexité qui se cache derrière l'évidence pédagogique.

Soulignons que en déplaçant la perspective d'approche vers une étude en compréhension, Ali Bouacha nous a présenté ce qui nous semble être les caractéristiques formelles communes à tous les discours pédagogiques étudiés du point de vue de leur effectuation.

1.8. L'enseignement du français médical en Algérie :

Né durant les années cinquante, le français sur objectifs spécifiques (f.o.s) est devenu aujourd'hui l'une des préoccupations majeures des enseignants dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Cette discipline connaît en même temps des appellations différentes au fil du temps en fonction des fins utilitaires et/ou professionnelles: "français fonctionnel", "français de spécialité", "français professionnel", "français à visée professionnelle". Dans cette "jungle des appellations", on peut se référer à la définition donnée par le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (CLE international, 2004):

"Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures".

Selon cette définition, le français sur objectifs spécifiques F.O.S a des caractéristiques suivantes :

1. Il est conçu dans le but de répondre aux besoins spécifiques des apprenants (qui sont en général des adultes).
2. Il met en application des méthodologies et activités au service des disciplines en question.
3. Il vise l'appropriation linguistique de ces activités.

Et comme il se diffère du français général au niveau lexical et des situations de communication, il demande, dans les situations d'enseignement spécifiques, une méthodologie différente par rapport à l'enseignement du français général et vise plutôt un public qui possède déjà des connaissances de base de la langue française.

Elaborer un cours du français sur objectifs spécifiques (FOS) semble être une tâche complexe dans le domaine de l'enseignement du FLE car il implique divers investissements : analyser les besoins des publics, collecter et sélectionner des ressources, élaborer des scénarios pédagogiques dans des domaines très spécialisés, etc.

C'est pourquoi la plupart des enseignants adoptent deux attitudes principales face aux enseignements de français sur objectifs spécifiques FOS : soit ils refusent d'assurer ce type de cours, soit ils se contentent de les dispenser en

choisissant un des manuels proposés, tel le français santé-médecine. Ces manuels sont connus par leur aspect généraliste dans la mesure où ils adoptent souvent une approche thématique mais qui ne répond pas toujours aux besoins des apprenants. C'est pourquoi nous avons mis l'accent sur quelques aspects essentiels qui nous ont motivés à l'étude du français sur objectifs spécifiques FOS.

En Algérie, une certaine maîtrise du français langue non maternelle – mais outil essentiel de communication, apparaît toujours comme un objectif prioritaire à l'université.

Ce phénomène a semblé constituer un domaine privilégié pour plusieurs recherches, l'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS), plus qu'ailleurs basé sur la centration sur l'apprenant afin de mieux définir ses besoins pour atteindre la formation visée (médecine linguistique) qui ne peut se faire qu'après l'identification des besoins des publics spécialisés.

Dans la plupart des cas, il s'agissait de mettre en place une méthodologie et un contenu performant, comme ce programme d'enseignement du français à destination du public de la faculté de médecine d'Oran comprenant, entre autres, un module intitulé « terminologie médicale » assuré par un enseignant ayant à la fois des compétences pédagogiques en didactique de la langue d'enseignement (le français) mais aussi quelques notions des disciplines scientifiques concernées.

Les productions peuvent renseigner sur les chances de succès mais aussi sur les difficultés dans l'acquisition des connaissances.

Le statut du français en Algérie, les registres de langue, le niveau des bacheliers scientifiques dits « arabisés » tous ces concepts jouent un rôle dans l'acquisition des connaissances.

Quel était le niveau de connaissance qu'on peut attendre d'un étudiant de première année auquel l'enseignant demande l'appropriation d'un savoir scientifique en langue française ?

Face aux concepts et outils nouveaux, l'apprenant est désarmé. L'acquisition ne peut se faire.

En effet, nous avons pu noter, par exemple, la quasi-disparition du programme de la dimension culturelle de la langue française, ce qui ne pouvait que conduire à un enseignement « tronqué » de cette langue et, partant, à des pratiques scolaires et sociales « dé-substantialisées » et dé-contextualisées.

Enfin, nous considérons que l'apprentissage se fait et dépendra de la compétence et la performance de nos apprenants aussi bien à l'oral qu'à l'écrit –

comme nous l'avons souligné qu'à partir d'une construction de listes de termes extraits de chapitres sur le corps humain tels qu'ils ressortent de la littérature médicale – pour l'étude future, seul l'ordre du scriptural du français retiendra notre attention.

Finie donc l'approche qui reposait sur la terminologie, car même la confection des dossiers scientifiques consacrés aux différents chapitres sur l'organisme humain (cardiologie, gastro-entérologie, examens de laboratoire...) figurant au programme de la première année et abordés à travers les exercices – lettre d'un médecin à..., compte rendu d'hospitalisation, rapport d'expertise, notice de médicament, permettant une prise en charge de toutes les composantes de la langue française à destination des praticiens hospitaliers ou chercheurs.

Ce faisant, nous espérons conduire l'ensemble de nos futurs apprenants vers une plus grande maîtrise de la langue/culture françaises à vocation spécifique.

C'est donc dans cette perspective, et une fois la nouvelle méthodologie mise en place, que compte créer une certaine équipe de recherche constituée d'enseignants de français sur objectifs spécifiques (FOS) et d'un enseignant scientifique de cette institution, pour mener à bien leurs recherches et concevoir ainsi une méthode pour toutes les universités algériennes.

Chapitre II :

II.1. Les différents contextes pour l'étude des connecteurs utilisés dans le discours pédagogique :

Toutes les recherches concernant l'emploi des connecteurs dans le discours des enseignants du français spécialisé sont rares, la plupart des recherches situent les discours des enseignants dans un contexte de classe, aussi bien pour l'enseignement de langue que pour l'enseignement du français spécialisé. Nous pouvons dire que notre recherche se situe dans le cadre de la discipline qu'on pourra nommer une didactique du F.O.S. L'enseignement du français de spécialité dans les établissements universitaires.

Le terme "FOS" réfère à une situation particulière d'enseignement/apprentissage du français : dans un laps de temps, parfois très court, un apprenant doit être capable d'accomplir une activité professionnelle qui requiert l'utilisation du français. Dans ce cas, l'objectif principal de l'enseignement est de développer les compétences de l'apprenant en langue et de maîtriser des savoir-faire professionnels en français. Cet enseignement s'adresse à de multiples publics demandeurs de formations spécifiques dans le cadre de leur domaine.

Le projet consistait en l'élaboration d'un programme de formation préférant l'appellation « langue en spécialité », à « langue de spécialité » (P. Lerat 1995) destinée à des étudiants de première année et deuxième année de médecine.

Les objectifs globaux consistaient à améliorer les performances de l'étudiant et à développer son adaptation à l'approche choisie ; à le doter d'outils en vue de l'aider à comprendre mais aussi à transférer progressivement les compétences acquises.

Les activités sont liées au lexique étymologique : le langage des sciences médicales utilise des termes savants dérivés du grec et du latin, sur lesquels bute l'étudiant et le recours au dictionnaire ne suffit pas, car l'absence de la maîtrise de l'orthographe accroît les difficultés.

Chaque séance est suivie par un conseil d'élaboration d'un glossaire arabe-français pour les termes courants, un travail en autonomie. La syntaxe, elle, est

parfois étudiée en même temps que le vocabulaire comme dans le cas de la construction des phrases en contextualisant les mots appris ensemble, occasion d'étudier quelques applications grammaticales : les articulateurs logiques, la nominalisation, la cohésion textuelle...etc.

Quant aux activités liées au communicatif, elles sont déjà présentes dans les deux formes précédentes mais les actes de parole recensés participent à la construction du sens à l'oral.

L'enseignant est confronté à un contenu en effervescence constante, les concertations avec les collègues des modules scientifiques sont nécessaires pour éviter toute erreur scientifique. Rappelons cependant que l'enseignant de français sur objectifs spécifiques FOS, dans ce contexte, est amené à enseigner la langue nécessaire à l'appréhension des notions et non la science. Pour être cohérent, il faut qu'il traite en français les notions que les apprenants maîtrisent déjà dans leur langue maternelle. L'apprenant, lui, n'intègre pas toujours les acquis dans sa participation aux situations de classe mais le travail linguistique a contribué à une meilleure connaissance du fonctionnement de la langue, et a renforcé les connaissances scientifiques.

L'évaluation, définie comme démarche, a pour but de vérifier dans quelle mesure les objectifs ont été atteints. Elle porte sur les performances prévues et sur les critères retenus, en fonction des seuils déterminés.

II.2. Les connecteurs employés en conférences :

On a pu recenser que les études traitant le français sur objectifs spécifiques.

Nous tentons par la suite d'étudier non seulement les connecteurs que les enseignants emploient en conférences pour transmettre leur savoir, mais aussi ceux que les étudiants emploient pour parler entre eux ou avec l'enseignant ou selon la situation d'apprentissage dans laquelle ils se trouvent.

Ce contexte de recherche cible en particulier une certaine stratégie à laquelle les enseignants décident consciemment d'avoir recours pour bien présenter et expliquer des notions aux étudiants qui ne sont pas encore nécessairement familiers avec ces notions.

Il s'agit donc précisément des articulateurs que les enseignants emploient pour effectuer le transfert de la didactique vers les notions de la médecine linguistique. Ces études nous semblent donc offrir des résultats au regard de notre problématique, qui est de découvrir quel connecteur les enseignants utilisent lorsqu'ils parlent de façon générale, du français qu'ils enseignent.

Il semble plutôt faire référence au concept de réflexion linguistique. Cela a pour conséquence qu'une recherche ayant pour objectif de relever les connecteurs employés par un enseignant de médecine.

La façon générale dont un enseignant transmet ses notions linguistiques qu'il a à transmettre ou la façon générale dont il s'exprime à son sujet sans accorder d'importance particulière aux connecteurs employés dans ses discours. Nous précisons ci après quelques recherches concernant l'analyse du discours en français sur objectifs spécifiques F.O.S d'une part et d'autre part quelques études sur l'enseignement du français sur objectifs spécifiques F.O.S.

Nos motivations sous-jacentes ne correspondent pas à celles des chercheurs ou l'amélioration de l'enseignement et les performances des étudiants sont leur objet d'analyse.

II.3. Analyse de la terminologie employée par les enseignants :

Dans l'enseignement du français sur objectifs spécifiques FOS, c'est la spécificité des situations de communication dans lesquelles l'apprenant devra agir et réagir qui détermine le contenu à enseigner. L'analyse du discours est l'une des méthodes qui permet d'améliorer la compétence de communication des apprenants. En effet, chaque discours a une relation étroite avec son contexte de production (contextes spécifiques qui sont déterminés par le domaine du travail dans le cas du FOS) et présente des caractéristiques propres qu'il convient d'analyser afin de pouvoir les réutiliser en situation professionnelle (le mode d'organisation du contenu, l'articulation des phrases liées les unes aux autres, la présence de mécanismes de textualisation et de prise en charge énonciative).

Nous avons pu recenser quelques travaux récents sur l'enseignement du f.o.s :

Comme le montre « Chantal Cali » dans son article paru dans « recherches et applications »(2004), elle dit que : "les activités de simulation [sont] particulièrement adaptées aux objectifs d'enseignement-apprentissage en français à visée professionnelle. Liant savoirs, savoir-faire et savoir-être, elles

permettent aux participants de mettre à l'épreuve leurs compétences linguistiques et pragmatiques en toute liberté avec un brin de fantaisie."

- ❖ **Les rallyes Internet⁸** : sont des sources d'information, qui reposent sur la conception de mini-simulations à partir d'informations à collecter sur le réseau Internet suivies de productions de documents oraux, constituent également une activité particulièrement appropriée à l'enseignement du FOS.
- ❖ **Français sur objectifs spécifiques** : une sitographie très complète de Thierry LebeauPin autour du français du droit, de l'économie, des affaires, de la médecine, des sciences, des services (hôtellerie, tourisme, transports) et des techniques.
- ❖ **Le Billet du bilingue** : réalisé par le centre de ressources documentaires du centre international d'études pédagogiques (CIEP), le billet du bilingue est une lettre de diffusion électronique gratuite qui s'adresse prioritairement aux enseignants des établissements bilingues francophones mais qui peut également être très utile aux enseignants de FOS. Pour chaque discipline (biologie, SVT, histoire, géographie, histoire de l'art, mathématiques, physique-chimie, sciences économiques, gestion).

Dans le cadre de la présente recherche, il serait intéressant de constater que certains des enseignants interrogés font une plus grande utilisation des connecteurs argumentatifs.

En effet, notre objectif n'étant pas d'établir le rôle des connecteurs argumentatifs dans le (bon ou le mauvais) emploi dans les discours, nos observations ne concernent pas principalement les situations où l'enseignant a fait un «mauvais» usage des connecteurs.

En effet, notre objectif n'étant pas d'établir le rôle des connecteurs argumentatifs dans la (bonne) présentation des notions linguistiques, nos observations tendent à ne pas concerner principalement les situations où

N : Les rallyes⁸ : sont des simulations basées sur des documents authentiques accessibles sur Internet. La méthode des rallyes consiste à repérer des sites attrayants et à imaginer des parcours et des activités ludiques (productions écrites et orales) exploitant les contenus de ces sites : les apprenants sont par exemple invités à préparer un séjour touristique ou encore à organiser une fête. Les activités de recherche sont effectuées à l'aide d'Internet mais les productions écrites et orales sont réalisées en classe. L'intérêt des rallyes est qu'ils permettent d'intégrer des documents authentiques régulièrement mis à jour. Attention à bien cadrer les recherches, à évaluer la difficulté, la pertinence et l'accessibilité des sites choisis. Haydée Maga (2006). Franc-parler.org

l'enseignant a fait un «mauvais» usage des connecteurs (utilisation d'un connecteur joker là où il aurait dû utiliser un connecteur, emploi d'un connecteur simplement en guise d'étiquette, sans en exploiter le potentiel textuel, etc.) Nous éviterons ce genre d'observations, notre but n'étant pas de juger du bon ou du mauvais emploi d'un connecteur, mais simplement de découvrir quels sont les connecteurs employés dans le discours pédagogique des enseignants de médecine et comment ils sont utilisés.

Une autre particularité de notre recherche concerne la provenance des données : nous disposons d'un corpus de discours d'enseignants de français médical ayant pour sujet le f.o.s nous constatons que ce contexte permet l'apparition d'autres lexies nous croyons que l'enseignant sera moins tenté d'éviter l'emploi de ces lexies. Les questions posées aux enseignants concernent leur pratique du métier en général et suscitent des réponses qui ont trait à la langue enseignée en général.

Le but de ce questionnement n'étant pas de s'informer directement des «stratégies» mises en action par les enseignants lors de leurs interventions mais plutôt de connaître explicitement l'usage des connecteurs que les enseignants font, d'autre part notre but est de constituer un corpus potentiellement pertinent au regard de notre problématique.

Rappelons tout d'abord que nos intentions sont plus linguistiques que didactiques.

Précisons également que notre contexte de recherche ne cible que des enseignants de français médical de la région oranaise, quoique nous considérons que nos hypothèses et notre démarche s'appliqueraient également pour toute autre français sur objectifs spécifiques de la médecine enseignée pour toute autre région.

Enfin, soulignons que notre recherche visant à déterminer les connecteurs argumentatifs employés par les enseignants de français médical.

Nous restreignons nos recherches à un domaine linguistique spécifique, et bien sur à une terminologie particulière. Nous tentons donc de recenser les connecteurs argumentatifs rendant compte de toutes les notions linguistiques apparaissant potentiellement dans le discours des enseignants de médecine.

II.4. Etude des connecteurs, analyse d'un discours dirigé :

Pour être en mesure d'étudier les connecteurs argumentatifs dont les enseignants font usage, nous nous sommes penchées sur l'étude d'un corpus de discours réalisés auprès d'enseignants de français spécialisé de la région d'Oran. Cette méthode de recherche nous paraissait intéressante puisque, les enseignants amenés à se prononcer directement, d'une part sur leurs pratiques adoptées en cours et sur leurs perceptions face aux performances de leurs étudiants, les données métalinguistiques auxquelles nous pouvions ainsi avoir accès semblaient potentiellement riches.

II.5. L'analyse de contenu :

Pour pouvoir dégager de notre corpus des données interprétables au regard de nos hypothèses, nous nous inspirons des méthodes d'analyse de contenu telles que présentées par Oswald Ducrot (1980). Ces méthodes nous guideront

dans notre analyse quantitative du corpus, à laquelle nous allons ajouter des éléments propres à une analyse qualitative.

Les méthodes retenues seront présentées au troisième chapitre.

La présente recherche se situe dans un contexte algérien et concerne les enseignants de médecine d'Oran.

Les résultats que nous obtiendrons et les observations que nous ferons à l'issue de ce travail s'appliqueront évidemment à ce contexte particulier seulement.

Toutefois, la méthodologie adoptée et la problématique exposée sont applicables à toute autre région, concernant tout discours pédagogique des enseignants qui emploient l'argumentation comme un moyen de persuader pour transmettre du savoir.

Mais avant d'aborder les données recueillies, nous proposons un survol de l'état

de connaissances et des recherches en ce qui concerne le discours pédagogique chez les enseignants à l'université.

II.6. Le choix des connecteurs :

Notre objectif étant d'étudier les connecteurs utilisés dans le discours des enseignants de médecine, il est important que nous nous disposons d'un solide lexique linguistique.

Analyser un discours pédagogique, celui des enseignants de médecine, c'est entre autres, étudier les connecteurs employés pour parler du discours.

L'analyse complète d'un discours pédagogique implique aussi l'étude de l'utilisation de ces connecteurs dans la pratique. Nous avons donc établi que notre étude ciblera l'étude du fonctionnement des connecteurs relevés dans le discours pédagogique, c'est donc dire que nous étudierons en détail les éléments constitutifs ; les mots qui sont désignés dans la linguistique par le terme de connecteurs argumentatifs, et notre choix s'est porté sur les trois connecteurs choisis « **mais** » connecteur marquant l'opposition, « **donc** » et « **alors** » connecteurs marquant la conséquence et cela par rapport aux données linguistiques obtenus : notre corpus comme base de données et le questionnaire adressé aux enseignants. Nous constatons donc qu'il devient nécessaire de disposer de ces unités du discours qui faisant l'objet d'étude des linguistes et par conséquent c'est ce que la théorie de Ducrot propose, et c'est ce que nous aborderons ci-après.

II.7. Présentation de l'enquête et exploitation des données du corpus :

Pour étudier les connecteurs dont les enseignants font usage, nous nous sommes penchées sur l'étude d'un corpus réalisé auprès des enseignants de médecine de la région d'Oran.

Toute recherche s'appuie sur la collecte des données effectuées dans le cadre d'une étude analytique. Le choix de notre méthodologie est ainsi déterminé par les hypothèses que nous avons postulées au départ.

Notre réflexion s'appuie sur l'analyse de 11 discours enregistrés et transcrits pendant 3 mois de recherche nous avons commencé notre enquête à la faculté de médecine d'Oran durant l'année 2008 en assistant à des cours donnés de niveaux différents, notre mode de recueil sera consacré aux données du questionnaire adressé dans un premier temps aux enseignants et aux étudiants de différents niveaux pour déterminer leur avis sur les connecteurs, plusieurs



*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

questions ont été posées afin d'éclairer quelques usages.

Il faut bien remarquer tout d'abord toutes les difficultés que nous avons rencontrés par rapport au champ pratique de notre recherche :le fait d'assister à un cours à la faculté n'était pas justifier pour certains enseignants, confronter à des difficultés nous avons décidé de travailler avec l'autorisation de vice - doyen ce qui nous a permis d'occulter le terrain.

Nous avons pu construire notre corpus à partir L'intégration des transcriptions.

Il est important de noter que les enregistrements sonores ne peuvent pas cerner tous les aspects des échanges, la prise de note s'impose à ce niveau afin de décrire et de reconstruire nos discours, le fait de prendre note nous parait très important dans l'analyse et l'interprétation de nos données par ailleurs les questionnaires sont utiles dans notre étude car notre corpus comporte une dimension pragmatique. Pour ce qui est de la transcription, nous avons pu transcrire un ensemble de discours.

Mais avant d'aborder les données recueillies, nous proposons un survol de l'état de connaissances et des recherches en ce qui concerne le discours pédagogique des enseignants de médecine.

Chapitre III :

III.1. Présentation du corpus :

Le corpus qui servira de matière première à notre analyse est constitué des discours menés dans le cadre d'une recherche sur quelques mesures didactiques visant la stratégie argumentative des enseignants.

Ces discours ont été réalisés dans la région oranaise auprès d'enseignants de médecine des niveaux postsecondaires de 1^{ère} et 2^{ème} jusqu'à la troisième année universitaire, durant l'année 2008.

Les enseignants s'adressent à des étudiants individuels dans un amphi.

Nous avons utilisé le corpus comme une base de données, qui nous permettra de mettre nos hypothèses à l'épreuve en ce qui concerne le discours pédagogique des enseignants de français sur objectifs spécifiques.

Bien que notre problématique de départ ne soit pas la même que celles des chercheurs ayant mené l'étude dans le cadre dans lequel les discours ont été réalisés, nous avons obtenu un nombre important de données pertinentes au regard de notre problématique.

Les discours nous fourniront potentiellement des informations sur les connecteurs que les enseignants emploient lorsqu'ils parlent librement de leur métier et conséquemment du français de spécialité (français médical).

Nous pourrions relever les connecteurs argumentatifs qu'ils utilisent pour identifier les valeurs que donnent les enseignants à ces entités linguistiques et voir aussi quels sont les types de connecteurs utilisés.

Nous pourrions ainsi observer, par exemple, quel connecteur un enseignant utilise pour désigner une force argumentative.

Il est alors probable que le contenu des discours issu de cette étude soit influencé par cette considération. Il faudra donc retenir, lors de l'interprétation des données recueillies de ce corpus, que le thème principal des discours est l'étude du fonctionnement des connecteurs, ainsi, dans la poursuite de notre objectif visant à étudier le discours des enseignants de médecine.

III.2. Préparation du corpus :

Les discours de notre corpus nous les avons transcrits après les avoir écoutés. Pour les besoins de la recherche dans le cadre dans lequel ils avaient été menés, la transcription mettait surtout en valeur le sens des discours. Puisque nous nous intéressons plutôt ici précisément à la forme exacte de ces énoncés (quels connecteurs sont utilisés), cette transcription a dû être affinée et normalisée.

En ayant recours aux bandes sonores originales des discours, chacune des lexies (connecteurs et termes médicaux) prononcées par les enseignants, chacun des crochets droits et gauches localisent un passage supprimé, des pauses et des silences ont été transcrits minutieusement. Une fois ce travail préliminaire accompli, le traitement du corpus a pu s'amorcer.

III.3. Traitement du corpus :

Le questionnaire soumis aux enseignants (cf. Partie annexe) comporte huit questions qui ont toutes un rapport avec la pratique des connecteurs afin de clarifier certains points les concernant.

Sont nombreux les enseignants qui ont dans la plupart des cas, répondu aux huit questions, un questionnaire réparti sur 20 enseignants.

Les questions posées lors de ce questionnaire ont donc originellement servi à évaluer l'effet de la mesure d'aide qui nous permettra de mettre nos hypothèses à l'épreuve en ce qui concerne le discours pédagogique des enseignants de médecine.

Les résultats du questionnaire destiné aux enseignants :

Q1 : Avez- vous entendu parler de connecteur logique?

Oui 80%

Non 20%

Q2 : Quels sont les connecteurs que vous utilisez les plus souvent ?

Mais 90%

donc 90%

alors 70%

Q3 : Utilisez –vous les connecteurs logiques dans vos discours ?

Oui 99%

Non 1%

Question n°4 :

➤ Selon vous à quoi servent les connecteurs ?

Les réponses des enseignants étaient très multiples nous citons :

*Assurer la logique textuelle.

*Organiser le discours, le texte /assurer l'enchaînement.

*Etablir un lien logique entre les différentes propositions.

*Appuyer le message à transmettre.

Les autres ont répondu, 50% pour assurer la cohérence du discours.

Question n° 5 :

➤ Est-ce que l'emploi des connecteurs dans vos discours pédagogiques a un rôle important dans votre enseignement ?

Oui 98%

non 2%

On a eu beaucoup de réponses suivantes: « très important. »

Question n°6 :

➤ Vous utilisez les connecteurs comme :

a) Un moyen de démonstration.....50%

b) Pour assurer la logique de vos discours.....20%

c) Pour une orientation argumentative.....10%

d) Pour assurer la cohérence de texte.....20%

Question n°7 :

➤ D'après vous les connecteurs logiques fonctionnent toujours de façon identique ?

OUI 18%

NON 89%

Question n°8 :

Pouvez –vous ne pas utiliser des connecteurs lors de vos conférences ?

Oui 1%

Non 99%

« Jamais » répondent la plupart des enseignants.

Les résultats du questionnaire destiné aux étudiants :

Q1 : Avez- vous entendu parler de connecteur logique?

Oui 10%

Non 90%

On a eu les réponses suivantes :

1. « Je n'ai jamais entendu parler du connecteur logique, mais en langue française j'utilise souvent ces termes. »
2. « Pour le mot connecteur logique j'ignore que les mots suivants s'appellent ainsi : se sont des mots de coordinations. »
3. « J'ignore ce que c'est les connecteurs logiques mais j'ai déjà entendu parler de « mais », « donc »... »

Q2 : Utilisez –vous les connecteurs logiques et dans quelles situations ?

Oui 99%

Non 1%

Les étudiants répondent :

- « Pendant le rapport de garde. »
- « Durant la présentation aux professeurs. »
- « Durant mon compte-rendu écrit et oral et les travaux dirigés. »
- « Pendant les conférences. »
- « Les cours avec les professeurs ou pendant les discussions entre collègues pendant les rapports de garde, pendant la visite matinale au lit du malade. »

Q3 : Vos enseignants utilisent –ils les connecteurs logiques dans leurs discours et durant les conférences et à quel pourcentage?

Oui 80%

Non 20%

Les étudiants répondent :

- * « 100% des professeurs emploient les connecteurs dans leurs discours. »
- * « 80%des professeurs emploient les connecteurs dans leurs discours. »
- * « Oui, les connecteurs logiques sont présents dans nos cours parler par les enseignants à100%. »
- * « 30professeurs par rapport au nombre d' une bonne majorité. »

Q4 : Comment trouvez- vous les discours de vos enseignants ?

On a eu les réponses suivantes :

- * « Ce sont des discours bien entrepris. »
- * « Les professeurs (médecins) maitrisent leur langue française mais les contenus des cours ainsi que leurs présentations sont parfois médiocres. »
- * « La plupart des professeurs ne sont pas pédagogues. »
- * « Je pense que la plupart des enseignants ne s'investissent pas trop, ils peuvent faire mieux. »

Lorsqu'on a interrogé les enseignants ainsi que les étudiants au sujet des connecteurs, ils nous ont fournit des pourcentages qu'on a cité auparavant mais pour l'interprétation des résultats nous avons constaté quelques différences : l'emploi des connecteurs chez les enseignants est de 90%.

Les enseignants ont cité plusieurs rôles et valeurs des connecteurs logiques ;
-50%les utilisent pour la démonstration et pour l'orientation argumentative

-20% les utilisent pour l'assurance de la logique et la cohérence des discours.

Ils confirment aussi que les connecteurs ne fonctionnent pas de façon identique et que leur emploi est très important pendant les conférences et ils ne peuvent pas s'en passer. D'autre part les étudiants ignorent ce que c'est qu'un connecteur logique mais ils emploient ces termes dans les situations suivantes :

- *Pendant le rapport de garde.
- *Durant la présentation aux professeurs.
- *Durant leur compte-rendu écrit et oral et les travaux dirigés.
- *Pendant les conférences.
- *Les cours avec les professeurs.
- * Pendant leurs discussions entre collègues.
- *Pendant leurs rapports de garde.
- *Pendant leur visite matinale au lit du malade.

les étudiants jugent les discours de leurs enseignants comme étant des discours bien entrepris.

Et que les (médecins) maîtrisent la langue française mais les contenus des cours ainsi que leurs présentations sont parfois médiocres.

Et d'autres disent aussi que la plupart des professeurs ne sont pas pédagogues et ils ne s'investissent pas trop et qu'ils peuvent faire mieux.

III.3.1. Délimitation du corpus pertinent :

Pour être en mesure d'étudier les connecteurs dont les enseignants de médecine font usage nous nous sommes penchés sur l'étude de notre présent corpus qui dispose des connecteurs indépendants. L'objet de notre étude pratique vise à analyser le fonctionnement des trois connecteurs qui sont employés plus souvent « **mais** », « **donc** », « **alors**. »

Ce n'est pas l'entièreté du corpus des discours qui fera l'objet de notre étude. En accord avec nos hypothèses et nos questions de recherche, nous avons d'abord à cibler lesquels des éléments du corpus seront pertinents à analyser.

Pour faciliter le traitement des données recueillies dans le corpus des discours, nous avons dessiné des graphiques.

Nous obtenons donc une liste des connecteurs et le nombre d'occurrences de chacune de ces connecteurs.

Des graphiques qui nous indiquent entre autres que les connecteurs « **mais** », « **donc** », « **alors** » apparaissent combien de fois dans le corpus.

De tous les connecteurs du corpus catalogués, nous n'allons retenir que ces trois connecteurs argumentatifs.

Ce choix s'effectue en fonction de la problématique de départ et des hypothèses avancées.

Puisque le but de la présente recherche est de découvrir quels sont les connecteurs argumentatifs utilisés par les enseignants lorsqu'ils parlent du français de spécialité, il est nécessaire de ne cibler que les connecteurs associés à l'argumentation qui est possible de les trouver dans le corpus. Ces entités linguistiques constitueront ce que, dans le cadre de cette recherche, nous considérerons comme connecteurs argumentatifs du discours pédagogique des enseignants de français spécialisé.

III.3.1.1. Codage et comptage des connecteurs du corpus :

L'interprétation des données ne pourrait être effectuée sans que ces données soient préalablement codées et comptées, en fonction des catégories présentées à la section précédente.

Dans un premier temps, les connecteurs ont été considérés selon l'emploi auquel ils peuvent être associés.

Nous avons ainsi pu dessiner les graphiques suivants, représentant la fréquence d'apparition des connecteurs à l'étude sur l'axe des abscisses de ces graphiques équivaut à trois connecteurs pour des raisons de choix.

Ces trois connecteurs ont été mis à l'échelle, pour qu'il soit facile de comparer les stocks des connecteurs dans tous des discours, nous pouvons observer, dans ces graphiques, quels sont les connecteurs qui apparaissent fréquemment dans le corpus.

Pour le connecteur « **donc** » ayant plus de 10 occurrences sont au nombre de 67 de totalité (il est présent à chaque discours) tandis que « **mais** » ayant 9 occurrences sont au nombre de 25 de totalité.

Le connecteur « **alors** » ayant 8 occurrences sont au nombre 34 de totalité.

Ces résultats nous permettent de croire que les enseignants impliqués dans la présente étude utilisent dans leur discours pédagogique, un éventail appréciable des trois connecteurs argumentatifs chacun de ces trois connecteurs n'étant toutefois réalisé à chaque discours.

Observons maintenant la proportion dans laquelle chacun des trois types de connecteurs est actualisé dans le discours pédagogique des enseignants.

Les graphiques en secteur que nous présentons ici illustrent l'importance relative de chaque type de connecteur ainsi, d'une part en tenant compte des occurrences de connecteurs rencontrés dans le corpus et, d'autre part en considérant les connecteurs auxquels ces occurrences appartiennent.

Le premier graphique ci-dessous montre l'emploi de tous les connecteurs trouvés dans le corpus sans citer les trois connecteurs choisis.

(figure à).

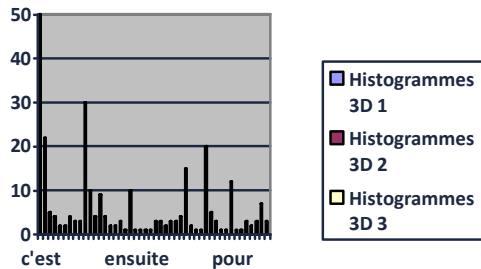


Figure à

Commençons par le deuxième graphique qui montre l'emploi de l'ensemble des trois connecteurs dans tout le corpus.

Remarquons que le connecteur « **donc** » est le plus récurrent des trois connecteurs, le connecteur « **alors** » est en deuxième position et « **mais** » en troisième et dernière position. « **Figure a** »

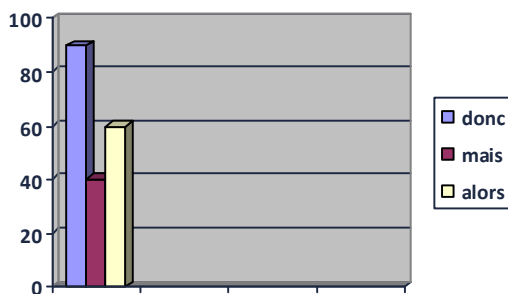


Figure a

Le graphique suivant est un récapitulatif de l'emploi de chaque connecteur employé à chaque discours, (**Figure b.**)

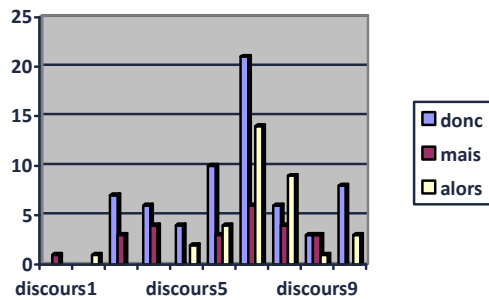


Figure b

Le graphique ci-dessous montre l'emploi du connecteur « **donc** » pour chaque discours. (**figure1c**)

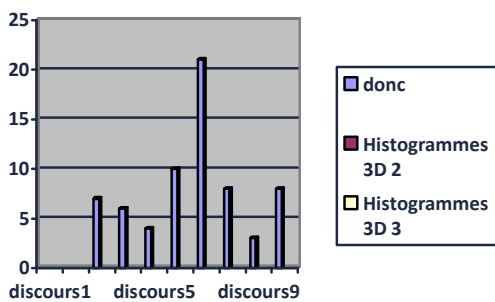


Figure1c

Le graphique ci-dessous montre l'emploi du connecteur « **alors** » pour chaque discours. (**figure2c**)

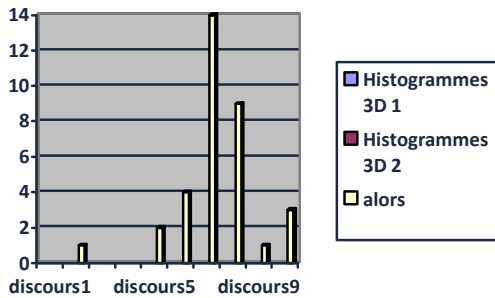


Figure2c

Le graphique ci-dessous montre l'emploi du connecteur « *mais* » pour chaque discours. **(figure3c)**

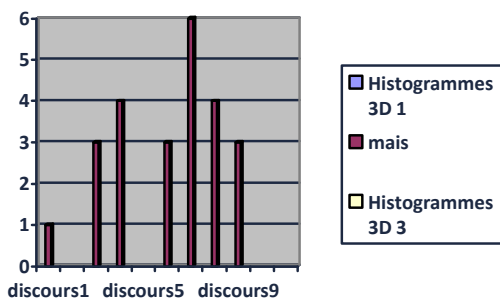


Figure3c

Le graphique ci-dessous montre l'emploi des trois connecteurs pour chaque enseignant. **(Figure d)**

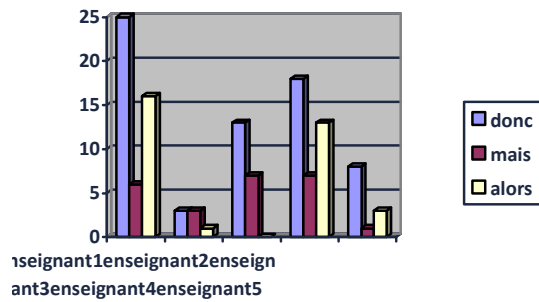


Figure d

La figure **d1** présente l'emploi du connecteur « **donc** » pour chaque enseignant :

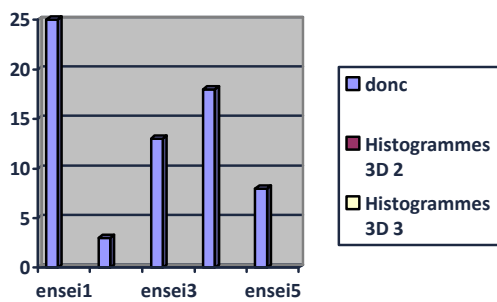


Figure d1

La figure **d2** présente l'emploi du connecteur « **alors** » pour chaque enseignant :

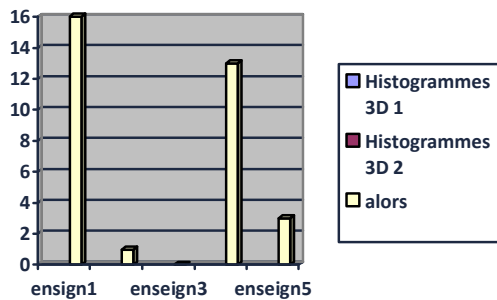


Figure d2

La figure **d3** présente l'emploi du connecteur « **mais** » pour chaque enseignant :

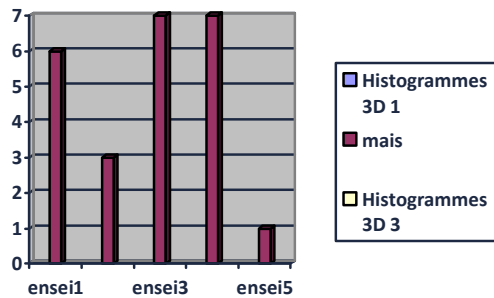


Figure d3

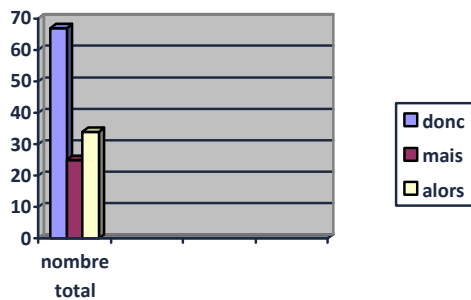


Figure e

La figure **e** présente le nombre total de chaque connecteur employé dans l'ensemble des discours :

« **Donc** » est employé 67 fois.

« **Mais** » est employé 25 fois.

« **Alors** » est employé 34 fois.

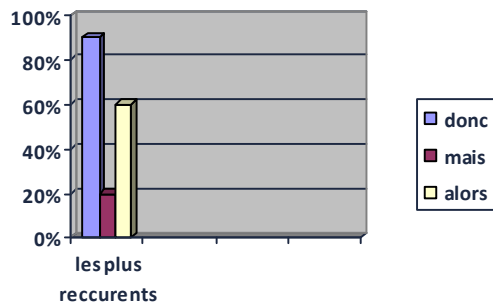


Figure f

La figure **f** représente le plus récurrent des trois connecteurs. Le connecteur « **donc** ».

À l'origine, nous appréhendons de tels résultats : un grand nombre de connecteurs.

Les enseignants utilisent certes des connecteurs argumentatifs lorsqu'ils s'expriment sur le f.o.s qu'ils enseignent, mais cet emploi ne constitue pas un ensemble partagé par tous les enseignants graphique « **d** », comme pour chaque enseignant, « **d1** », « **d2** », « **d3** ».

Observons maintenant la proportion dans laquelle chacun des trois connecteurs est actualisé dans le discours pédagogique des enseignants.

Les graphiques en secteurs que nous avons présentés illustrent l'importance relative de chaque type de connecteur pour chaque discours graphique « **b** » comme pour chaque discours « **c1** », « **c2** », « **c3** ».

De tous les types de référents linguistiques désignés par les connecteurs rencontrés dans le corpus, le connecteur « **donc** » est le plus souvent mentionné (**graphique f**).

III.3.1.2 .Repérage des connecteurs à analyser :

L'analyse des données proprement dites, cette grande étape de l'analyse de contenu s'effectue en deux temps :

- * Le codage/comptage des connecteurs.
- * Le repérage des connecteurs à analyser.

Nous aborderons ici la catégorisation des connecteurs du corpus à analyser concrètement, cela consiste en l'élaboration d'une grille de catégories qui permettra d'enregistrer chacun des trois connecteurs du corpus pertinent à analyser.

Cette catégorisation suppose une bonne connaissance préalable du corpus.

En effet, pour pouvoir proposer des catégories adéquates rendant compte à la fois de la problématique antérieurement exposée et du corpus tel qu'il apparaît, il faut d'abord être familier avec ce corpus nous y sommes arrivées de plusieurs façons ;

Premièrement, les transcriptions des discours ont été affinées et normalisées, comme nous l'avons déjà mentionné.

Pour se faire, nous avons tout d'abord écouté chacune des bandes audio.

En plus de contribuer à préciser les transcriptions, cet exercice nous a permis de nous imprégner du contenu des discours et également de bien saisir les informations sémantiques que seule la prosodie des locuteurs peut nous fournir.

En second lieu, nous avons lu et relu les transcriptions des discours.

Cette dernière tâche nous a permis de choisir les listes des connecteurs argumentatifs que nous allons mettre à la pratique de notre analyse que nous situerons ci-après, en plus de nous familiariser encore mieux avec leur contenu, nous avons procédé une ultime uniformisation des transcriptions.

Cette tâche d'uniformisation a notamment consisté à standardiser la transcription des hésitations, à rectifier certaines transcriptions.

III.3.1.3 .Les différents fonctionnements des connecteurs dans le discours :

III.3.1.3.1. *Les différents fonctionnements du connecteur*

« *mais* » :

Si l'on croit O. Ducrot et J.C.Anscombre 1977 ainsi que C.Plantin, il n'aurait que deux « *Mais* » en français que nous avons cité à la terminologie de référence, mais pour mener bien notre analyse on a consulté d'autres références bibliographiques citons celui de Jean Michel Adam « éléments de linguistique textuelle », on a constaté qu'il a distingué cinq fonctionnements de « *mais* ». Nous allons les présenter sous forme de tableau pour nous faciliter l'analyse concrète de notre corpus.

« <i>Mais1</i> » de renforcement	« <i>Mais2</i> » réfutatif	« <i>Mais3</i> » phatique	« <i>Mais4</i> » concessif	« <i>Mais5</i> » argumentatif
Il introduit un argument, prop Q qui va dans le même sens de cette conclusion qui peut être exprimé, ou non et qui est posé comme un argument de plus de poids.	Il se traduit en espagnol par sino et en allemand par sonden . Il articule deux arguments antiorientés et surtout, il introduit un conflit de paroles que « <i>mais1</i> » ne suppose pas du tout	Il se traduit en espagnol par pero . Il signale un changement de point de vue et une rupture après trois négation. Il exprime une opposition dérive d'une forme orale que dérive partiellement O.Ducrot dans « <i>Mais</i> occupe-toi d'Amélie ». Il apparait comme une attaque complexe reliant plus de prises de paroles que	Il comporte plus que trois termes deux arguments et une conclusion déductible par négation de l'un ou de l'autre de ces arguments. Il facilite l'interprétatif en donnant accès aux conclusions contraires.	C'est une forme indéniablement la plus complexe de fonctionnement de <i>mais</i> , avec ses quatre termes deux arguments explicites et deux conclusions généralement implicites et toujours contraires, il signale que le discours est orienté argumentativement .

			des arguments. Il consiste essentiellement à articuler des morceaux discursifs a priori hétérogènes : une parole sur une autre à l'oral.		
Ce type de mais est construit avec « non seulement » dans la prop p et combiné avec « même, aussi, également. » dans la prop Q	Ce type de mais est construit sur une négation, et il est combinable avec non pas (plus ou point).	Il se trouve généralement en tête de réplique, comme il peut aussi terminer une réplique sans suite explicite. Il est généralement combiné ; « oui mais de toute façon, ben mais oui, ah ben oui oui mais justement, non mais finalement. »	Il est construit sur une négation comme mais 2 Et combiné avec « quand même ». C'est un mais de relation directe Il est paraphrasable par « et pourtant » « cependant ».		
Il s'inscrit dans un seul espace sémantique (les prop Q et P entraînent la même conclusion dans un même espace sémantique.)	Réfutation par la négation du prop p sous-jacente à non-p	A la différence des autres il a une sorte d'affaiblissement de ses valeurs d'origine.			

Exemple1 :discours4, ligne7.

« Enfin de compte c'est pas le gène **mais** c'est le chromosome.. ». Ce type de **mais** est un **mais** de réfutation parce qu'il introduit un conflit de paroles et articule deux arguments antiorientés.

Passage de la réfutation (non- P) « c'est pas le gène » (le « ne » de la négation est absent c'est l'oral) à l'assertion d'une proposition Q « c'est le chromosome ».

On pourra même le combiner avec non pas ça donne : « **non pas** le gène **mais** le chromosome ».

Exemple2 : discours9, ligne18, 19.

« L'hémorragie digestive incite à faire un groupage en urgence, c'est ça **mais** elle exige en parallèle d'autres analyses. »

Exemple3 : discours7, ligne15, 16.

« Le cerveau humain il représente 2% de la masse totale du corps **mais** il est responsable de 20% de consommation d'oxygène à l'état du repos. »

Ce type de **mais** est un **mais** de renforcement, il se présente dans les trois exemples précédents (ex : 2, ex3, ex4), c'est un **mais** d'insistance qui articule des arguments qui vont dans le même sens.

Ex2 :

Ce sont des arguments qui vont dans le même sens(faire des analyses ou le groupage),mais l'exigence de se soumettre à d'autres analyses que l'hémorragie digestive incite venant ajouter dans un nouveau présenté comme possèdent plus de poids pour la même conclusion.

Nous aurons : « **non seulement** un groupage **p..mais aussi** d'autres analyses **Q** »

Ex3 :

C'est un **mais** de renforcement car il parle du cerveau humain et il dit que : « ...premièrement l'organe chef, il y a plusieurs chefs », s'il avait considéré que le seul organe chef est le cerveau humain donc nous nous retrouvons dans une réfutation mais c'est pas le cas car il dit qu'il existe d'autres organes chefs et donc c'est un **mais** de renforcement – renchérissement et on aura :

« Le cerveau humain **non seulement** il représente 2% de la masse totale du corps **mais aussi** il est responsable de 20% de consommation d'oxygène à l'état du repos. »

Exemple4 : discours6, ligne15, 16.

« On va s'expliquerune petite formule **mais** il faut la garder dans la mémoire. »

Exemple5 : discours8, ligne19.

« **Mais** bon !! On a remarqué. »

Exemple 6 : discours8, ligne25, 26.

« Dire ce qui va se passer **mais** (6a) c'est une activation qui n'est pas physiologique **mais** (6b) c'est ça la physiopathologie.»

Exemple7 : discours8, ligne16 ,17.

« C'est strictement différent !**mais** je ne suis pas censé ... »

Exemple8 : discours3, ligne5, 6.

« **Mais** il y a un changement dans la structure, première chose à savoir c'est qu'il y a un intérêt »

Le « **mais** » représenté dans les quatre exemples précédents est un **mais** phatique ou un **mais** de démarcation de segments textuels qui signale un changement de point de vue et il consiste essentiellement à articuler des morceaux discursifs a priori hétérogènes :une parole sur une autre à l'oral. (ex4) et (ex7), (ex6a).

Le **mais** phatique relie aussi des pries de paroles que des arguments et se trouve en tête de réplique (ex5) (ex8).

Le **mais** phatique signale une sorte d'opposition, dérive d'une forme orale que dérive partiellement O.Ducrot dans « Mais occupe –toi d'Amélie » (ex 6b).

Exemple 9 : discours8, ligne19.

« Elle n'est plus importante **mais** elle existe. »

Le **mais** de l'exemple 9 est un **mais** de concession ou de fonction adversative qui est construit sur une négation comme un **mais** de réfutation et il est de relation directe.

Elle n'est plus importante **mais** elle existe : **P** et **Q** sont contraires, et on aura ;

Elle n'est plus importante **et pourtant** elle existe.

Exemple10 : discours4, ligne13, 14.

« C'est trop lourd comme situation, semi compatible en rein ça marche **mais** pour un autre organe c'est pas possible. »

L'exemple 10 est un **mais** de concession aussi on pourra dire ; « pour un autre organe ce n'est pas possible **mais** en rein ça marche.», nous l'avons inversé

pour bien situé les arguments et pour bien montrer que ce n'est pas un mais de réfutation ni d'argumentation.

On aura : « pour un autre organe ce n'est pas possible **et pourtant** en rein ça marche. »

III.3.1.3.2. Les différents fonctionnements du connecteur

« donc » :

Nous avons déjà cité quelques références sur l'emploi du connecteur « **donc** » à la terminologie de référence ce que nous allons ajouter c'est que si l'on prend le connecteur « **donc** », trois emplois sont en général distingués selon Culioli (1990), l'emploi de reprise, l'emploi exclamatif c'est ce qu'on a trouvé le plus souvent employé dans notre corpus et l'emploi dit argumentatif (consécutif ou déductif selon les optiques).

Ce dernier emploi étant donné est celui qui permet de l'apparenter à la classe des connecteurs de conséquence, et de légitimer ainsi une comparaison avec les autres membres de la classe tel le connecteur (**alors**).

Plusieurs études Ducrot (1980), Rossari (1994), se sont intéressées au connecteur « **donc** ». Ces études ont mis en relief des propriétés très différentes du connecteur « **donc** » en fonction de leur finalité. Dans Ducrot et ce qui est le plus important dans notre analyse, il est étudié en tant que vecteur de la relation argumentative qui sous-tend chaque enchaînement discursif, dans Rossari et Jayez en tant que vecteur de contraintes sur les suites linguistiques qu'il articule, contraintes qui servent de base pour le distinguer de ses quasi-synonymes comme le connecteur « **alors** ».

- ❖ L'emploi exclamatif du connecteur « **donc** » est présent dans les exemples 1 et 2.

Exemple 1 : discours 3, ligne 13.

« Vous avez l'effet du médicament en infraction de seconde, **donc** vous voyez ! »

Exemple 2 : discours 5, ligne 5, 6.

« **Donc** les signes à l'examen clinique, on constate l'augmentation de volume de seins, elle correspond à quoi ? »

- ❖ L'emploi de reprise du connecteur « **donc** » est présent dans les exemples si dessous 4, 6 et 8.

Exemple 4 : discours 7, ligne 29.

« Est-ce qu'il y a des questions ? **Donc** on passe à la suite les vitamines. »

Exemple 6 : discours6, ligne28.

« On renonce c'est bon ! **donc** en quelques sortes, du moment où... »

Exemple8 : discours7, ligne11.

« **Donc**, on y va ! »

- ❖ Nous constatons que l'emploi argumentatif du connecteur « **donc** » se présente dans les exemples **5et 7** :

Exemple5 : discours8, ligne5.

« D'une façon générale, soit qu'il est un dépôt ou alors une anomalie et **donc** à partir de ces deux mots on constate les différents mécanismes. »

Exemple7 : discours7, ligne30, 31.

« Les vitamines sont des nutriments essentiels dont l'organisme est incapable de faire la synthèse **donc** l'apport alimentaire est indispensable. »

- ❖ Nous constatons que l'emploi consécutif du connecteur « **donc** » se présente dans les exemples **3,9et 10** :

Exemple3 : discours7, ligne1.

« Il faut **donc** considérer tant le métabolisme cellulaire comme un ensemble de réactions intégrées. »

Exemple9 : discours8, ligne31.

« **Donc** ce que je vous demande de retenir pour pouvoir se rappeler et surtout en médecine, on a beaucoup de choses à dire.»

Exemple10 : discours4, ligne11.

« Forcément, si vous faites une transplantation des organes **donc** on va voir s'il y a d'autres..... »

III.3.1.3.3. Les différents fonctionnements du connecteur « Alors » :

Notre analyse qui se porte sur notre corpus enregistré, parmi les connecteurs les plus fréquents, le connecteur « **alors** » enregistré parmi les connecteurs qui ont le plus grand nombre d'occurrences.

Selon nos linguistes qui ont attribués des valeurs temporelles et argumentatives au connecteur « **alors** », nous citons trois cas de figures :

- L'exclusivité de la valeur temporelle.
- L'exclusivité de la valeur argumentative.
- La coexistence des deux valeurs dans la même proposition.

1. La valeur temporelle exclusive : se rédige lorsque « **alors** » peut localiser les événements de **q** par rapport à ceux de **p** comme nous constatons dans les exemples suivants (ex : 3, ex:7) qui sont combinés avec indicateurs temporels.

Exemple3 : discours7, ligne12.

« **Alors maintenant** on va voir la spécialisation d'organe.»

Exemple7 : discours8, ligne10.

« Jusque là c'est simple vous dites ?très bien !**alors au moment** de la déclaration de diabète ... »

2. La valeur argumentative exclusive :

Le connecteur « **alors** » relie **p** et **q** sur le mode argumentatif:

- En fournissant un repère non plus temporel, mais un repère notionnel à **q**; et le contenu de **p** est présenté comme la cause de celui de **q**.
- En limitant la vérité de **q** au cadre notionnel défini en **p**.

Le modèle d'analyse sera : il y a **p alors** il y a **q** ou bien : s'il y a **p, alors** il y a **q**.

Soient les exemples suivants :

Exemple5 : discours7, ligne17.

« **Alors** la concentration en glucose est inférieure à la moitié de la valeur normale de la glycémie ... »

Exemple8 : discours8, ligne22.

« **Alors** qu'est ce qui se passe premièrement, c'est un virus »

3. La cohabitation des deux valeurs :

Elle suppose une double valeur temporelle et consécutive ou causale de « **alors** ». La valeur consécutive est associée à celle d'antériorité. Soient les exemples suivants :

Exemple1 : discours6, ligne27.

« **Alors** la suite on va parler du changement de température, on renonce c'est bon ! »

Exemple9 : discours8, ligne32.

« **Alors** deuxième mécanisme physiopathologique du diabète type 2, on continue ? »

Il peut avoir aussi une valeur **conclusive** présente dans les exemples ci-dessous :

Exemple 2 : discours7, ligne12.

« **Alors** est ce qu'il y a des questions sur ce schéma là ? »

Exemple4 : discours8, ligne15.

« **Alors** vous avez compris ? »

Exemple10 : discours6, ligne18.

« Ça y est ? **Alors** je reviens au sérum physiologique... »

Il peut aussi être un marqueur discursif à valeur conclusive, renforcée par le connecteur « **donc** », reliant la situation préalablement décrite par AB, et qui se constitue en un savoir commun aux interlocuteurs, à l'énonciation qui suit.

Exemple 6 : discours8, ligne4.

« D'une façon générale, soit qu'il est un dépôt ou **alors** une anomalie, et **donc** a partir de ces deux mots..... »

Comme il peut, posséder une valeur **consécutif**: il renvoie à l'énonciation **E(p)** et enfin il est possible d'attribuer à **alors** une valeur **injonctive**, en introduisant un acte, allocution en **E(2)**, incitant E1 à agir en fonction de son énonciation en **p**. Ces deux valeurs n'étaient pas présentes dans notre corpus.

III.4 RESULTATS ET INTERPRETATIONS :

III.4.1 Observations générales sur les catégories des connecteurs relevés dans le discours pédagogique :

Dans un premier temps, les connecteurs ont été considérés selon le type de discours auquel ils peuvent être associés. Nous avons ainsi pu dessiner les onze graphiques citées au dessus, représentant la fréquence d'apparition des trois de chacun des connecteurs argumentatifs à l'étude.

Nous pouvons observer, que dans la majorité des graphiques les trois connecteurs apparaissent fréquemment dans le corpus.

Total des connecteurs.	Donc+alors+mais	Autres connecteurs
250 connecteurs	131 connecteurs	119 connecteurs

Les trois connecteurs sont les plus utilisés par rapport aux autres 131 total des trois connecteurs, étant nettement moins fréquents comme (*avec, tout, pour*). Et d'autres connecteurs spatiaux temporels ainsi que les connecteurs d'énumération, de plus, les connecteurs très peu utilisés (1 ou 2 fois seulement) sont nombreux : 119 des 250 connecteurs trouvés. (Voir le tableau ci-dessus.)

Les enseignants de médecine utilisent donc de façon non systématique (abondamment) les connecteurs argumentatifs.

Nous notons toutefois qu'en dehors des trois connecteurs les autres n'appartiennent pas à un ensemble particulier, les nombreuses occurrences étant associées à de nombreux connecteurs différents citons ;

« **C'est** » à valeur reformulative et énumérative 40fois, « **il y a** » : deux organisateurs dans le cadre d'une énumération, ils soulignent l'enchaînement et l'empaquetage des propositions 30fois.

« **Maintenant** » 20 fois (organisateur temporels), « **et** » (d'addition), « **pour** », « **voilà** » 22 fois ainsi que des connecteurs d'explication « **c'est-à-dire** » et d'illustration « **par exemple.** » (Voir le tableau ci-joint.)

Le connecteur	donc	C'est	alors	Il y a	Mais	Maintenant	C'est-à-dire	voilà	Par exemple	et	Pour
Le nombre d'occurrence	67fois	40fois	34fois	30fois	25fois	20 fois	22fois	22fois	22fois	20fois	20fois

Les résultats qui nous permettent de croire que les enseignants impliqués dans la présente étude utilisent, dans leurs discours pédagogiques, un éventail appréciable de connecteurs argumentatifs, chacun des trois connecteurs étant toutefois réalisée très souvent.

Remarquons d'ailleurs que le connecteur « **donc** » est utilisé 67 fois, ce qui correspond à 90%.

Le connecteur argumentatif « **alors** » recueilli du corpus est constitué de 34 occurrences ce qui correspond à 60%. Cela nous pousse à proposer que pour le connecteur argumentatif « **alors** » semble être utilisé de façon consensuelle par l'ensemble des enseignants ce qui est le cas pour les deux autres connecteurs par rapport à l'ensemble des connecteurs retrouvés dans le corpus.

En ce qui concerne le connecteur argumentatif « **mais** », les résultats sont de 25 occurrences se retrouvent dans les discours, employés plus de 20 fois tout au long du corpus ce qui correspond à 40%.

Voir le tableau ci-joint.

	Donc	Alors	Mais
Les occurrences	67 fois	34 fois	25 fois
Les pourcentages	90%	60%	40%

Nous pouvons proposer à ces quelques observations des interprétations sommaires en ce qui concerne les connecteurs, nous nous serions attendues à plus d'organisation, considérant que l'emploi doit d'être bien établi dans un domaine où le f.o.s constitue l'objet d'étude.

En effet, les nombreux documents didactiques mis à la disposition des enseignants et ayant trait au programme d'enseignement (et aux réformes de ces programmes) et aux exigences ministérielles quant aux compétences que les étudiants doivent acquérir, nous auraient portés à croire que les enseignants disposaient d'une terminologie didactique « officielle », partagée par l'ensemble d'entre eux.

Compte tenu des résultats observés pour ces trois types de connecteurs les résultats obtenus nous apparaissent d'autant plus surprenants.

Nous remarquons que les connecteurs argumentatifs des enseignants concernés par notre recherche est constitué d'un nombre comparable, occupent un peu plus de la moitié du corpus.

L'autre moitié se partage plus ou moins également entre les termes médicaux.

Ces résultats concernent les enseignants des niveaux de 1^{ère}, 2^{ème}, 3^{ème} année de médecine.

En ce qui concerne les connecteurs employés dans le discours des enseignants de médecine la situation semble ici aussi s'apparenter, telle que présentée à la section précédente (quantitativement parlant).

De façon générale, le niveau universitaire se démarque nettement en ce qui concerne l'emploi relatif des types de connecteur que l'on considère dans le nombre de connecteurs et le nombre d'occurrences.

Lorsque vient le temps de désigner les connecteurs argumentatifs, les enseignants interrogés utilisent en grande majorité les trois connecteurs appartenant à notre analyse.

Nous avons vu au chapitre précédent qu'il ne s'agit pas vraiment d'une préférence, mais plutôt de la nature d'emploi retrouvée dans les résultats de nos enquêtes.

Ces problèmes envisagés se sont effectivement présentés de façon presque systématique.

Notamment, il nous fut impossible de catégoriser avec certitude la plupart des connecteurs du corpus.

D'une part, les notions textuelles y ont souvent été abordées, et ces résultats faisant explicitement référence aux stratégies employées par les enseignants pour contribuer à l'amélioration des performances des étudiants.

Cette importante proportion de ces connecteurs appartenant au métalangage du français sur objectifs spécifiques (français médical) se présente dans tout le corpus.

Il est permis de croire que la nervosité des enseignantes, se sentant en situation d'évaluation de leurs compétences, influence leur discours mais ce que je n'ai pas réalisé car je me présentais en cachette lors des conférences car la plupart des enseignants n'acceptaient, ma présence sauf pour un enseignant de première année qui enseignait le module de « génétique » mais il n'était pas influencé par ma présence et donnait son cours le plus normalement possible.

Selon Ducrot les trois connecteurs fonctionnent argumentativement de façon identique mais nous avons constaté que les valeurs argumentatives que représente chacun des trois connecteurs argumentatifs choisis sont parfois divergentes.

Le tableau ci-joint présente les différentes valeurs argumentatives propres à chacun des trois connecteurs argumentatifs et montre aussi l'homogénéité qui regroupe les trois connecteurs ou parfois même deux connecteurs dans une fonction argumentative commune.

Connecteurs argumentatifs.	Les différentes valeurs argumentatives.	Les valeurs argumentatives communes.
Donc	<ul style="list-style-type: none"> - vecteur de la relation argumentative. - valeur déductive. -valeur de contraintes sur les suites linguistiques. - orientation argumentative. - valeur consécutive. 	<ul style="list-style-type: none"> -orientation argumentative. - valeur consécutive.
Alors	<ul style="list-style-type: none"> - valeur argumentative exclusive. - cohabitation avec la valeur temporelle. -orientation argumentative. - combinaison avec des expressions orales. -La valeur consécutive. 	<ul style="list-style-type: none"> -orientation argumentative. - valeur consécutive. - combinaison avec des expressions orales.
Mais	<ul style="list-style-type: none"> -orientation argumentative du discours. - valeur concessive. - combinaison avec des expressions orales. 	<ul style="list-style-type: none"> -orientation argumentative. - combinaison avec des expressions orales.

Nous devons, pour nous approcher d'une certaine rigueur, catégoriser les trois connecteurs seulement et analyser leurs fonctionnements et cela à partir de l'identification de leurs fonctions ou de leurs valeurs dans les discours et ce qui nous paraît intéressant aussi de voir si les trois connecteurs choisis « **donc** », « **alors** », « **mais** » fonctionnent de façon identique et dans quels cas sont considérés comme étant des connecteurs quasi synonymes et dans quels cas c'est le contraire.

	Les exemples	Emploi correct	Remarques
Donc /alors	<p>Exemple2 : -« Donc les signes à l'examen clinique, on constate l'augmentation de volume de seins, elle correspond à quoi ? »</p> <p>exemple4 : -« Est ce qu'il y a des questions ? donc on passe à la suite les vitamines. »</p>	<p>L'exemple2c -« Les signes à l'examen clinique, on constate l'augmentation de volume de seins, donc elle correspond à quoi ? »</p>	<p>Dans l'exemple2 Il y'a un mauvais emploi du connecteur donc, le connecteur donc perd ses valeurs consécutive et représentative de résultat, et en le déplaçant il récupère ses valeurs (ex2c).</p>
	<p>Exemple5 : -« D'une façon générale, soit qu'il est un dépôt ou alors une anomalie et donc à partir de ces deux mots on constate les différents mécanismes. »</p>		<p>Exemple4 bon emploi du connecteur donc.</p>
			<p>Emploi qui répond à ses valeurs.</p> <p>Bon emploi, le connecteur donc peut concurrencer avec alors.</p>

	Les exemples	Emploi correct	Remarques
Alors /donc	Exemple1 : « Alors la suite on va parler du changement de température, on renonce c'est bon ! »		Bon emploi du connecteur alors .
	Exemple8 : « Alors qu'est ce qui se passe premièrement, c'est un virus »		Bon emploi du connecteur alors .
	Exemple 6 : « D'une façon générale, soit qu'il est un dépôt ou alors une anomalie, et donc a partir de ces deux mots..... »		Bon emploi, un connecteur vient renforcer l'autre. Donc renforce alors et alors renforce donc .

D'après les deux tableaux ci –dessus qui comporte l'analyse des exemples pertinents de notre corpus, nous pouvons tirer la conclusion suivante que les connecteurs « **donc** » et « **alors** » sont des connecteurs quasi synonymes dans leurs fonctionnements mais ce résultat ne s'applique pas souvent, car ils peuvent ne pas l'être, par exemple s'ils se retrouvent dans la même proposition et pour éviter la répétition un connecteur vient renforcer l'autre, comme il se peut aussi que le connecteur « **donc** » soit une valeur de contraintes et ce qui le distingue totalement du connecteur « **alors** ».

	Les exemples	Emploi correct	Remarques
Mais/donc	<p>Exemple2 : « L'hémorragie digestive incite à faire un groupage en urgence, c'est ça mais elle exige en parallèle d'autres analyses. »</p>		Bon emploi du connecteur mais
	<p>Exemple10 : « C'est trop lourd comme situation, semi compatible en rein ça marche mais pour un autre organe c'est pas possible. »</p>		Bon emploi du connecteur mais
	<p>Exemple3 : « Le cerveau humain il représente 2% de la masse totale du corps mais il est responsable de 20% de consommation d'oxygène à l'état du repos. »</p>		Bon emploi du connecteur mais .
	<p>Exemple5 : « Mais bon !! On a remarqué. »</p> <p>Exemple 9 : « Elle n'est plus importante mais elle existe. »</p>		Bon emploi du connecteur mais . Le connecteur mais est bien employé dans tous les exemples précédents.

N⁹ : La suite des exemples se trouve dans la partie annexe. (Voir les tableaux partie annexe).

	Les exemples	Emploi correct	Remarques
Mais/alors	<p>Exemple4 : « On va s'expliquerune petite formule mais il faut la garder dans la mémoire. »</p> <p>Exemple8 : « Mais il y a un changement dans la structure, première chose à savoir c'est qu'il y a un intérêt »</p>	<p>Exemple4 c: « On va s'expliquerune petite formule mais alors il faut la garder dans la mémoire. »</p>	<p>Bon emploi du connecteur mais dans l'exemple 4, mais ce qu'on peut ajouter c'est que le connecteur mais peut renforcer le connecteur alors dans la même proposition. Ex4c.</p>
	<p>Exemple5 : « Mais bon !! On a remarqué. »</p>		<p>Bon emploi du connecteur mais.</p>
	<p>Exemple 9 : « Elle n'est plus importante mais elle existe. »</p>		<p>Bon emploi du connecteur mais.</p>

Les deux tableaux ci -dessus montrent que d'après l'analyse des exemples pertinents de notre corpus nous pouvons conclure, que les connecteurs « **donc** » et « **alors** » ne peuvent pas remplacer le connecteur « **mais** » dans les exemples précédents, d'une part le connecteur « **donc** » ne peut pas être combiné avec des expressions orales qui marquent la structuration de la conversation tels que ; bon, ben.

Contrairement, le connecteur « **alors** » peut être combiné avec ces expressions et il pourra ainsi marquer la structuration de la conversation quand il est placé après, d'autre part le connecteur « **mais** » n'a pas de valeur consécutive que « **alors** » et « **donc** » peuvent exprimer.

	Les exemples	Emploi correct	Remarques
Donc/mais	Exemple7 : -« Les vitamines sont des nutriments essentiels dont l'organisme est incapable de faire la synthèse donc l'apport alimentaire est indispensable. » Exemp9 : -« Donc ce que je vous demande de retenir pour pouvoir se rappeler et surtout en médecine, on a beaucoup de choses à dire.»		Bon emploi du connecteur donc .
		Exemp9 c: -« mais ce que je vous demande de retenir pour pouvoir se rappeler et surtout en médecine, on a beaucoup de choses à dire.»	Mauvais emploi déductif du connecteur donc , il perd sa valeur.
	Exemple3 : -« Il faut donc considérer tant le métabolisme cellulaire comme un ensemble de réactions intégrées. »		Bon emploi du connecteur donc .
	Exemple8 : -« donc , on y va ! »		Bon emploi du connecteur donc .

	Les exemples	Emploi correct	Remarques
Alors/mais	Exemple7 : « Jusque là c'est simple vous dites ?très bien ! alors au moment de la déclaration de diabète ... »	Exemple7c : « Jusque là c'est simple vous dites ?très bien ! mais au moment de la déclaration de diabète ... »	Mauvais emploi du connecteur alors .
	Exemple4 : « Alors vous avez compris ? »		<i>Bon emploi du connecteur alors.</i>
	Exemple 6 : « D'une façon générale, soit qu'il est un dépôt ou alors une anomalie, et donc a partir de ces deux mots..... »		<i>Bon emploi des deux connecteurs alors et donc.</i>

Comme nous l'avons constaté auparavant que les connecteurs « **donc** » et « **alors** » ne peuvent pas remplacer le connecteur « **mais** », mais le connecteur « **mais** » peut remplacer beaucoup plus « **alors** » que « **donc** ».
Les deux connecteurs « **mais** » et « **alors** » sont quasi synonymes et le connecteur « **donc** » peut avoir un emploi déductif et représentant des résultats que les connecteurs « **mais** » et « **alors** » ne peuvent pas l'exprimer.

III.4.2. Résultats obtenus sur le rôle des connecteurs argumentatifs dans le discours pédagogique :

Nous pouvons dire qu'il y a une sorte d'association entre le discours pédagogique, et les connecteurs argumentatifs ils sont la réalisation de l'argumentation dans l'enseignement du français sur d'objectifs spécifiques en tant que domaine de connaissance.

L'enseignant à la tentative de viser ses étudiants en cherchant à les convaincre par l'usage des connecteurs et les arguments.

Voici quelques résultats obtenus de notre analyse, ce sont des résultats qui concernent la catégorie qui regroupe les trois connecteurs dans l'argumentation et dans leurs fonctionnements argumentatifs qui sont parfois divergents et parfois convergents.

	quasi synonyme	Les critères qui les différenciés.
Donc+alors	<p>-« Donc » et « alors » peuvent orienter argumentativement.</p> <p>-« Donc » et « alors » peuvent réaliser la valeur consécutive.</p>	<p>-« Donc » est un vecteur de contraintes.</p> <p>-Le connecteur « donc » peut avoir un emploi déductif et représentatif des résultats.</p> <p>-Le connecteur « alors » combiné avec des expressions orales.</p> <p>-Les deux connecteurs se trouvent dans la même proposition.</p>

<p>Mais+donc</p>	<p>-« Donc » et « mais » peuvent orienter argumentativement.</p>	<p>-« Donc » peut réaliser la valeur consécutives.</p> <p>-« Donc » est un vecteur de contraintes.</p> <p>-Le connecteur « donc » peut avoir un emploi déductif et représentatif des résultats.</p> <p>-Le connecteur « mais » peut exprimer une valeur concessive.</p> <p>-Le connecteur « mais » peut être combiné avec des expressions orales.</p>
<p>Mais+alors</p>	<p>-« mais » et « alors » peuvent orienter argumentativement. Le connecteur « alors » peut être combiné avec des expressions orales mais placé après.</p> <p>-le connecteur « mais » peut être combiné avec des expressions orales.</p>	<p>-Le connecteur « mais » peut exprimer une valeur concessive.</p> <p>-Le connecteur « alors » peut réaliser la valeur consécutive.</p> <p>-Le connecteur « alors » peut être combiné avec des expressions orales placé avant.</p>

-Les deux connecteurs « **donc** » et « **alors** » sont des connecteurs quasi synonymes dans leurs fonctionnements sauf si :

- a) Les deux connecteurs se trouvent dans la même proposition, un connecteur vient renforcer l'autre.
- b) Le connecteur « **donc** » soit un vecteur de contraintes et ce qui le distingue du connecteur « **alors.** »

-Les connecteurs « **donc** » et « **alors** » ne peuvent pas remplacer le connecteur « **mais.** » :

- a) Le connecteur « **mais** » n'a pas de valeur consécutive que « **alors** » et « **donc** » peuvent réaliser.
- b) Le connecteur « **donc** » ne peut pas être combiné avec des expressions orales tels que ; bon, ben.
- c) Le connecteur « **alors** » combiné avec des expressions orales mais plaçait avant. (Plaçait après il peut remplacer le connecteur « **mais.** »)

-Le connecteur « **mais** » peut remplacer beaucoup plus « **alors** » que « **donc** ».

-Les deux connecteurs « **mais** » et « **alors** » sont quasi synonymes.

- Le connecteur « **donc** » peut avoir un emploi déductif et représentatif que les connecteurs « **mais** » et « **alors** » ne peuvent pas effectuer.

Lors de la réalisation du présent projet le flou concernant les connecteurs étudiés, caractéristique inhérente à toute tâche d'interprétation.

Un autre facteur à considérer lors de l'interprétation des résultats concernant la part de l'importance des connecteurs appartenant au métalangage pour désigner des référents linguistiques appartient au domaine de spécialité.

La nature de la tâche d'enseignant nous fournit un autre facteur atténuant les résultats obtenus.

Un des rôles premiers de l'enseignant est de faire apprendre aux étudiants des connaissances ayant trait à une norme linguistique en plus du module médical (double travail) ce qui l'amène certainement à employer un nombre important de connecteurs désignant des évaluations de performances linguistiques ce qui est alors intéressant à souligner.

Mentionnons tout de même que pour actualiser ces connecteurs, il faudrait idéalement disposer d'un type différent de corpus, le corpus des discours du français langue étrangère dont nous ne disposons pas, ne constituant pas cela il serait moins compliqué car il ne disposait pas de termes médicaux mais on a pas trouvé des difficultés du tout, contrairement à nos prévisions, une source de données lexicales facilement manipulables.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Nous n'avons donc pas pu traiter tous les connecteurs du corpus, ce qui ne nous permet pas d'arriver à des observations satisfaisantes quant à l'importance des autres connecteurs employés.

Conclusion :

Tous les facteurs et toutes les limitations que nous avons pris soin de présenter ne nous empêchent pas de dégager certaines tendances générales concernant le type de connecteur dans le discours des enseignants s'exprimant sur le français d'objectif spécifique qu'ils enseignent.

La première de ces grandes tendances tient à la différence, en ce qui concerne l'emploi relatif des connecteurs qu'y font les enseignants de médecine au niveau universitaire qu'on observe la part la moins importante des connecteurs logiques et la part la plus importante des connecteurs argumentatifs.

Il semble donc que la part du respect de l'emploi des connecteurs les enseignants respectent l'organisation du discours pédagogique.

Nous confirmons donc l'hypothèse spécifique de départ qui prévoyait cette différence.

Un rapprochement pourrait être établi entre cette situation et une certaine tendance répandue dans la société oranaise. Dans ce contexte, où la Précarité socio-politique du statut du français est un fait d'une importance capitale l'évaluation de la langue constitue presque un sport national.

Tout un chacun y va de son commentaire sur la façon dont les gens s'expriment tant oralement que par écrit, les failles dans la maîtrise de la langue chez les jeunes qui menacent de plus en plus l'intégrité de la langue française, etc.

L'évaluation des performances linguistiques des étudiants constitue une tâche essentielle du métier de l'enseignant. Toutefois, il serait attendu que les enseignants ne peuvent pas évaluer ces performances.

Finalement, la principale conclusion à laquelle nous arrivons au terme de ce projet de recherche concerne l'absence manifeste d'un emploi des connecteurs établi.

Les enseignants du f.o.s emploient un large éventail de connecteurs issu du métalangage linguistique, mais seulement une petite proportion de ces connecteurs est réutilisée de façon uniforme d'un enseignant à l'autre. Cette hétérogénéité peut trouver sa source dans la diversité des parcours des différents enseignants évoluant dans le milieu de français médical.

Plusieurs enseignants concernés par la présente recherche ont une longue expérience du métier, les plus anciens n'ayant pas été formés selon les mêmes exigences que les enseignants débutants.

Ce bien évidemment aux enseignants que revient la tâche d'établir une telle

stratégie notamment de choisir les connecteurs qui sont à utiliser en conférences. Nous postulons, ce qui est appuyé par Ducrot, que les connecteurs ont un rôle primordial à jouer dans ces discours.

Ces connecteurs, quoi que plus nombreux, placés avec un soin pertinent, donnent une finesse et un raffinement au style, d'ailleurs ce qui est nécessaire à un modèle linguistique cohérent.

De ces conclusions générales, nous sommes tentées de dégager quelques recommandations.

Le domaine que nous avons abordé dans cette recherche et qui a servi à établir des résultats très pertinents, qui regroupent les trois connecteurs dans leurs fonctionnements argumentatifs, et leurs relations effectuées, et qu'on pourra les considérés parfois comme des connecteurs quasi synonymes.

Les deux connecteurs « **donc** » et « **alors** » sont des connecteurs quasi synonymes dans leurs fonctionnements sauf si :

c) Les deux connecteurs se trouvent dans la même proposition, (un connecteur vient renfoncer l'autre).

d) Le connecteur « **donc** » soit un vecteur de contraintes et ce qui le distingue du connecteur « **alors.** »

-Les connecteurs « **donc** » et « **alors** » ne peuvent pas remplacer le connecteur « **mais.** » :

b)Le connecteur « **mais** » n'a pas de valeur consécutive que « **alors** » et « **donc** » peuvent réaliser.

b) Le connecteur « **donc** » ne peut pas être combiné avec des expressions orales tels que ; bon, ben.

c)Le connecteur « **alors** » combiné avec des expressions orales mais plaçait avant. (Plaçait après il peut remplacer le connecteur « **mais.** »)

-Le connecteur « **mais** » peut remplacer beaucoup plus « **alors** » que « **donc** ».

-Les deux connecteurs « **mais** » et « **alors** » sont quasi synonymes.

- Le connecteur « **donc** » peut avoir un emploi déductif et représentatif que les connecteurs « **mais** » et « **alors** » ne peuvent pas effectuer.

Le développement d'une stratégie de l'argumentation et d'un discours pédagogique des performances linguistiques apparaît souhaitable.

Le discours des enseignants de médecine, en situation oranaise, doit être repensé en ce qui a trait à la formation linguistique que les futurs enseignants y reçoivent.

Il est primordial d'élaborer une terminologie établie propre au domaine de l'enseignement du f.o.s qu'elle soit linguistique ou didactique.



Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Les résultats que nous obtenons, de même que l'absence de résultats concluants dans certains cas, nous permettent de suggérer quelques pistes de recherche futures notamment pour remédier à l'impasse dans laquelle nous nous sommes retrouvées.

Comme nous l'avons établi, nous considérons l'enseignant comme un spécialiste de l'objet qu'il enseigne. Il serait intéressant de comparer les données mises en jeu dans la présente recherche et les résultats qui en découlent avec, par exemple, le discours métamathématique des enseignants de mathématique, ou le discours des enseignants de musique, ou de français langue étrangère f.l.e, eux aussi sont considérés comme des spécialistes de l'objet qu'ils enseignent .

Ou plutôt sur le discours des enseignants en matière de métalangage qui serait très intéressant à concevoir à titre d'exemple les modules à caractère technique tels que ;sociolinguistique, psycholinguistique,...etc.

Il pourrait aussi possible d'exporter la méthodologie que nous avons utilisée dans le cadre de notre projet de recherche vers d'autres contextes sociaux. Notamment, un portrait du lexique métalinguistique employé par les enseignant de français évoluant dans d'autres régions du pays par exemple, et s'exprimant sur la langue qu'ils enseignent serait à mettre en relation avec celui que nous proposons ici.

Bibliographie :

- ANSCOMBRE J.C., DUCROT O. (1977), *Deux mais en français ?*, p.43, 23-40.
- DUCROT O. *et al.* (1980b), *Les mots du discours*, Paris, Minuit, p .10-90,93-130.
- Ducrot O. (1972), *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann, p.28-40.
- DUCROT, O. (1980), *Les échelles argumentatives*, Paris, Minuit, p88-60.
- Ducrot, O. (1984), *Le Dire et le Dit*, Paris, Minuit, p.28- 90-100.
- ROSSARIC. (1997), *Les opérations de reformulation*, Berne, Peter Lang, p10-88.
- ROSSARIC. (2000), *Connecteurs et relations de discours : des liens entre cognition et Signification*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Adam J-M. (1999). *Linguistique textuelle, Des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan.
- Anscombe J-C ., Ducrot, O. (1988). *L'argumentation dans la langue*, Mardaga.
- Charaudeau P., Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris ,Seuil .
- PerelmanC., (1977). *L'empire rhétorique. Rhétorique et argumentation*, Paris, Vrin.
- Plantin, C. (1996). *L'argumentation*, Paris, Le Seuil.
- Holtzer G., (2004). "*Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques: histoire des notions et pratiques*" dans *Le français dans le monde*, Recherche et applications
- M ourlhon-Dallies Florence, 2006: "*Penser le français langue professionnelle*" dans *Le français dans le monde*, N° 346, Juillet-Août 2006, CLE International et FIPF.
- Desirat C. et Horde T., *Formats des discours pédagogiques*, in *langages* n 55, 1977, p.5-8.
- Culliolia A. : « *Transcription du séminaire de D.E.A, 1975-1976* », Paris, Université de paris Vil, D.R.L.
- Dubois .J, (1972). « *Grammaire scientifique et grammaire pédagogique* » in *langue française*, n 14, p.6-31.
- « *Communication au colloque sur la Formation et l'évaluation pédagogique des enseignants de l'université.* »
- Benveniste E, (1966 et 1974), *Problèmes de linguistique générale*, Tome 1 et, 2, Paris, Gallimart.
- Eurins S., Henao M., (1992), *Pratiques du français scientifique*, Paris, Hachette.
- Lehmann D., (1998), *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette.
- Lerat. P., (1995), *Les Langues spécialisées*, Paris,

Aristote. (1991). *Rhétorique*, trad. Ruelle, introd. M. Meyer, commentaire de B. Timmermans Paris.

Grize, Jean-Blaize. (1990), *Logique et langage*, Paris, Ophrys.

Amossy, Ruth. (2006), *L'argumentation dans le discours*, Paris, Colin.

Maingueneau D. (2005), L'analyse du discours et ses frontières, *Marges linguistiques* 9

Maingueneau D. (2006). *Contre Saint-Proust ou la fin de la Littérature*, Paris, Belin.

Plantin C. (1996). *L'argumentation*, Paris, Le Seuil.

Jayez Ja. (1988), *alors* description et paramètres, in *Cahiers de linguistique française* n°9.

Gerecht M-J, (1987), *alors* opérateur temporel, connecteur argumentatif et marqueur du discours, in *Cahiers de linguistique française* n° 8.

Moeschler J, (1985), *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier/Crédif.

Moeschler J, (1989), *La modélisation du dialogue, représentation de l'inférence Argumentative*, Paris, Hermes.

Moeschler J, REBOUL A, (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique* Paris, Le Seuil.

Moeschler, (1985), *Argumentation et conversation*, Paris, Hatier/Crédif.

Roulet, E, (1989). Des dimensions argumentatives du récit et de la description dans le discours. In *argumentation* 3, p, 247-270

Moeschler J, (1996), *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris, Armand Colin.

Et quelques sites d'internet :

« http://fr.wikipedia.org/wiki/Connecteurs_logiques

<http://www.ucm.es/info/circulo/no8/filliettaz.htm>

http://www.intellectica.org/archives/n11/11_08_Bassano.pdf

<http://www.semantique-gdr.net/dico/>

Annexe:

Les alternances codiques trouvées dans notre corpus :

- * Les crochets droits et gauches localisent un passage supprimé [...]
- * En cas de silence, on l'indique par le mot : « **silence** »
- * Les parenthèses localisent les pauses répétées :(...)

Discours1 :

1. « Nous allons entamer aujourd'hui le cours intitulé malaise ou perte de
2. Connaissance(...), qu'est ce qu'un malaise d'après vous ?avez-vous déjà entendu
3. parler ? « **silence** »Bien !écrivez grand un généralités (...)
4. deux points à la ligne, la perte de connaissance est due à une perte de la conscience et
5. de la vigilance, point à la ligne, perte de connaissance est directement dépression du
6. contexte cérébral et la perte de vigilance, c'est la dépression du tronc cérébral (...)
7. La c'est définition en générale, (...) d'autres définitions plus précises, notez grand deux
8. définitions deux points à la ligne, petit a syncope perte de connaissance complète et
9. brève de quelqu'un avec un état de mort apparente, vous ouvrez une parenthèse
10. pâleur extrême, fermez la parenthèse « **silence** ».Petit b, lipothymie perte de connaissance
11. partielle c'est-à-dire : un malaise passager subit avec impression angoissante d'évanouissement.
12. Bien est ce qu'il y a des questions à poser ? [...] Petit c le malaise est un
13. terme imprécis mais très utilisé, il désigne une situation aigue.
14. Si vous avez des questions n'hésitez surtout pas ? [...]Grand deux deuxième chapitre examen clinique [...] »

Discours 2 :

1. « Aujourd'hui nous allons parler d'une maladie très fréquente appelée « le
2. choléra » avez- vous une petite idée sur ce que c'est qu'un choléra ? [...]
3. Bien ! comme vous venez de le dire, (...) le choléra est une infection toxique qui
4. touche généralement les humains, alors mettez grand un définition, (...) deux points à la
5. ligne : le choléra est une toxi-infection digestive due au vibron cholérique point à
6. la ligne, « **silence** » la simplicité du décès et du tout contraste avec la gravité du pronostic en
7. l'absence de prise en charge, cela veut dire [...] Réhydratation intensive [...]
8. Grands deux sources de contamination, « **silence** » sachez bien que l'homme est le
9. principal réservoir des contaminations.(...) Chez le malade on constate les
10. vomissements, fessés, elle se fait par contact manuel direct avec un porteur,
11. malade ou un cadavre et elle peut se faire aussi par l'eau et les aliments.
12. Cette maladie est strictement humaine. (...) Il y'a des questions à poser ? [...] Grand trois pathologies [...] »

Discours 3 :

« Cours de première année médecine »

Module : « génétique »

Ligne 1. « Prenez le cours n°1 s.v.p. rapidement, « **silence** » rappelez-moi le dernier cours
2.[...] Donc je disais la définition [...] mais que du résultat [...] C'est ça on va prendre la
3. définition comme étant une variation. (...) Vous pouvez écrire parce qu'on travaille sur [...]
4. ce qui fait que le vaccin de la grippe vous le faites chaque années voilà !!

5. Mais il y a un changement dans la structure . Première chose à savoir ce qu'il y a un intérêt le
6. premier intérêt, c'est pour éviter [...] Donc les accidents peuvent être mortels , deuxième
7. intérêt il faut que le sujet soit compatible , troisième intérêt est c'est très intéressant, maintenant
8. si vous donnez un médicament par exemple à un malade d'une polyarthrite Rhumatoïde , qui
9. est une maladie d'origine inflammatoire [....] D'accord, mais voilà [...] on est de bons et de
10. mauvais répondeurs, donc [...] si vous donnez le même schéma , c'est un effet [...] vous
11. avez rien du tout sur la réponse ? [...] Sachez si vous êtes [...] vous voyez juste les bases,
12. c'est les mêmes enzymes qui changent d'activité, il change au niveau [...] c'est vous avez
13. l'effet du médicament en infraction de seconde, donc vous voyez !! C'est clair !! « **silence** »

14. Dans les années 60 ils disent aux généticiens [...] donc on est pas tous identiques certain
15. sont beaucoup plus performants (exemples) le premier cas [...] c'était pour vous dire [...]
16. ou si vous voulez entre parenthèses la première partie variation [...] c'est le système , le
17. point de départ c'est cela [...] on va parler de ça la séance prochaine [...] les séquences
18. [...] et bien sûr les inter gènes [...] vous voyez là , on va revoir la prochaine fois . « **silence** »

19. Mettez, ce sont des variations de base , donnez moi un exemple que vous connaissez
20. [...] vous vous rappeler du cours [...] voilà, aujourd'hui on va prendre comme exemple
[...] 21. ça on va le voir tout de suite , je vais vous faire un dessin dans lequel je vais vous
montrer 22. comment se présentent les groupes sanguins (...) , voilà les 4 éléments qui
23. constitueront [...] Comment ça marche ? il faut voir l'hypothèse de départ, on pense que tout
24. les groupes sanguins [...] donc ce sucre de départ [...] il y a un rajout de triangle qu'on
25. appelle un [...] c'est bon pour l'instant ? Pourquoi ils sont du groupe O+ ? Parce que
26. [...] Ça veut dire [...] tout le monde suit ? Donc, qu'est ce qu'on peut dire ? On peut dire que
27. [...] sinon on pourra pas [...] et ces gens là , des gens qui n'ont pas [...] les scientifiques
28. anglais en étudiant bien [...] donnant un exemple [...] et grâce à ces scientifiques les
29. schémas sont déterminés, un groupage dépourvu maintenant , on va expliquer ça en génétique.
30. Donc, vous dites [...] plutôt génétique, donc génétiquement, voilà votre allèle, imaginez et
31. convertir, donc la fonction est conservé, maintenant si on prend [...], « **silence** »

Discours 4 :

« Cours de première année m médecine »

Module : « génétique »

Ligne1. « par contre les autres [...] pas de question sur ça ?on va dire que le système présente
2.trois allèles, mettez un point, le premier tiret [...] on va mettre une marque concernant
3.[...].pour continuez le cours (...)

4.Donc je disais, on va prendre le 2ème exemple, toujours je fais exprès de choisir le 2ème
5.exemple [...] enfin de compte, on va parler de ce cas là [...] c'est la fonction n°1,mais la
6.fonction principale c'est le système [...] donc la principale c'est celle-ci [...] je vais dessiner
7.le chromosome [...] enfin de compte, c'est pas le gène mais c'est le chromosome[...]soit le
8.donneur et le receveur sont compatibles soit ils ne sont pas compatibles ou semi compatibles
9.,on va aller vers des choses plus simples ,on peut prendre par exemple [...] voilà votre[...]
10.pourquoi je dis ça ? Car [...] et comme les gens voyagent et se déplacent [...] forcément, si
11.vous faites une transplantation des organes donc, on va voir s'ils y a d'autres [...].

« **silence** »

12. Si je prends par exemple un malade qui fait la dialyse et d'autres qui prennent des
13.médicaments à vie [...] c'est trop lourd comme situation, semi compatible en rein ça marche,
14.mais pour un autre organe c'est pas possible [...] Puisqu'on a 2 chromosomes [...] donc ils
15.sont ensembles, vous remarquez imaginez le cœur [...] donc ça devient de moins au moins
fréquent. « **silence** »

16. Voilà des parents de départ pour ne pas traîner, je vais appeler petit a pour ne pas perdre du
17.temps à écrire [...] c'est ça les possibilités [...] voilà supposons qu'on a un enfant malade,
18.quelles sont les possibilités ? Qui peut me répondre ? [...] donc un frère identique, les parents
19.sont semi identiques [...] Tous ça pour vous dire [...] maintenant la question qu'on peut
20.poser ? [...]À ce moment on prélève et puis les hôpitaux [...] c'est quoi le meilleur? [...]
21.voilà le système cœur !voilà comment ça fonctionne car [...]Mettez une virgule [...] ça
22.marche bien pour les reins mais pour [...]mettez un point ,remarque[...] .voilà ,merci c'est
terminé !! « **silence** »

Discours5 :

« Cours de troisième année médecine »

Module : « gynécologie »

Ligne 1. « Aujourd'hui, nous allons faire un cours sur la grossesse extra utérine [...] parmi les
2.plus fréquents c'est au niveau [...] vous pouvez avoir une localisation et comme vous pouvez
3.le constater sur le schéma, on appelle ça [...] Maintenant, il existe d'autres localisations, en
4.définition au niveau de l'utérus [...] bon ! Maintenant nous allons voir la clinique. « **silence** »

5. Donc les signes à l'examen clinique, on constate l'augmentation de volume des seins, elle
6.correspond à quoi ? Elle correspond à [...] alors à ce stade le diagnostic est un peu [...] Donc
7.vous la différenciez, en deuxième cas [...] à l'hémorragie interne, ça c'est la forme la plus
8.grave [...] vous écrivez ça [...] donc il y a une discordance [...] ça y est je passe à la
troisième étape ? « **silence** »

9. Nous allons passer à la troisième forme qui est plus au moins chronique, bien sûr vous allez
10.avoir [...] Parfois des [...] alors les examens complémentaires, maintenant un test de
11.grossesse positive [...] et un test de grossesse négative n'exclut pas [...] par l'examen de
12.l'échographie, c'est l'examen de choix, est ce qu'il y a des questions !!! « **silence** »

13. Bon ! L'échographie quand il s'agit [...] vous allez chercher des signes indirectes [...] en
2^{ème} 14.lieu cette fameuse [...] vous allez visualiser [...]. (...)

15.2^{ème} cas de figure c'est en cas de grossesse toujours rechercher la [...] et vous allez rechercher
16.puisque c'est une femme enceinte, pourquoi c'est grave ?et dans quel cas de figure ? c'est
17.surtout dans les formes [...]c'est-à-dire une forme sous la lumière ,il y a ce qu'on appelle
18.[...]et c'est dans ce cas là vous allez trouver un avortement, maintenant pour[...]toujours à
19.l'échographie vous avez une zone qui diffuse[...] bon on continue ! « **silence** »

20.3^{ème} examen complémentaire [...] maintenant on a [...] reste la technique du choix d'abord
21.une exploration [...] maintenant les différentes techniques, soit vous pouvez être radicale
22.[...] voilà ceci concerne la grossesse extra utérine, passant à autre chose.(...)

23.C'est quoi le vibrant ? Est ce une tumeur qui se développe et au dépend de quoi ? Maintenant,
24.les variétés [...] et selon la localisation par rapport [...] vous avez des variétés anatomiques
25.[...] le vibrant peut être unique ou multiple. « **silence** »

26.2^{ème} variété c'est surtout la forme sous muqueuse, elle se développe [...] on avait dit s'il est
27.dans le muscle on va dire s'il augmente, vous allez avoir des bosses et s'il se développe sous
28.la muqueuse [...] Donc la définition [...] il a la même constitution que [...]. « **silence** »

« Cours de deuxième année médecine »

Module : « biochimie »

Discours6 :

Ligne1. « On sait que la température de congélation c'est [...] et celle du plasma [...] mais il y a
2.des constituants [...] pourquoi ces implantations ? C'est-à-dire [...] tous ce qui a dans le
3.sang [...] on va prendre un exemple, un malade [...] en réalité [...] on va faire la
4.différence [...] donc maintenant pour calculer [...] « **silence** »

5. On a d'abord calculé la concentration molaire [...] il y a une [...] et maintenant quel est
6.l'abaissement ? S'il y a quelque chose qu'on ajoute au sang [...] le problème c'est
7.que [...] Vous voyez c'est pas trop compliquer il suffit de mesurer [...] car la référence est
8.un plasma normale [...] grâce à la température [...] il y a un autre petit exercice [...] sur
9.la dernière page vous avez l'exemple n°1 [...] d'accord c'est clair ! [...] votre camarade a
10.posé la question comment peut on calculer ? « **silence** »

11. Quelqu'un a une idée ? ça c'est une donnée qu'on vient de découvrir, aujourd'hui [...]
12.doit avoir la même osmolarité [...] le sérum physiologique ,quelle est sa
13.concentration ?on peut poser la question d'une façon différente [...]ça c'est une donnée, c'est
14.pratiquement une donnée , toujours [...]d'abord la condition il faut que ce sérum soit[...]
15.il y a une différence entre la concentration molaire [...] on va s'expliquer [...] une
16.petite formule mais il faut la garder dans la mémoire je vais avoir ici [...] donc la
17.concentration [...] c'est le double de[...] le professeur lui répond en expliquant [...]
18.ça y est alors je reviens à [...] le sérum physiologique ,donc toute solution injectable
19.doit être[...] c'est-à-dire de la même[...] sinon elle va faire des dégâts[...] est ce
20.qu'il y a des questions ?? « **silence** » Est ce que c'est clair ce qu'on vient de dire !(...)

21.Donc la procédure normalement doit être clair[...] donc un prélèvement du sang la
22.première chose à faire[...] si on veut dire par exemple [...] parce que le problème
23.,notre problème[...] donc on a toujours [...] donc c'est ça l'objectif c'est faire un
24.prélèvement de sang[...] donc on peut le détecter ,voilà le principe et le culturel il est
25.simple [...] tout est en gramme par litre vous devez connaître la masse molaire [...]
26.c'est bon ! J'espère que c'est clair ! « **silence** »

27. Alors la suite, on va parler du changement de température on renonce c'est bon !
28.donc en quelques sorte, du moment où[...] qu'est ce qui va se passer ?il va essayer [...]
29.c'est parce que si j'ai cette [...] et regardez sur la dernière page exemple n°1,il y a la
30.question sur la glycémie , après[...] que reflète [...] ce changement de température va
31.provoquer [...] qu'est ce qu'il a [...] c'est-à-dire que l'eau va impliquer [...] l'eau va

32. être répartie ,le mécanisme est simple [...] on a mis à l'intérieur [...] celle qui est coloré en
33. bleu foncé ,il y a là[...] grâce à [...] l'eau va entrer ,état initial et état final ,la pression
34. [...] qui est égale à la concentration molaire c'est-à-dire ,elle peut baisser la température
35. [...] il suffit de savoir . « **silence** »

36. Alors dans la polycopie pourquoi ? Parce que, si on veut s'expliquer rapidement
37. maintenant si je prends de l'eau ! [...] ça va être[...] maintenant si je mets en contact ,
38. je dois ajouter [...] grâce à ces formules mathématiques ,c'est-à-dire [...] parce qu'on
39. utilise directement ,c'est le volume et donc l'essentiel que cette relation [...] on peut faire un
petit exemple . « **silence** »

40. (...) (on a fait venir des enfants de l'école primaire pour assister au cours pendant quelques
41. minutes à l'occasion de la journée de la science) l'essentiel je vais donner une formule simple
42. à utiliser ,un petit exemple maintenant si cette membrane [...] qu'est ce qui va faire [...]
43. et vous allez avoir [...] alors si à travers une membrane la première ,c'est la pression , la
44. deuxième[. ...] si vous voulez la 2^{ème} et plus importante que la 1^{ère}[...] on va parler de
45. [...] on s'intéresse plus à [...] mais on s'intéresse à l'eau [...] maintenant on va
46. prendre le cas[...] c'est-à-dire pour l'osmolarité interne et externe si je diminue [...]
47. qu'est ce qui va se passer l'eau va entrer [...] l'eau va passer du milieu du moins
48. concentré au plus concentré c'est pour ça je vous ai dit [...] si elle est hypertonique
49. [...] maintenir le têt [...] il y a des petites implications vers la fin du cours [...] Je
vous remercie. « **silence** »

« Cours de deuxième année médecine »

Module : « biochimie (la suite) »

Discours 7 :

Ligne 1. « En fait [...]il faut donc considérer tout le métabolisme cellulaire comme un
2.ensemble de réactions intégrés[...]qui voit une relation [...]c'est comme une[...]Donc le
3.moindre abaissement, élévation, c'est la moindre augmentation [...] mais il faut bien séparer
[...] « **silence** »

4.Grand 2 ça sera donc un schéma alors[...] et donc voilà comment ,il y a des [...]on a
5.beaucoup [...]on va voir comment les retrouver [...]ou le glucose qui [...]ah !!Oui vous
6.voyez !!!Et on sait que [...] alors autre chose si on va vers [...] il peut prendre d'autres
produits (...)

7. [...]il est pris en charge [...] donc on a du glucose vers [...] vous suivez !! « **Silence** »

8.Il va prendre la voie [...]c'est-à-dire quand on fait beaucoup de carême[...]donc quelques

9.petites[...]voilà [...]acide gras [...]alors[...]et les protéines par l'intermédiaire [...]donc

10.ces trois métabolismes [...]c'est à dire chaque organe est satisfait de l'intégration [...]le cœur

11.et les muscles [...]donc on y va !(...)

12. Alors est ce qu'il y a des questions sur ce schéma là? Oui jeune homme [...]alors

13.maintenant on va voir la spécialisation d'organes ,premièrement l'organe chef ,il y a

14.plusieurs chefs, vous connaissez le cerveau humain ?! « **Silence** »

15.Il représente 2% de la masse totale du corps, mais il est responsable de 20% de consommation

16.d'oxygène à l'état du repos [...]donc dans les conditions habituelles le glucose est le seul

17.[...]mais en cas de jeun prolongé [...]alors la concentration en glucose est inférieure à la

18.moitié de la valeur normale de la glycémie, « **silence** »c'est-à-dire elle entraîne[...]donc

19.c'est ça [...] là c'est premièrement, deuxièmement ,le cœur a un rythme de battement

20.normal, l'énergie est essentiellement fournie[...]Très bien donc si jamais le battement

21.augmente par le stress [...]alors, lorsque les besoins augmentent [...] à un pourcentage un

22.peu plus élevé par rapport à [...] « **silence** »

23.« troisièmement le foie ,donc tout passe par le foie [...]donc il a besoin [...]alors le foie

24.c'est le lieu des grands métabolismes et de leur régulation ,maintenant le muscle [...]mais

25.en général [...]quatrièmement muscle squelettique :son métabolisme est essentiellement

26.tourné vers la production d'énergie [...] Le glucose joue un rôle essentiel au

27.cours[...].Pourquoi prendre du repos ?(...)

28. Alors ce ci en gros des aperçus [...] sur les organes [...] est ce qu'il y a des

29.questions ?donc on passe à la suite les vitamines. « **Silence** »

30. Introduction, les vitamines sont des nutriments essentiels dont l'organisme est incapable de
31.faire la synthèse donc l'apport alimentaire est indispensable. (...)

32.Il existe 2classes de vitamines, il y a donc des vitamines [...]Et [...]alors premièrement

33.hydrosoluble petit a vitamine B1[...]source de la vitamine B1,les fruits secs ,les légumes ,les

34.pommes de terre,et dans la viande aussi [...]cette maladie est caractérisée par les symptômes

35. neurologiques et cardiaques [...] le cœur peut être hypertrophié ça veut dire [...] et le débit cardiaque diminue . « **Silence** »

36. Alors on en a encore un peu de temps, alors la vitamine B2, les sources, foie, viande, le lait,
37. les œufs et aussi les légumes, on observe également des [...] mais elle peut être source
38. [...] c'est-à-dire ce qu'on appelle si vous voulez [...] il y a bien sûr d'autres mécanismes,
39. alors il y a aussi des troubles nerveux . « **Silence** »

40. La vitamine B6 si on est un peu dans l'alimentation, donc l'efficacité des aliments [...] source
41. [...] contiennent beaucoup de fer, donc les vitamines sont là [...] permet de [...] il y a les
42. bananes aussi, les légumes verts, les sources ou la source c'est pas grave, alors une petite
43. parenthèse [...] et ensuite [...] c'est à dire [...] il y a un titre ouvert à la formation [...] alors
44. tendance à la formation de [...] donc retrouvé [...] il peut y avoir aussi [...] il faut de temps
45. en temps ne pas négliger le côté vitamine « **silence** », alors cette vitamine B12, elle est
46. convertit dans l'organisme [...] et aussi on introduit [...] donc un rôle à jouer ces 2 dérivés
47. de la vitamine B12 participent à trois types de réactions, première [...] deuxième [...] alors le
48. troisième [...] ils ont aussi un transfert [...] chaque molécule cellulaire [...] mais quand il
49. n'y a pas le B12 l'organisme peut [...] alors la carence conduit à une anémie ; parce que la
50. vitamine B12 rentre dans la synthèse [...] et donc c'est pourquoi est un petit peu manque de
51. fer, c'est pour ça elle est liée ; donc il y a un problème au niveau intestinal.
52. Dernièrement la vitamine pp [...] on la trouve [...] de façon à ne pas avoir [...] je vous remercie. »

DISCOURS 8 :

« Cours de troisième année médecine »

Module : « »

Ligne 1. « Le diabète dépend de manque d'insuline [...]Autrefois est appelé [...]les mécanismes
2.se complexent avec et au cours de l'évolution ,on va d'abord définir le diabète ,c'est
3.quoi ?,c'est ensemble de maladies [...].C'est une maladie chronique qui est due à une
4.anomalie [...] d'une façon générale, soit qu'il est un dépôt ou alors une anomalie, « **silence** »
5.et donc à partir de ces deux mots on constate les différents mécanismes.
C'est bon !!!(...)

6. Alors premièrement on va entamer les mécanismes pathologiques [...] pour ce rappeler le
7.mot clé [...] il faut se dire qu'il y a un problème de l'organisme lui-même. (...)Vous êtes
d'accord ?! « **Silence** »

8.Donc le défaut existe au niveau où se produit un phénomène [...] bien sûr[...]elle n'est pas
9.aussi importante dans le type 2,vous allez faire la différence[...]c'est ensemble de facteurs
10.[...]Jusque là c'est simple vous dites ? « **Silence** »Très bien ! Alors au moment de la
11.déclaration de diabète [...] pace qu'il y a un manque de l'insuline [...] c'est un terme qui
12.définit le type 1[...] presque totalement ,ensuite [...]vous allez dire pourquoi [...]vous
13.savez ce que c'est ? Au cours de prés diabète ça existe [...] on reçoit des malades [...] on a
14.dit que le mécanisme [...] bien sûr elle n'est pas plus importante mais elle existe .le risque de
15.faire un diabète [...] maintenant il est inférieur [...] alors vous avez compris ? (...) Ce n'est
16.pas une question de compréhension ! [...] c'est strictement différent !!Mais je ne suis pas
17.censé [...] si on a fait l'enquête génétique « **silence** », alors les réactions immunitaires [...]
18.on a une activation qui est responsable ? Et comment ? Donc il y a un déséquilibre [...]
19.mais !Bon ! On a remarqué [...] c'est un sujet qui va entraîner [...] qui va induire
également à [...] « **silence** »

20. Ensuite le stress qui est là pour déclencher ou révéler un diabète [...] c'est pour ça le type
21. et beaucoup plus fréquent que le type2 [...] c'est toute une histoire ,au total ce qui est
22.intéressant [...]alors qu'est ce qui se passe premièrement c'est un vérus,deuxièmement il
23.va y avoir une réponse et enfin ,bien sûr automatiquement et progressivement !! (...)Chez
24.certains sujets des facteurs d'environnement surtout le stress induise [...] donc il va
25.entraîner chez les patients [...] Dire ce qui va se passer mais c'est une activation qui n'est
26.pas physiologique mais c'est ça la physiopathologie ,donc il va produire [...]ça dépend du
27.malade cette période est appelée période [...]pour comprendre de manière générale [...]il
28.faut qu'il est un environnement [...]et tout ça va aboutir à un dérèglement ,bon je
29.pense[...]si vous avez des questions !! « **Silence** »

30.Maintenant on va passer au diabète type2 [...] quand on prélève les mots clés, je vous dis
31.d'une manière générale [...] donc ce que je vous demande de retenir pour pouvoir se
32.rappeler et surtout en médecine, on a beaucoup de choses à dire [...] alors deuxième

33.mécanisme physiopathologique du diabète type2 ,on continue ? « **Silence** »il est beaucoup
34.plus fréquent [...] qui est du à une insuffisance de pancréas(...)
35. ne vous inquiétez surtout pas on va expliquer [...] il y a beaucoup de gènes qui
interviennent, 36.alors vous allez voir [....] le parcours génétique [....] ou est la cause ou la
conséquence !! « **Silence** ».

37.Alors vous voyez, c'est pour ça on va démarrer .au début, le pancréas en manière générale
38.Premièrement on va définir l'organisme qui produit l'insuline normalement [...]d'une
39.manière générale ,de l'efficacité de l'insuline [...]c'est organe autonome ,il faut capter ces
40.glucoses [...]on est dans un état[....]notez bien !!deuxième mot clé[....]donc résistance ,elle
41.caractérise[....] vous voyez bien que je suis entrain de répéter pour qu'on retiens mieux
42.[....]après tout ,on sait pas si[....] ou alors c'est [....] une fois qu'on est devant [...] vous êtes
43.d'accord. vous savez très bien ,elle ne va pas se balader libre [...]on va voir toit ça ,le
44.pancréas est autonome ,il doit réagir [....]totalement [....]il se trouve au niveau [....]c'est pour
45.ça [....]et au niveau du foie ,il y a une diminution[....]par contre [....]d'ailleurs actuellement
46.est considéré comme une glande et donc par contre au niveau du foie ,il n'est pas capté par
47.le foie [....]et on va attraper[....]je vous remercie.

Discours 9 :

« Cours de troisième année médecine »

Module : « sémiologie »

- Ligne 1. « Bonjour tout le monde, cette fois ci [...] qu'est ce que c'est qu'une hypertension portable ?
2. En bas, ce qui est verticale [...] Tout ça va montrer [...] Il y a trois veines [...] Sachant
3. également, l'état physiologique, il y a une apparition de [...] Je crois que c'est clair !
- « **Silence** »
4. Ce n'est pas la peine de rédiger [...] Donc la définition elle est [...] si je trouve cette
5. pression [...] on dit [...] la gravité [...] je préfère la 2ème définition.(...)
6. Beaucoup de malades [...] généralement [...] par contre je trouve [...] on dit que c'est un
7. malade en risque, ils peuvent tués le malade en quelque sorte.
8. Il y a trois types [...] pour les malades qui font un cancer [...] Et quand le malade [...]
9. Finalement il y a trois types d'hypertension [...] Voilà les différents blocs (schéma), mais en
10. Algérie ça existe [...] il n'y a pas [...] le scanner, l'échographie, le malade fait une [...] et là
11. le malade [...] Je pense [...] Voilà, par les principales causes [...] Quand vous examinez le
12. malade, vous trouvez que le malade a des veines anormales, probablement a des
13. symptômes [...] le 2ème signale [...] « **silence** »
14. L'essentiel, il faut rechercher [...] on dit que le malade fait une [...] et si on trouve
15. l'augmentation du volume de la rate on dit [...] et bien sûr [...] Il faut toujours
16. compléter [...] voilà les complications [...] Bon ! l'acide est une complication [...] mais elle
17. n'est pas suffisante [...] ça c'est un véritable problème [...] à l'acte principal, il faut savoir le
18. diagnostiquer [...] l'hémorragie digestive incite à faire un groupage en urgence c'est ça ,mais
19. elle exige en parallèle [...] quelles sont les facteurs déclenchants ? « **Silence** »
20. Il y a des signes chroniques [...] lorsqu'il est anormale sur le plan psychologique on dit
21. toujours qui est rare [...] le mécanisme reste malheureusement inconnu [...] quels sont les
22. examens complémentaires ? « **Silence** »
23. Il y a d'abord endoscopiques ,parfois si on trouve [...] d'abord je dis [...] et
24. deuxièmement , je peux traiter ces varices [...] quand je peux faire [...] Ce sang qui est [...]
25. j'ai deux possibilités [...] C'est à dire transférer ce sac qui est alimenté par le sang.(...)
26. voilà, les différents types de varices [...] il existe aussi des varices ,on peut les trouver au
27. niveau de [...] il y a également d'autres implications ,par exemple [...] c'est pas un signe
28. constant ,c'est pour cela la radiologie [...] dans ces examens un échographiste
29. dépendant [...] alors à l'échographie [...] quelles sont les signes ? « **Silence** »
30. Lorsque le diamètre est de 15 et plus [...] et l'emploi de ce système de [...] et ça également
31. ce ne sont pas les signes [...] et le troisième signes quand il y a [...] l'échographie permet la
32. nature [...] je peux dire que ce malade [...] tu peux dire que c'est une grosse [...] et
33. l'échographie bien sûr [...] c'est-à-dire des images [...] il y a [...] beaucoup d'étudiants qui

34.étudient uniquement la morphologie et donc c'est les pulsations [...] s'il y a une
35.augmentation [...]Surtout des vaisseaux je dis bien, j'utilise le mot couleur pour faire la
36.différence entre ce qui est [...] on met le [...] la méthode [...] en géographie c'est quoi ?
37.« **silence** »Ce sont des vaisseaux, c'est ça[...] dans le bilan je trouve des varices [...]Et
38.puisque je ne suis pas un [...]il y a des problèmes lorsque le [...]et donc pour
39.faire[...]c'est de diminuer la pression au niveau de système [...]cette veine rénale [...]et
40.pour connaître ces choses ,il faut bien analyser ces données !!Si par exemple avec le produit
41.[...] il y a également le mot hémodynamique [...] je peux dire que ce malade peut saigner à
42.n'importe quel moment [...] Est ce qu'il y a des questions à poser ?

« Cours de troisième année de médecine »

Module : « sémiologie »

Discours 10:

Ligne 1. « Pour commencer l'occlusion intestinales aiguës [...] aujourd'hui donc avant d'aborder
2.[...] vous avez des questions ? (...) quelqu'un peut me dire un mot ou deux ? « **silence** »

3. Donc pour commencer la définition [...] vous savez bien ce que c'est qu'une occlusion
4.intestinale aiguë ?! C'est une urgence abdominale, voici l'exposition d'un schéma intestinal,
5.vous voyez bien le colon droit et le colon gauche [...] c'est là elle constitue [...] car elle peut
6.se compliquer [...] nous avons à côté du [...] il y a un obstacle ,quelque chose qui empêche
7.[...] le plus souvent des tumeurs bon ! « **Silence** »

8.Je vais terminer le chapitre de [...] Ensuite [...] ça aussi c'est important car il expose les
9.conséquences locales qui vont [...] on commence par [...] qui va engendrer [...] Quand il y
10.a du bleu [...] automatiquement, il va se stagner et va entraîner par conséquence un
11.empêchement du retour de [...] cette dilatation va empêcher par conséquence [...] donc il va
12.provoquer une souffrance [...] bien sûr [...] on peut pas [...] et on termine par les
13.explorations [...] des signes très importants car le début de l'occlusion surtout dans
14.[...] parce qu'elle correspond généralement à [...] « **silence** »

15.on avait dit tout à l'heure [...] l'intensité si c'est un simple genre [...] le type de douleur
16.[...] là il y a un organe [...] il y aura une lutte [...] donc cette lutte va donner des douleurs
17.abdominales ,lutter, lutter jusqu'à [...] voilà [...] après les douleurs nous avons des
18.vomissements ces signes brutales et importants donc c'est facile à apprendre [...] qui
19.peuvent au début [...] la recherche [...] car elle constitue un élément primordiale [...] il faut
20.toujours avoir dans la tête [...] la percussion , c'est au niveau [...] à la recherche de foie qui
21.signifie la présence [...] parfois [...] qui est donc [...] alors après la percussion [...] Il faut
22.faire la part des choses [...] mais parfois elle est localisée, elle peut être le signe [...] donc
[...] « **silence** »

23. Il faut toujours savoir comment faire la différence [...] est ce qu'ils sont nombreux [...]]
24.Je vais vous montrer [...] là c'est un exemple [...] Préciser le diagnostic, les caractéristiques
25.du niveau [...] les occlusions du colon [...] sont plus larges[. ...] la coloscopie [...] Donc
elle 26.est généralement [...] une occlusion [...] c'est une pathologie très fréquente chez le
27.nourrissant [...] Voilà, c'est le sujet le plus fréquent [...] voici quelques images illustrant
28.son fait de diagnostic.(...)

29. On suspecte [...] Sinon vous voyez ici [...] le traitement de l'occlusion aiguë nécessite
30.également une prise en charge médicale [...] et éventuellement le préparer à la chirurgie.
« **Silence** »

31. Alors on a terminé j'espère que vous avez retenu beaucoup de choses, pas de questions
32.c'est bon !!! « **silence** » Alors je vous remercie.

Faculté d'Oran
Institut des langues latines
Département de français

QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ENSEIGNANTS :

Nous vous serons reconnaissants de répondre au questionnaire suivant :

Question n°1 :

- Avez –vous entendu parler de connecteurs logiques en langue ?

OUI

NON

Question n°2 :

- Quels sont les connecteurs que vous employez le plus souvent ?

.....

Question n° 3 :

- Utilisez-vous les connecteurs logiques dans vos discours ?

OUI

NON

Question n°4 :

- Selon vous à quoi servent ces connecteurs ?

.....

Question n° 5 :

- Est-ce que l'emploi des connecteurs dans vos discours pédagogiques a un rôle important dans votre enseignement ?

.....

.....

Question n°6 :

- Vous utilisez les connecteurs comme :

a) Un moyen de démonstration

b) Pour assurer la logique de vos discours

c) Pour une orientation argumentative

d) Pour assurer la cohérence de texte

Question n°7 :

- D'après vous les connecteurs logiques fonctionnent toujours de façon identique ?

OUI

NON

.....

Question n°8 :

- Pouvez –vous ne pas utiliser des connecteurs lors de vos conférences, sont-ils nécessaires ?

Oui

Non

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

synonyme avec « alors »

« Vous avez l'effet du médicament en infraction de seconde, **donc** vous voyez ! »

Exemple2 :

-« **Donc** les signes à l'examen clinique, on constate l'augmentation de volume de seins, elle correspond à quoi ? »

Exemple3 :

-« Il faut **donc** considérer tant le métabolisme cellulaire comme un ensemble de réactions intégrées. »

exemple4 :

-« Est ce qu'il y a des questions ? **donc** on passe à la suite les vitamines. »

Exemple 6 :

-« On renonce c'est bon !**donc** en quelques sortes, du moment où.... »

Exemple7 :

-« Les vitamines sont des nutriments essentiels dont l'organisme est incapable de faire la synthèse **donc** l'apport alimentaire est indispensable. »

Exemple8 :

-« **donc**, on y va ! »

Exempl9 :

-« **Donc** ce que je vous demande de retenir pour pouvoir se rappeler et surtout en médecine, on a beaucoup de choses à dire.»

Exemple10 :

-« Forcément, si vous faites une transplantation des organes **donc** on va voir s'il y a d'autres..... »

« donc » n'est pas quasi synonyme ave « alors »

Exemple5 :

-« D'une façon générale, soit qu'il est un dépôt ou alors une anomalie et **donc** à partir de ces deux mots on constate les différents mécanismes. »

	Les exemples
« alors » est quasi synonyme avec « donc »	<p>Exemple7 : « Jusque là c'est simple vous dites ?très bien !alors au moment de la déclaration de diabète ... »</p> <p>Exemple5 : « Alors la concentration en glucose est inferieur à la moitié de la valeur normale de la glycémie ... »</p> <p>Exemple8 : « Alors qu'est ce qui se passe premièrement, c'est un virus »</p> <p>Exemple3 : « Alors maintenant on va voir la spécialisation d'organes.»</p> <p>Exemple1 : « Alors la suite on va parler du changement de température, on renonce c'est bon ! »</p> <p>Exemple9 : « Alors deuxième mécanisme physiopathologique du diabète type 2, on continue ? »</p> <p>Exemple 2 : « Alors est ce qu'il y a des questions sur ce schéma là ? »</p> <p>Exemple4 : « Alors vous avez compris ? »</p> <p>Exemple10 : « Ça y est ?!alors je reviens au sérum physiologique... »</p>
« alors » n'est pas quasi synonyme avec « donc »	<p>Exemple 6 : « D'une façon générale, soit qu'il est un dépôt ou alors une anomalie, et donc a partir de ces deux mots..... »</p>

<p>« mais » est quasi synonyme avec « donc »</p>	<p><u>Exemple2 :</u> « L'hémorragie digestive incite à faire un groupage en urgence, c'est ça mais elle exige en parallèle d'autres analyses. »</p> <p><u>Exemple4 :</u> « On va s'expliquerune petite formule mais il faut la garder dans la mémoire. »</p> <p><u>Exemple 6 :</u> « Dire ce qui va se passer mais c'est une activation qui n'est pas physiologique mais c'est ça la physiopathologie »</p> <p><u>Exemple7 :</u> « C'est strictement différent !mais je ne suis pas censé ... »</p> <p><u>Exemple10 :</u> « C'est trop lourd comme situation, semi compatible en rein ça marche mais pour un autre organe c'est pas possible. »</p>
<p>« mais » n'est pas quasi synonyme avec « donc »</p>	<p><u>Exemple8 :</u> « Mais il y a un changement dans la structure, première chose à savoir c'est qu'il y a un intérêt »</p> <p><u>Exemple1 :</u> « Enfin de compte c'est pas le gène mais c'est le chromosome..»</p> <p><u>Exemple3 :</u> « Le cerveau humain il représente 2% de la masse totale du corps mais il est responsable de 20% de consommation d'oxygène à l'état du repos. »</p> <p><u>Exemple5 :</u> « Mais bon !! On a remarqué. »</p> <p><u>Exemple 9 :</u> « Elle n'est plus importante mais elle existe. »</p>

<p>« mais » est quasi synonyme avec « alors »</p>	<p><u>Exemple2 :</u> « L'hémorragie digestive incite à faire un groupage en urgence, c'est ça mais elle exige en parallèle d'autres analyses. »</p> <p><u>Exemple4 :</u> « On va s'expliquerune petite formule mais il faut la garder dans la mémoire. »</p> <p><u>Exemple 6 :</u> « Dire ce qui va se passer mais c'est une activation qui n'est pas physiologique mais c'est ça la physiopathologie.»</p> <p><u>Exemple7 :</u> « C'est strictement différent !mais je ne suis pas censé ... »</p> <p><u>Exemple8 :</u> « Mais il y a un changement dans la structure, première chose à savoir c'est qu'il y a un intérêt »</p> <p><u>Exemple1 :</u> « Enfin de compte c'est pas le gène mais c'est le chromosome..»</p> <p><u>Exemple10 :</u> « C'est trop lourd comme situation, semi compatible en rein ça marche mais pour un autre organe c'est pas possible. »</p>
<p>« mais » n'est pas quasi synonyme avec « alors »</p>	<p><u>Exemple3 :</u> « Le cerveau humain il représente 2% de la masse totale du corps mais il est responsable de 20% de consommation d'oxygène à l'état du repos. »</p> <p><u>Exemple5 :</u> « Mais bon !! On a remarqué. »</p> <p><u>Exemple 9 :</u> « Elle n'est plus importante mais elle existe. »</p>

<p>« donc » est quasi synonyme avec « mais »</p>	<p>Exemple1 : -« Vous avez l'effet du médicament en infraction de seconde, donc vous voyez ! »</p> <p>Exemple7 : -« Les vitamines sont des nutriments essentiels dont l'organisme est incapable de faire la synthèse donc l'apport alimentaire est indispensable. »</p> <p>Exemp9 : -« Donc ce que je vous demande de retenir pour pouvoir se rappeler et surtout en médecine, on a beaucoup de choses à dire.»</p> <p>Exemple10 : -« Forcément, si vous faites une transplantation des organes donc on va voir s'il y a d'autres.. »</p> <p>Exemple3 : -« Il faut donc considérer tant le métabolisme cellulaire comme un ensemble de réactions intégrées. »</p>
<p>« donc » n'est pas quasi synonyme avec « mais »</p>	<p>exemple4 : -« Est ce qu'il y a des questions ? donc on passe à la suite les vitamines. »</p> <p>Exemple8 : -« donc, on y va ! »</p> <p>Exemple2 : -« Donc les signes à l'examen clinique, on constate l'augmentation de volume de seins, elle correspond à quoi ? »</p> <p>Exemple5 : -« D'une façon générale, soit qu'il est un dépôt ou alors une anomalie et donc à partir de ces deux mots on constate les différents mécanismes. »</p> <p>Exemple 6 : -« On renonce c'est bon !donc en quelques sortes, du moment où.... »</p>

<p>« alors » est quasi synonyme avec « mais »</p>	<p>Exemple7 : « Jusque là c'est simple vous dites ?très bien !alors au moment de la déclaration de diabète ... »</p> <p>Exemple5 : « Alors la concentration en glucose est inférieur à la moitié de la valeur normale de la glycémie ... »</p> <p>Exemple8 : « Alors qu'est ce qui se passe premièrement, c'est un virus »</p> <p>Exemple3 : « Alors maintenant on va voir la spécialisation d'organes.»</p> <p>Exemple1 : « Alors la suite on va parler du changement de température, on renonce c'est bon ! »</p> <p>Exemple9 : « Alors deuxième mécanisme physiopathologique du diabète type 2, on continue ? »</p> <p>Exemple 2 :« Alors est ce qu'il y a des questions sur ce schéma là ? »</p> <p>Exemple4 : « Alors vous avez compris ? »</p> <p>Exemple10 : « Ça y est ?!alors je reviens au sérum physiologique... »</p>
<p>« alors » n'est pas quasi synonyme avec « mais »</p>	<p>Exemple 6 : « D'une façon générale, soit qu'il est un dépôt ou alors une anomalie, et donc a partir de ces deux mots..... »</p>

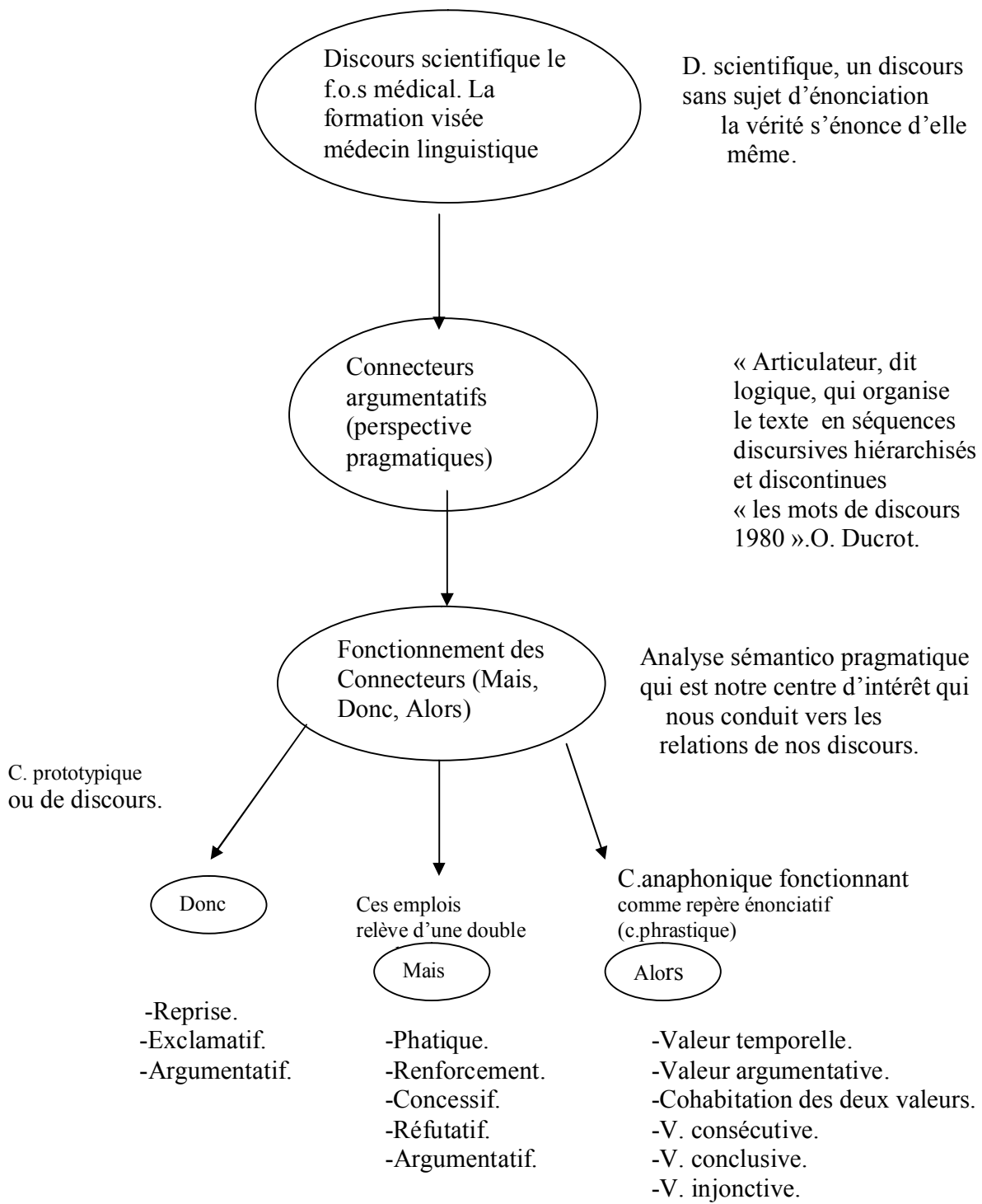


Schéma représentatif de l'analyse.

discours
pédagogique de
l'argumentation

Le lieu d'assujettissement.
Ce discours met en scènes
deux sujets dont l'un cherche à
agir sur l'autre.

L'argumentation
Les Travaux de Ducrot et
Anscombe 1983 ont imposé une
conception
de l'argumentation. Une
approche discursive.
(L'argumentation dans la langue).

C. Rossari réalise que les rapports entre le sens
de discours et les connecteurs sont
conçus de manière très différente
et selon la caractérisation des relations
de discours.

O. Ducrot :
« Association et réalisation
de l'argumentation dans le discours
par le discours par le biais des
arguments. »

Connecteurs
argumentatifs
(perspective
pragmatiques)

Structure de discours pédagogique de
l'argumentation
Approche principale linguistique du
discours

Schéma des approches théoriques



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)