



HAL
open science

Initiation à la lecture de textes spécialisés ou à caractère scientifique : expérience menée auprès d'un public FLE

Catherine Carras

► To cite this version:

Catherine Carras. Initiation à la lecture de textes spécialisés ou à caractère scientifique : expérience menée auprès d'un public FLE. GLAT 2004. La production de textes spécialisés : structure et enseignement, Universitat Politècnica de Catalunya, GLAT, May 2004, Barcelona, Espagne. pp.339-352. hal-01985780

HAL Id: hal-01985780

<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01985780>

Submitted on 28 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

ACTES DE GLAT-BARCELONA 2004 12, 13, 14 mai

"LA PRODUCTION DES TEXTES SPÉCIALISÉS :
STRUCTURE ET ENSEIGNEMENT"

"LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESPECIALIZADOS :
ESTRUCTURA Y ENSEÑANZA"

"LA PRODUCCIÓ DE TEXTOS ESPECIALITZATS :
ESTRUCTURA I ENSENYAMENT"

"THE PRODUCTION OF SPECIALIZED TEXTS :
FORMAL STRUCTURE AND ACADEMIC ACQUISITION"



UNIVERSITAT POLITÈCNICA
DE CATALUNYA



INSTITUT UNIVERSITARI
DE LINGÜÍSTICA APLICADA
UNIVERSITAT POMPEU FABRA

Organització:

Groupe des Écoles des Télécommunications (ENST Bretagne,
INT Évry i Télécom Paris), Universitat Politècnica de Catalunya
i IULA de la Universitat Pompeu Fabra



Initiation à la lecture de textes spécialisés ou à caractère scientifique : expérience menée auprès d'un public FLE

Cette communication vise à rendre compte d'une expérience pédagogique menée dans le cadre d'un enseignement de Français Langue Etrangère. Cette expérience s'est déroulée dans un module optionnel d'« initiation à la lecture de textes scientifiques », qui a pour objectif de donner à des étudiants de niveau intermédiaire des stratégies leur permettant de lire et comprendre des textes spécialisés ou à caractère scientifique. L'enseignement donné repose tout d'abord sur l'observation de la spécificité du texte spécialisé ou à caractère scientifique, spécificité discursive, grammaticale, lexicale. Cette observation permet ensuite d'élaborer des stratégies de lecture.

1. Motivation et présupposés

Dans la situation actuelle de l'enseignement des langues étrangères, la demande en langue de spécialité est croissante. Cette demande intervient dès les premiers niveaux. La compétence en langue de spécialité est une compétence multiple, à la fois linguistique, terminologique, pragmatique, voire culturelle. La communication spécialisée peut se faire par le biais de canaux divers ; parmi eux, les textes spécialisés occupent une place prépondérante dans la diffusion de la connaissance spécialisée. Cette communication s'inscrit dans une perspective de stratégies didactiques pour l'acquisition de la connaissance spécialisée et de la terminologie à travers l'étude des textes de spécialité. Nous avons souhaité montrer que ces stratégies didactiques peuvent s'appliquer dès les premiers niveaux d'apprentissage.

Nous considérons la notion de langue de spécialité comme suit : il s'agit de l'utilisation d'une langue dans une situation de communication, orale ou écrite, qui implique la transmission d'informations relevant d'un domaine d'expérience particulier. Nous nous plaçons donc d'un point de vue essentiellement pragmatique, une langue de spécialité étant « une langue naturelle considérée comme vecteur de connaissances spécialisées » (Lerat 1995 : 20). Dans cette perspective, un texte spécialisé est une production écrite dont le but est la communication d'un savoir relevant d'un domaine spécifique. Il peut s'agir d'une communication spécialiste → spécialiste, ou d'une communication spécialiste → non-spécialiste (dans ce cas, il s'agit d'un texte de vulgarisation).

L'approche dans ce cours était essentiellement fonctionnelle, c'est-à-dire que nous n'abordions pas le contenu. Nous n'essayions pas non plus d'amener les étudiants à comprendre le texte par une lecture linéaire ou une explication exhaustive du vocabulaire. L'intention était de « provoquer une lecture active pour donner accès au sens » (Challe 2002 : 20). Si une langue de spécialité ne se limite pas à un vocabulaire spécialisé, la maîtrise d'une telle langue ne se limite pas non plus à la connaissance d'une terminologie. La terminologie

occupe effectivement une place centrale dans les textes spécialisés, mais l'information contenue dans ces textes est également véhiculée par de nombreux autres éléments. Il est important, notamment pour les niveaux intermédiaires, d'être capable de visualiser un texte dans son ensemble et d'appréhender le contenu sans se limiter aux obstacles linguistiques. En effet, les apprenants de niveau intermédiaire se trouvent en difficulté non seulement face à un vocabulaire spécialisé qu'ils méconnaissent, mais aussi face à des structures, grammaticales ou lexicales, de la langue commune qu'ils ne maîtrisent pas parfaitement. Le rôle de l'enseignant est donc « d'ouvrir des pistes qui contournent [ces] obstacles linguistiques » (Challe 2002 :21). Ce sont ces différentes « pistes », mises en place et explorées avec plus ou moins de résultats, que nous relatons ici.

2. Descriptif du cours :

Définition du public : il s'agit d'étudiants étrangers de diverses nationalités, d'un niveau intermédiaire. Leurs parcours et leurs motivations sont divers, certains souhaitent intégrer un cursus universitaire français assez rapidement, d'autres ont déjà terminé un cursus dans leur pays et envisagent une activité professionnelle en France, etc. Il ne s'agit pas d'un public de formation continue. Toutefois, leurs motivations quant au choix de cette option sont assez proches : tous disent avoir *besoin* de lire des textes spécialisés ou à caractère scientifique, que ce soit dans leur activité professionnelle ou dans leurs futures études. Le mot *besoin*, que nous soulignons, traduit la relation pragmatique que ces apprenants entretiennent avec ce type de textes.

Objectifs : ce cours visait à donner à ces étudiants des outils de lecture et de compréhension leur permettant de lire des textes à caractère scientifique. Toutefois, compte tenu du niveau intermédiaire des étudiants, nous en sommes restés à un stade d'initiation, c'est-à-dire que nous souhaitons, tout d'abord, leur faire découvrir ce type de textes, et ensuite, leur donner des outils leur permettant d'aborder seuls la lecture de ce type de texte à l'issue du cours. En effet, les étudiants se laissent souvent « impressionner » par ce type de textes, et nous souhaitons leur enseigner, entre autre, à utiliser des moyens d'accès au sens qu'ils maîtrisaient déjà. Ainsi, les textes étudiés sont essentiellement des textes de vulgarisation scientifique, et non pas des textes très spécialisés. Ainsi, les textes étudiés provenaient de revues grand public, du style *Science et vie*, ou des pages « économie », « science » de journaux quotidiens.

Durée et évaluation : une heure trente par semaine, sur quatorze semaines. L'évaluation consistait à un exposé réalisé en classe, chaque étudiant devait présenter un texte de son choix, en exposer les grandes lignes, et faire une étude de quelques termes ; la seconde partie de l'évaluation consistait en un exercice sur table en fin de semestre.

3. Outils d'accès au sens ; types d'activités réalisées

Notre intention était de faire prendre conscience aux étudiants d'une part, des spécificités des textes spécialisés ou à caractère scientifique, et d'autre part, des points communs entre ce type de textes et les textes plus généraux qu'ils lisent déjà, ceci dans le but d'acquérir de nouveaux outils de décodage, tout en utilisant les outils déjà maîtrisés. En effet, même si les textes à caractère scientifique possèdent des caractéristiques propres, ils partagent néanmoins de nombreux traits avec les autres types de texte. Il s'agissait de montrer aux étudiants que, malgré la spécificité et l'apparente difficulté des textes à caractère scientifique, ils pouvaient

utiliser ce qu'ils savaient déjà (d'un point de vue linguistique, mais pas uniquement) pour « entrer » dans ce type de textes.

Lors du premier contact avec les étudiants, nous avons procédé à un tour de table afin de connaître leurs motivations et leurs éventuelles spécialités. Ensuite, il leur a été demandé de réfléchir à ce qui, selon eux, permet de différencier un texte à caractère scientifique d'un autre type de texte. Nous avons ensuite listé leurs remarques. Ainsi, il ressort qu'un texte à caractère scientifique se reconnaît :

- au sujet traité : il s'agit d'un sujet spécialisé, ce genre de texte servant à transmettre des informations et/ou un savoir en rapport avec un domaine précis de la connaissance ;
- au lieu de publication : revues spécialisées, rubriques spécialisées des magazines ou journaux généralistes, sites Internet spécialisés, etc. ;
- au public visé : public de spécialistes pour les textes très spécialisés, public non-spécialiste mais qui s'intéresse à un domaine de spécialité pour les textes de vulgarisation.

Les étudiants ont ensuite pointé les particularités linguistiques de ce type de textes :

- on y trouve du vocabulaire spécialisé ;
- le sujet de narration est très rarement le « je », plus souvent la troisième personne, du singulier ou du pluriel, souvent le « on » ;
- on y trouve de nombreuses phrases impersonnelles, pas ou peu de phrases exclamatives, pas ou peu de dialogues, surtout des phrases déclaratives.

Tous ont souligné le fait qu'on y trouve des informations non-linguistiques : chiffres, schémas, formules mathématiques, illustrations.

Nous leur avons ensuite remis deux textes, afin qu'ils essaient d'y repérer les éléments qu'ils venaient de citer. Ils devaient ensuite évaluer la difficulté de compréhension de chacun de ces textes. L'un des textes, appartenant aux domaines des sciences sociales, était assez accessible ; l'autre, du domaine des sciences de la matière, était beaucoup plus complexe et faisait intervenir des connaissances très spécialisées. Les étudiants ont ainsi pris conscience du fait que la difficulté du texte tient essentiellement au domaine auquel il appartient : si l'on maîtrise les connaissances de ce domaine, alors le texte nous sera plus facilement accessible, même si le vocabulaire qu'il contient est très spécialisé.

Nous avons ensuite, au fil des semaines, réalisé diverses activités à partir de textes issus de domaines variés : économie, droit, biologie, informatique, etc. Ces activités peuvent être regroupées selon trois grandes « pistes » qui peuvent servir de chemin vers une meilleure compréhension des textes à caractère scientifique. Ces trois pistes ne sont bien sûr pas exhaustives, mais elles nous ont permis d'amener les étudiants vers un premier palier de maîtrise de la lecture de ce type de textes. Nous donnons ci-après quelques exemples d'activités réalisées.

3.1. Première piste : les données extralinguistiques comme voie d'accès au sens

Nous avons vu que tous les étudiants soulignaient le fait qu'un texte à caractère scientifique contient des informations non linguistiques. Ces données, qui peuvent se présenter sous forme de chiffres, de schémas, d'illustrations, de formules mathématiques, peuvent constituer une voie d'accès au sens global du texte. Nous avons essayé de mettre cette hypothèse en pratique à travers l'exploitation d'un texte du domaine économique. Il s'agissait d'un article de la rubrique « Economie » du magazine *L'Express*, qui relatait les faits qui avaient conduit à la mise en examen de l'ex PDG de la compagnie Air Lib pour abus de biens sociaux (ce texte figure en annexe 1).

Nous avons tout d'abord fait remarquer la photographie illustrant l'article, qui montrait l'ex PDG dans une voiture de police. Nous avons ensuite demandé aux étudiants de survoler le texte, et de dire s'il était possible d'y repérer certaines informations récurrentes. Assez rapidement, tous ont remarqué qu'il y a de nombreuses dates et des chiffres désignant de fortes sommes d'argent. Ils ont également remarqué qu'à de nombreuses dates correspondait une somme d'argent. Ces chiffres figuraient soit dans la même phrase, soit dans des phrases consécutives. Ils ont ensuite dû relever les dates et identifier l'événement correspondant. Les étudiants sont donc arrivés à un premier relevé, qui permettait d'avoir une idée de la chronologie des événements, ainsi que des faits reprochés à l'ex PDG, et qui faisait apparaître des informations du type :

ce 24 juillet (2003) : l'ancien patron d'Air Lib change de stratégie devant le juge
le 27 juillet 2001 : il s'est attribué sans raison une prime de 762000 €
le 10 août 2001 : Jean-Charles Corbet annonce la suppression de 1405 emplois
le 7 janvier 2002 : le gouvernement Jospin accorde un prêt de 30,5 millions d'€
le 21 août (2002) : le nouveau premier ministre somme la compagnie de trouver des partenaires financiers
le 30 octobre (2002) : suppression de 500 emplois
le 13 novembre : le patron d'Air Lib assure avoir trouvé un investisseur
le 17 février 2003 : le tribunal de commerce de Créteil annonce la liquidation d'Air Lib
le 18 juin : la commission d'enquête parlementaire rend ses conclusions
entre le 1^{er} août 2001 et le 31 décembre 2002 : Corbet s'est alloué 1,34 millions d'€

Il convient de préciser que, lors de la mise en commun de ces informations, nous avons explicité des termes comme « liquidation », « suppression d'emplois », « sommer », etc. Ce seul relevé ne permet certes pas d'accéder à la totalité du sens du texte ; néanmoins, les étudiants arrivent assez vite à la conclusion que cet article retrace le parcours d'une compagnie dont les difficultés ne font que s'aggraver jusqu'à sa liquidation, et de son patron ayant des problèmes judiciaires pour avoir, probablement, « volé » de fortes sommes d'argent. Ces données chiffrées ont donc permis une première approche et un premier décodage du message. Nous leur avons donc proposé d'utiliser ces données chiffrées pour accéder aux données linguistiques, et donc de repérer les termes (substantifs ou verbes) qui introduisaient les chiffres. Ils sont ainsi arrivés, entre autres, aux collocations suivantes :

rembourser 5 millions d'€
une hypothèque de 250000 €
donner en garantie 200000 €
une prime de bienvenue de 762000 €
il aurait détourné 30 millions d'€
il a réglé 5 millions d'€ d'honoraires
Swissair a injecté 150 millions d'€
un prêt de 30,5 millions d'€
il s'est alloué 1,34 millions d'€

C'est bien sûr à partir de ces données chiffrées couplées à des informations linguistiques que les étudiants ont pu accéder au véritable sens du texte. Et c'est la compréhension précise de ces termes en rapport avec l'argent qui a permis une compréhension de détail. Toutefois, les données chiffrées, non linguistiques, ont été la porte d'accès de cette compréhension, et elles sont indispensables à la compréhension totale du message. Si ces données non linguistiques ne sont pas suffisantes à une compréhension totale du message, elle permettent

un premier décodage, et parce qu'elles ne sont pas de nature linguistique, elles ne « bloquent » pas la compréhension, au contraire, elles la facilitent.

3.2. Deuxième piste : outils d'approches du vocabulaire spécialisé

Le vocabulaire spécifique occupe évidemment une place prépondérante dans les textes spécialisés. C'est même d'ailleurs le premier élément que l'on remarque à la lecture, et c'est toujours la principale difficulté ressentie par les étudiants. Nous avons donc voulu leur donner certains outils leur permettant, à défaut de comprendre parfaitement la signification des termes inconnus, tout au moins de « circonscrire » cette signification, et de rattacher le terme à son champ sémantique. Ce rattachement devait permettre une lecture et une compréhension globale du texte.

3.2.1. La notion de champ sémantique ; les collocations

Nous avons choisi un texte contenant des termes assez « pointus », et non-transparents, pour nous livrer à cette activité. Il s'agissait d'un texte, extrait de *Sciences & Vie* d'octobre 2003, portant sur le vin et ses effets bénéfiques pour la santé à petite dose, et ses méfaits à haute dose. Ce texte contenait de nombreux termes de médecine et de biochimie. Nous leur avons proposé de travailler sur les termes liés à la médecine. Ces termes étant particulièrement opaques pour les non-spécialistes, ils se prêtaient bien à l'observation à laquelle nous souhaitions les amener.

Avant toute chose, nous avons effectué en commun un repérage des indices permettant d'avoir une idée du contenu du texte, ce qui n'était guère difficile : le titre, « le pire à haute dose, le meilleur à petite dose » était très explicite, ainsi que les titres de paragraphes, « bon pour le cœur et les reins », « les limites à ne pas dépasser » ; une photographie montrait deux hommes âgés attablés devant une bouteille de vin ; un graphique donnait les données de l'évolution de la mortalité en fonction de la consommation de vin (on y voit que la mortalité baisse jusqu'à 3 verres par jour, puis monte considérablement au-delà de cette consommation).

Une fois ce travail de repérage effectué, nous leur avons demandé d'essayer de localiser dans le texte les termes désignant des maladies ou affections. Le premier résultat était décevant mais pas surprenant : les étudiants avaient eu tendance à identifier comme termes désignant des maladies ou affections tous les termes qui leur étaient inconnus, y compris les termes désignant des substances chimiques. Nous leur avons donc suggéré d'observer l'entourage immédiat de ces termes, en particulier les mots situés juste avant. Mais avant de se livrer à cette observation, nous leur avons demandé de réfléchir à quels verbes, selon eux, pouvaient être suivis de noms de maladies. Ils ont spontanément cité des verbes comme « provoquer », « causer », « mourir », etc. Nous avons ajouté que certains substantifs, tels que « risque », pouvaient également introduire ce type de termes, et que, compte tenu du thème de l'article, on pouvait aussi s'attendre à trouver des groupes verbaux comme « diminuer le risque », « protéger contre ». Les étudiants se sont donc livrés à un nouveau repérage, mais en essayant cette fois de localiser les verbes et expressions cités ci-dessus, les termes désignant des maladies ou affections se trouvant juste après ces éléments. C'est ainsi qu'ils ont pu, sans grande difficulté, relever des informations du type :

Facteurs de risques (*hypercholestérolémie, hypertension, tabagisme, diabète, ...*)

Le vin **diminue de 20 à 30 % le risque de maladies cardiovasculaires**

3 ou 4 verres par jour **retarderaient l'apparition du gâtisme ou d'une maladie d'Alzheimer**

23000 personnes en **meurent** chaque année (*cancer des voies aérodigestives, cirrhose hépatique, attaque cérébrale, pancréatite, crise cardiaque, ...*)

Les collocations leur ont donc permis de repérer et identifier les termes désignant des maladies ou affections. Repérer et identifier ne signifie pas en comprendre le sens, bien sûr, mais cela permet déjà de rattacher ces termes à un champ sémantique, ce qui est un atout précieux pour la compréhension globale du texte.

Quel que soit le domaine ou le texte étudiés, nous essayions toujours d'amener les étudiants à rattacher les termes inconnus ou incompris à un champ sémantique, car cela leur permettait de ne pas se sentir « débordés » par la quantité de vocabulaire inconnu, et que cela constitue un premier pas vers la compréhension. De plus, l'un des traits distinctifs du terme est d'appartenir à un domaine d'expérience, le rattacher à ce domaine est donc indispensable.

3.2.2. La formation de termes à partir de racines grecques ou latines

Une séance entière a été consacrée à la formation de termes à partir de racines grecques et latines. En effet, si ce type de formation savante est familière à la plupart des locuteurs de langues européennes, et les termes ainsi formés relativement « transparents » pour ces mêmes locuteurs, il n'en va pas de même pour des étudiants asiatiques, pour qui ces termes sont parfaitement obscurs, ainsi que leur mode de formation. Or, les étudiants chinois forment la majorité de notre public.

Nous avons donc donné une liste des principales racines grecques et latines utilisées dans la formation de mots, en tant que suffixes ou préfixes. Ces racines se présentaient par ordre alphabétique, suivies de leur signification. Nous avons également donné quelques exemples de mots connus de tous les étudiants afin que le processus de formation soit plus clair (nous avons notamment expliqué la formation de mots comme « photographie » « télévision » ou « gynécologie »). Cette liste se présentait sous la forme suivante :

AMPHI- = des deux côtés

ANTHROPO- = homme

BIO- = vie

CARD- = cœur

CAPIT- = tête

CEPHAL(O)- = tête

CINE-/CINEM-/KINES- = mettre en mouvement, mouvoir

-GRAPH / -GRAMME = écrire, dessiner, lettre, dessin

HETERO- = autre

HOMO-/HOMEO- = semblable

MICRO- = petit

TELE- = au loin, à distance

-THEQUE = lieu où l'on pose

Chaque étudiant a dû ensuite choisir une racine dans cette liste, et trouver un mot formé à partir de cette racine. Cet exercice ne présentait pas de difficulté majeure pour les étudiants de langue européenne, ce qui n'était pas le cas des étudiants chinois ou vietnamiens. En effet, soit ils ne trouvaient aucun mot formé à partir de ces racines, soit ils donnaient en exemple des mots qui n'étaient pas formés à partir de ces racines, même s'ils semblaient avoir un « air de famille ». Ces difficultés tenaient non pas à un manque de compétence lexicale, mais au fait qu'ils n'avaient pas conscience de ce processus de formation.

Puis nous leur avons donné une liste de mots formés à partir de ces racines, dont ils devaient retrouver les éléments entrant dans leur formation, et grâce à la signification de ces éléments, retrouver, ou expliquer pour les mots déjà connus, le sens. Figuraient parmi cette liste des mots comme : *orthographe, céphalée, cinématographe, homéopathie, capitale, hydrophile, philanthrope*. Cet exercice leur a tout d'abord semblé très difficile (nous parlons toujours des étudiants de langue non européenne), mais nous avons observé ensemble la formation de « orthographe », et le processus leur a ensuite semblé plus clair. Cet exercice a été réalisé par groupe de deux, car l'interaction multiplie les compétences : le fait de formuler sa pensée, voire de la reformuler si l'autre n'a pas compris, représente un effort métalinguistique qui facilite l'appropriation du vocabulaire.

Les étudiants ont beaucoup apprécié cette séance. Pour les étudiants déjà familiarisés avec ce mode de formation (dont une étudiante grecque) parce qu'ils se sentaient confortés dans leurs connaissances. Pour les étudiants chinois ou vietnamiens, parce qu'elle leur ouvrait des perspectives et leur donnait de nouveaux outils, non seulement pour la compréhension du vocabulaire français, mais aussi des autres langues européennes (en particulier l'anglais).

3.3. Troisième piste : la langue commune comme voie d'accès à l'information spécialisée

Si l'on considère une langue de spécialité comme l'utilisation de la langue commune dans une situation de communication (orale ou écrite) spécialisée, alors la langue commune sert aussi de vecteurs à la connaissance spécialisée. Dans cette optique, il s'agissait d'enseigner aux étudiants à utiliser ce qu'ils savaient déjà (la langue commune) pour comprendre le texte, plutôt que de s'arrêter à ce qu'ils ne maîtrisaient pas (le vocabulaire spécialisé). Il convient également de remarquer que, comme l'a justement observé Challe (2002 : 30), « les mots les plus étranges pour un étudiant ne sont pas forcément les termes les plus techniques ». En effet, un étudiant ayant une bonne connaissance d'un domaine (par exemple l'informatique, dont le vocabulaire est largement emprunté à l'anglais) ne rencontrera pas de difficulté majeure pour comprendre les termes de ce domaine, mais il se heurtera peut-être à des éléments (lexicaux ou grammaticaux) de la langue commune, difficultés dues à son niveau intermédiaire. Certaines activités ont donc été réalisées dans le but de montrer que le décodage d'éléments de la langue commune pouvait être tout aussi utile que la compréhension du vocabulaire spécialisé pour l'accès au sens du texte.

Nous avons proposé un texte juridique sur les droits d'auteur, qui passait en revue les diverses possibilités de faire valoir sa propriété intellectuelle sur des écrits, et les différents types de droits d'auteur existant (ce texte figure en annexe 2). Ce texte, assez court, était destiné à des non-spécialistes ; il contenait néanmoins des termes juridiques (« droit moral », « droit patrimonial », « droit de suite », mais aussi des termes comme « huissier » ou « notaire » qui ne sont généralement pas connus des étudiants étrangers). Ce texte s'adressant à un large public, les termes les plus spécialisés faisaient l'objet d'une reformulation (ex : « droit de retrait ou de repentir : droit de décider d'arrêter la diffusion de l'œuvre ou d'en modifier le contenu »). Ce texte nous semblait donc se prêter particulièrement au type d'exercice que nous souhaitions développer, car malgré la présence de termes juridiques, le vocabulaire spécialisé ne devait pas être un obstacle à la compréhension.

Ce texte a été donné aux étudiants sous une forme lacunaire : nous en avons retiré 11 adverbess et articulateurs numérotés de 1 à 11 (*nécessairement, indépendamment, automatiquement, par exemple, en effet, également, contrairement, grâce à, principalement, à cette fin, toutefois*) et 8 verbes étiquetés de a à h (*comporter, protéger, signer, déposer, constituer, disposer, se différencier, contester*). L'exercice consistait donc à rétablir le texte

dans son intégralité. Il nous semblait intéressant de faire remarquer aux étudiants que ces articulateurs et ces verbes, dont ils connaissaient très bien la signification, étaient tout aussi importants pour la compréhension du texte que les termes juridiques, et qu'ils pouvaient même être éclairants sur le sens de ces termes. Voici quelques exemples de phrases lacunaires à compléter illustrant ce fait :

- ⇒ La notion d'originalité *se différencie* de celle de nouveauté et implique que l'œuvre porte l'empreinte de la personnalité de l'auteur
- ⇒ L'auteur peut *déposer* son œuvre chez un huissier ou un notaire
- ⇒ Le droit moral *comporte* quatre types de prérogatives
- ⇒ *Grâce aux* droits patrimoniaux, l'auteur *dispose* du droit exclusif d'exploiter son œuvre et peut en tirer profit
- ⇒ *Contrairement* au droit moral qui est perpétuel, les droits patrimoniaux sont limités dans le temps
- ⇒ Le contrat d'édition doit *nécessairement* être écrit et signé par les deux parties

Les verbes ou adverbes à replacer dans ces exemples permettaient d'établir une distinction entre deux notions (notion d'originalité et notion de nouveauté, droit moral et droit patrimonial, caractéristique de chacun de ces droits), de comprendre comment les droits d'auteur peuvent être établis (on peut déposer son œuvre chez un huissier, un contrat doit nécessairement être signé par les deux parties). Il nous semble donc que, dans ces exemples, ce sont des éléments de la langue commune, déjà connus des étudiants, qui permettent d'accéder au sens des termes spécifiques.

4. Appropriation et transmission d'information spécialisée : exemples de productions des étudiants

Deux éléments entraient dans l'évaluation : un exercice sur table en fin de semestre, et un exposé oral réalisé en classe. Les étudiants devaient présenter un texte qu'ils avaient choisi, résumer, présenter et expliquer les informations qui s'y trouvaient. Le libre choix du texte permettait de respecter les spécialités de chacun. Nous leur demandions également de choisir quelques termes du domaine étudié afin de les expliciter au groupe. C'est sur cette partie d'explicitation que nous aimerions nous attarder, car on y trouve des exemples intéressants de reformulation, ainsi qu'un effort de transmission de la connaissance spécialisée. Il convient de préciser que les textes choisis par les étudiants étaient des textes de vulgarisation qui ne présentaient généralement pas de difficulté majeure. Mais notre intention n'était pas de mesurer leur capacité à comprendre un texte très difficile, mais plutôt d'observer comment ils pouvaient s'y prendre pour transmettre ce qu'ils avaient compris aux autres étudiants.

Les deux moyens spontanément utilisés par les étudiants pour expliquer les termes inconnus au reste du groupe sont la reformulation par des mots plus simples et l'utilisation de l'image, souvent la combinaison des deux.

On remarque dans leurs productions orales, et ce n'est pas une surprise, des phrases construites sur le type « terme à expliquer » + « expression métalinguistique » + « reformulation en mots plus simples ».

Exemple : « *les lésions cérébrales, ça veut dire, les blessures au cerveau* »

« *le bruit de fond c'est ... comme de la neige sur la photo quand la lumière n'est pas suffisante* »

Les expressions métalinguistiques qu'ils utilisent spontanément sont :

« ça veut dire », « par exemple », c'est comme », « c'est un synonyme », « j'explique un peu », « j'explique un petit peu plus simple », « ce mot c'est plus simple pour... »

Le plus gros effort de reformulation a été fait par une étudiante qui présentait un texte du domaine du droit international, dont les termes juridiques étaient obscurs pour la totalité du groupe (et dans ce cas, le recours à l'image n'était évidemment pas envisageable).

Le recours à l'image a lieu chaque fois que c'est possible. C'est parfois même le meilleur moyen, comme dans le cas de cette étudiante présentant un texte ayant trait à sa spécialité, l'orthophonie, et qui a commencé son exposé en montrant un schéma et en y pointant le larynx, le pharynx, les cordes vocales, le palais, etc. De même, pour expliquer « abscisse » et « ordonnée », l'étudiant réfléchit un très court instant puis fait un schéma au tableau.

La possibilité d'avoir recours à l'image peut même être un facteur déterminant dans le choix du texte à présenter. Ainsi, à la question « Pourquoi avez-vous choisi de nous parler des éclipses ? » la réponse était « je l'ai choisi parce que c'est plus facile à expliquer par des images » (la capacité de reformulation de cet étudiant était effectivement très limitée, alors que sa capacité de compréhension était bonne).

On peut remarquer que l'image peut être utilisée lorsque la reformulation a échoué ou semble trop difficile. Ainsi, un étudiant voulait expliquer le terme « photon ». Il commence par essayer de reformuler : « la lumière a deux... comment dire... » puis il fait un dessin au tableau (il dessine un électron) et dit « voilà, ça c'est un électron, et bien photon c'est pareil, mais pour la lumière ».

On remarque donc que les étudiants ont recours à divers outils d'explicitation du sens: illustration iconique, illustration par des exemples, analogie avec un élément déjà connu, etc. Il serait intéressant de comparer ces outils avec ceux habituellement utilisés dans les situations de reformulation de termes scientifiques (articles et ouvrages de vulgarisation scientifique, manuels didactiques, cours, etc.). En effet, les étudiants de niveau intermédiaire possèdent un bagage linguistique limité, on peut donc se demander s'ils utilisent les mêmes moyens de reformulation, à leur niveau, ou des moyens différents, et dans ce cas, lesquels. Mais cette question fera l'objet d'un travail ultérieur.

5. Bilan et perspectives

Le bilan du premier semestre est assez encourageant : les résultats aux examens sont satisfaisants dans l'ensemble. Nous avons soumis aux étudiants un questionnaire/bilan, et nous aimerions citer certaines de leurs réflexions, car elles nous semblent refléter assez justement leurs objectifs, mais aussi, d'une façon plus large, leur conception des langues de spécialité. Interrogés sur leurs motivations dans le choix de cette option et sur leurs attentes quant à ce cours, ils citent les aspects suivants :

- intérêt pour les sujets scientifiques en général
- besoin de lire des textes de leur spécialité, pour leurs futures études ou pour leur activité professionnelle
- perspective de l'examen DAP (test de français pour l'entrée à l'université)
- volonté d'améliorer la compréhension écrite en général
- volonté d'apprendre à reconnaître les textes scientifiques
- volonté d'apprendre un vocabulaire spécialisé

Les trois premières motivations ou attentes citées font apparaître la relation pragmatique, déjà citée plus haut, que les étudiants entretiennent avec les textes spécialisés. Ainsi, les langues de spécialité sont vues essentiellement comme des vecteurs de connaissances spécialisées. Quant aux suivantes, elles méritent un commentaire : le souhait d'améliorer la compréhension écrite en général montre que les étudiants, dès le niveau intermédiaire, ont parfaitement conscience

de la typologie textuelle et du fait que chaque type de texte possède des codes qui lui sont propres ; ainsi, l'apprentissage du décodage d'un certain type de texte pourrait permettre un meilleur décodage de l'écrit en général. L'expression de la volonté d'apprendre à « reconnaître » les textes spécialisés participe du même constat : ce type de texte possède des caractéristiques qui le différencie des autres types d'écrit, et le repérage de ces caractéristiques peut faciliter leur compréhension. Quant au souhait d'apprendre un vocabulaire spécialisé, et de choisir dans ce but la lecture de textes spécialisés, il montre que ces étudiants ont conscience que le vocabulaire spécialisé ne peut s'acquérir hors contexte, et que la terminologie s'insère dans un contexte plus vaste, celui de la communication spécialisée.

Toutefois, ces attentes sont à mettre en parallèle avec d'autres réflexions des étudiants. Nous leur avons demandé s'ils avaient l'impression d'avoir atteint leurs objectifs de départ. Lorsqu'ils répondaient « non » ou « en partie », nous leur demandions de pointer ce qui, selon eux, avait manqué pour qu'ils atteignent pleinement leurs objectifs. La majorité des réponses cite le vocabulaire spécialisé comme principal obstacle. Ainsi, ils mettent en avant la difficulté du vocabulaire spécialisé, ou le manque de maîtrise d'un vocabulaire plus étendu comme entrave à de meilleures performances. Il semble donc que, même si l'on constate que la notion de communication spécialisée paraît acquise, on continue à assimiler, voire limiter, les langues de spécialité à des vocabulaires spécialisés, et à réduire la compétence en langue de spécialité à une compétence lexicale. La remarque de l'un des étudiants nous semble illustrer ce fait : « Le vocabulaire m'empêche d'atteindre complètement mes objectifs, mais ce n'est pas de votre faute, vous n'êtes pas le professeur de vocabulaire ». Ce type de remarque fait apparaître le sentiment que la compétence lexicale serait une compétence complètement indépendante des autres compétences, et que l'apprentissage du vocabulaire, général mais aussi spécialisé, pourrait se réaliser indépendamment des autres apprentissages. Or ce n'est à notre avis pas le cas. Si nous nous en tenons à notre propos, celui des langues de spécialité, il semble donc qu'il reste un effort à faire pour inclure la compétence lexicale, ici la compétence terminologique, dans une compétence plus vaste, qui serait à la fois communicationnelle, pragmatique, linguistique, mais aussi culturelle. Il s'agirait ainsi de travailler à considérer et faire considérer de la part des apprenants la compétence en langue de spécialité comme une compétence complexe, et de ne pas de la réduire à une compétence lexicale.

Toutefois, inclure la compétence lexicale dans une compétence plus vaste ne signifie pas considérer cette compétence comme secondaire. En effet, l'apprentissage du lexique n'a peut-être pas toujours une place très définie au sein des programmes, alors même que la compétence lexicale est fondamentale. Cela peut être en partie dû au fait que les objectifs lexicaux sont plus difficiles à définir que ceux des autres compétences, et sont probablement aussi plus difficiles à évaluer. La question de la place à accorder à l'enseignement du lexique ne semble pas encore clairement résolue, mais ceci est un autre débat. Et, dans le cadre des langues de spécialité, il est clair que la maîtrise de la terminologie est fondamentale (c'est elle qui permet le véritable accès à la connaissance scientifique), même si elle doit être associée à d'autres compétences.

Nous avons donc essayé de mettre en pratique dans ce cours la vision d'une compétence en langue de spécialité comme une compétence complexe. Nous considérons que nos objectifs ne sont qu'en partie atteints, mais avons le sentiment d'être sur la bonne voie. Introduire le français de spécialité dès les niveaux intermédiaires, voire encore plus tôt dans l'apprentissage, permet certainement d'éviter certains écueils, en particulier celui qui consiste à réduire une langue de spécialité à la maîtrise d'une terminologie. En effet, les apprenants de niveau intermédiaire ont encore de nombreuses lacunes dans toutes les compétences, et on doit nécessairement travailler toutes ces compétences, ce qui évite de séparer la compétence en langue générale, et une compétence en langue de spécialité qui serait indépendante et

réduite à la maîtrise d'un vocabulaire spécialisé. L'évolution actuelle des besoins en langue étrangère, qui fait apparaître, dès les premiers niveaux, des besoins en langue de spécialité, ou du moins la nécessité d'une didactique sur objectifs spécifiques, permettra sûrement d'avancer dans cette voie.

Références bibliographiques :

- CANDEL, D. (dir.) (1994) : *Français scientifique et technique et dictionnaire de langue*. Paris, Didier Erudition.
- CHALLE, O. (2002) : *Enseigner le français de spécialité*. Paris, Economica.
- CLAS, A. (1994) : « Collocations et langues de spécialité ». In : *Meta*, vol.39, n°4, pp.576-580.
- CONCEIÇÃO, M.C. (2001): *Termes et reformulations*. Thèse de doctorat, Lisbonne, Universidade Nova.
- GENTILHOMME, Y. (2000) : « Problèmes de lexicologie bilingue en paysage technoscientifique didactique. Rétrospective. ». In : Szende, T. : *Approches contrastives en lexicographie bilingue*. Paris, Honoré Champion, pp. 57-70.
- LEHMANN, D. (1993) : *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- LASZLO, P. (1993) : *La vulgarisation scientifique*. Paris, Que sais-je ?, PUF.
- LERAT, P. (1991) : « Intégrer la terminologie à la rédaction technique ». In: *Terminologie et enseignement des langues*, Paris, La Tilv, pp 55-58.
- LERAT, P. (1995) : *Les langues spécialisées*. Paris, PUF.
- SCHLISSINGER, J. (1991) : « Terminologie, langue et communication ». In: *Terminologie et enseignement des langues*, Paris, La Tilv, pp 63-68.
- SLODZIAN, M. (1991) : « Pratiques de la terminologie: la terminologie traductionnelle ». In: *Terminologie et enseignement des langues*, Paris, La Tilv, pp 59-62.

Air Lib : Liberté en suspens pour Corbet

par Gilles Gaetner

Mis en examen pour abus de confiance et abus de biens sociaux, l'ancien repreneur de la compagnie aérienne reste libre. Peut-être pas pour longtemps

«Je m'engage à rembourser les 5 millions d'euros qui se trouvent sur le compte d'Holco, dont je suis l'unique actionnaire... Je suis d'accord pour que ma maison, située dans l'Oise, d'une valeur de 250 000 €, soit hypothéquée. J'accepte encore de donner en garantie les 200 000 € que j'ai placés dans une société immobilière du Pacifique.»

Ce 24 juillet, l'ancien patron d'Air Lib, Jean-Charles Corbet, jusqu'alors intransigeant, rétif à toute demande d'explication sur la gestion de la compagnie aérienne - notamment devant la commission d'enquête parlementaire - opte pour un changement radical de stratégie devant le juge Renaud Van Ruymbeke. Bien lui en prend: au bout de deux heures d'audition, le magistrat le laisse en liberté. Une liberté, à vrai dire, en suspens, puisque le parquet de Paris a fait appel de la décision de Van Ruymbeke. Aussi l'ex-président d'Air Lib sera-t-il définitivement fixé sur son sort dans quelques jours.

Il n'empêche. Les reproches faits à Jean-Charles Corbet, mis en

examen pour abus de confiance et abus de biens sociaux, sont lourds. D'abord, en prenant les rênes de la compagnie, le 27 juillet 2001, il s'est attribué, sans raison apparente, une «prime de bienvenue» de 762 000 €.

Ensuite, il aurait détourné 30 millions d'euros sur les 150 versés par Swissair pour renflouer Air Lib. Une partie de cette manne s'est en effet retrouvée sur le compte du holding Holco, maison mère d'Air Lib, dont l'unique actionnaire n'est autre que Jean-Charles Corbet lui-même... Si l'on ajoute que ce dernier a réglé 5 millions d'euros d'honoraires à un cabinet d'avocats chargé d'effectuer divers montages financiers et 8 à une banque canadienne, la CIBC, qui avait pour mission de trouver des investisseurs pour Air Lib, on comprend mieux les raisons de la déconfiture de la compagnie.

Retour sur un fiasco. Le 10 août 2001, Jean-Charles Corbet, ex-pilote d'Air France, ancien président du puissant Syndicat national des pilotes de ligne, tout juste autorisé à reprendre Air Lib, annonce la suppression de 1 405 emplois. Le coup de massue pour les salariés. Quatre mois plus tard, nouvelle désillusion: la direction de la compagnie présente un plan d'économies sur ses lignes intérieures, très déficitaires.

Malheureusement sans résultat, alors que Swissair a injecté 150 millions d'euros.

Un prêt de 30,5 millions d'euros

Plus les jours passent, plus se pose la question de la survie d'Air Lib, quand survient une bonne nouvelle: le 7 janvier 2002, sur l'insistance du ministre des Transports, Jean-Claude Gayssot, le gouvernement Jospin, redoutant une multiplication des conflits sociaux à quelques mois de l'échéance présidentielle, accorde un prêt de 30,5 millions d'euros.

Un mois plus tard, nouvel espoir: Air Lib lance une offensive commerciale en proposant des vols à bas prix. Hélas! le succès n'est pas au rendez-vous. Tant et si bien que le nouveau Premier ministre, Jean-Pierre Raffarin, somme le 21 août la compagnie de trouver des partenaires financiers avant la fin de 2002. Le 30 octobre, Jean-Charles Corbet ne peut annoncer - encore une fois - que la suppression de 500 emplois. Le 13 novembre, le patron d'Air Lib assure avoir trouvé un investisseur néerlandais, Imca. Lequel jette finalement l'éponge. La fin approche. Le 17 février 2003, le tribunal de commerce de Créteil (Val-de-Marne) prononce la liquidation judiciaire d'Air Lib.

L'Assemblée nationale décide alors d'enquêter sur la gestion d'Air Lib et les privilèges que semble s'être octroyés Corbet. Le 18 juin, la commission d'enquête parlementaire rend ses conclusions. Accablantes pour l'ancien PDG. On y apprend qu'Holco a détourné 30 millions d'euros de leur objet - le renflouement d'Air Lib - que Corbet s'est alloué 1,34 million d'euros entre le 1er août 2001 et le 31 décembre 2002. Bref, qu'il se serait enrichi. Du coup, le président de la commission, Patrick Ollier, transmet le rapport au parquet de Paris.

Dès lors, les soucis judiciaires sont inéluctables pour Corbet. Lequel nie, aujourd'hui, tout enrichissement personnel. Son avocat, Me Xavier Flécheux, ne dit pas autre chose, ajoutant que «la commission d'enquête parlementaire a quelque peu chargé la barque». Me Flécheux poursuit: «Mon client n'est en aucun cas l'unique responsable de la faillite d'Air Lib.» Reste que les 3 200 salariés d'Air Lib qui ont cru en Jean-Charles Corbet ont bien des raisons d'être amers. Pour ne pas dire plus.

Les droits d'auteur

Ecrire un roman, rédiger un article de revue... sont autant de créations d'œuvres de l'esprit. Comment protéger son œuvre ? quels sont les droits d'un auteur ? Telles sont les questions que se pose un écrivain néophyte.

En France, le droit d'auteur est régi par le Code de la propriété intellectuelle (CPI). Le principe de la protection du droit d'auteur est posé par l'article L.111-1 du CPI : « *l'auteur d'une œuvre de l'esprit jouit sur cette œuvre, du seul fait de sa création, d'un droit de propriété incorporelle exclusif et opposable à tous. Ce droit comporte des attributs d'ordre intellectuel et moral ainsi que des attributs d'ordre patrimonial* ».

Pour que naisse un droit d'auteur, il faut qu'une œuvre originale soit créée. Cette notion d'originalité, non précisée par la loi, se différencie de celle de nouveauté et implique que l'œuvre porte l'empreinte de la personnalité de son auteur. Ce que protège le droit d'auteur, c'est la mise en forme, l'expression des idées de l'auteur et non pas les idées qui, elles, sont libres. Toutes les œuvres de l'esprit sont protégées quelle que soit leur appartenance à un genre (littéraire, artistique, musical), quelle que soit la forme (écrite, orale) et indépendamment de toutes considérations esthétiques ou de la finalité pour laquelle l'œuvre a été créée.

L'œuvre est automatiquement protégée dès sa création et n'est subordonnée à aucune formalité administrative de dépôt. Toutefois, en cas de litige, il peut être utile de constituer un moyen de preuve de la paternité et de la date de création de l'œuvre. A cette fin, l'auteur peut déposer son œuvre chez un huissier ou un notaire, auprès de l'Institut national de la propriété intellectuelle (Inpi) ou auprès

d'une société d'auteur. Il peut également s'adresser à lui-même ou à un tiers sous pli fermé sans ouvrir l'enveloppe lors de sa réception. Le cachet de la poste faisant foi.

Quels sont les droits de l'auteur ?

Deux types de droits sont accordés aux auteurs : les droits moraux et les droits patrimoniaux (articles L.121-1 à 122-12 du CPI).

Le droit moral comporte quatre types de prérogatives : le droit de divulgation, le droit à la paternité de l'œuvre (droit au respect de son nom et de sa qualité d'auteur), le droit au respect de l'œuvre, le droit de retrait ou de repentir (droit de décider d'arrêter la diffusion de l'œuvre ou d'en modifier le contenu).

Grâce aux droits patrimoniaux, l'auteur dispose du droit exclusif d'exploiter son œuvre et peut en tirer profit. Il bénéficie du droit de reproduction (fixation matérielle de l'œuvre par tous les procédés qui permettent de la communiquer au public quel que soit le procédé), du droit de suite (droit pour les auteurs d'œuvres graphiques ou plastiques de participer au produit des ventes aux enchères de leurs œuvres) et du droit d'autoriser des œuvres dérivées. Contrairement au droit moral qui est perpétuel, les droits patrimoniaux sont limités dans le temps (durant la vie de l'auteur et 70 ans après sa mort).

Comment faire éditer son œuvre ?

Si un éditeur accepte le manuscrit, il proposera à

l'auteur de signer un contrat dont l'article L.132-1 du CPI donne la définition. Le contrat d'édition doit nécessairement être écrit et signé par les deux parties. Il est possible de s'en procurer des modèles à la Société des gens de lettres par exemple. Il tient lieu de loi entre l'auteur et l'éditeur. Une fois signé, il est difficile d'en contester la validité. Les droits cédés sont essentiellement les droits de reproduction.

Le mode traditionnel de rémunération de l'auteur (article L.132-5 du CPI) est une rémunération proportionnelle aux recettes de la vente. Le montant des pourcentages n'est pas fixé par le CPI. Il relève de la liberté contractuelle et du genre d'ouvrage édité. Par exemple, pour la littérature générale, il est compris entre 5 et 15% des recettes de la vente ou de l'exploitation. Il existe également d'autres contrats comme le contrat à compte d'auteur [...]; ces contrats ne sont pas des contrats d'édition. En effet, il est demandé à l'auteur une participation financière partielle ou totale à l'édition de l'œuvre. Mais attention, la prudence est de mise avec ce type de contrat, souvent décevants vue la faible diffusion de l'œuvre en librairie.

Laurence Longet
Service documentation
Valeurs mutualistes
Mai 2000