



HAL
open science

Les mots de l'autre : approche contrastive de discours de vulgarisation

Valérie Delavigne

► To cite this version:

Valérie Delavigne. Les mots de l'autre : approche contrastive de discours de vulgarisation. Francis Grossmann; Marie-Anne Paveau; Gérard Petit. Didactique du lexique : langue, cognition, discours, Ellug, p. 189-213, 2005, 978-2-84310-068-0. hal-00919524

HAL Id: hal-00919524

<https://hal.science/hal-00919524>

Submitted on 18 Dec 2013

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.

Les mots de l'autre.

Approche contrastive de discours de vulgarisation

Les frontières entre vulgarisation et enseignement sont mouvantes et perméables. La vulgarisation est une situation didactique particulière avec ses contraintes propres. Une de ses difficultés fondamentales se situe entre les termes des experts et les mots ordinaires du public : la distance est au niveau lexical et, plus particulièrement, terminologique, ce que les approches linguistiques de la vulgarisation ont mis en évidence en révélant les diverses traces de reformulation à l'œuvre dans ce type de discours. Ces traces sont considérées par hypothèse comme des indices de « didacticité », définis comme « les manifestations d'une intention réelle, simulée, voire inconsciente, d'apporter à l'autre des savoirs nouveaux » (Beacco et Moirand, 1995 : 33). Ces paraphrases entrent dans cet effort conduit par le vulgarisateur pour relier concepts scientifiques et représentations socialisées, et permettre une « négociation cognitive » (Gaudin, 1996 : 73).

Un recensement des procédés de didacticité mis en œuvre dans ces types de discours a été largement mené (voir notamment Authier, Mortureux, Jacobi). Nous nous proposons d'en observer les usages et le rôle lorsqu'il s'agit d'initier l'énonciataire à un lexique spécifique. La problématique développée tente d'élucider la façon dont les textes organisent l'apprentissage du lexique dans ce cadre didactique particulier. L'auteur de vulgarisation doit s'atteler à la tâche difficile de s'adapter à son public. Pour ce faire, il fait un choix dans les terminologies qu'il va mettre en discours. Quelles stratégies utilise-t-il pour aménager l'équipement terminologique et cognitif de son lecteur ? Varient-elles selon les corpus ?

Dans deux corpus, nous examinons de façon contrastive quelques moyens lexicaux et discursifs mis en œuvre par les énonciateurs pour accueillir l'énonciataire et faire en sorte que celui-ci puisse construire une « contre-parole » (Bakhtine, 1977 : 146). Les reformulations sont au cœur de l'activité de présentation/appropriation des termes spécialisés et leur analyse devrait permettre de mieux comprendre la façon dont les lecteurs - car il ne s'agit ici que d'écrits - peuvent comprendre/apprendre/s'approprier ces vocables particuliers.

Dans un premier temps, nous exposerons notre positionnement théorique et la problématique développée. Puis nous porterons notre attention, par le biais d'une analyse de discours à entrée lexicale, à certaines stratégies d'aide au lecteur menées autour d'unités terminologiques, avant de nous intéresser aux pistes que peut offrir ce type d'analyse pour une didactique du lexique.

¹ Fédération Nationale des Centres de Lutte Contre le Cancer

1. LA VULGARISATION COMME CO-CONSTRUCTION : UNE DYNAMIQUE INTERACTIVE

1.1 UNE VULGARISATION MULTIFORME

La vulgarisation oscille entre deux pôles : l'éducation dite « formelle », celle qui se passe dans le cadre d'institutions d'enseignement, et à laquelle elle n'appartient pas, et l'information au sens large. Mais son projet est plus ambitieux. Situons-la entre les deux.

L'accès d'un large public à l'information scientifique et technique par des moyens autres que celui de l'école, correspond certainement à un critère possible de définition, mais qu'il faut manier avec prudence puisqu'il ne s'applique pas à toutes les époques et à toutes les situations (Carle et Guédon, 1988 : 192).

Les rôles de la vulgarisation et de l'enseignement sont historiquement et socialement différenciés. Les rapprocher est tentant dans la mesure où chaque pratique s'inscrit dans une démarche pédagogique : il s'agit d'instruire.

La vulgarisation représente, après l'Ecole et l'éducation institutionnalisée, la plus importante tentative de diffusion des connaissances scientifiques. (Jacobi, 1988 : 88)²

Les liens de la vulgarisation avec l'enseignement sont multiples, comme le signalent Régine Legrand-Gelber et Eric Delamotte (1988). Le vulgarisateur, tout comme l'enseignant doit se faire passeur, intermédiaire, négociateur, *médiateur*, aux prises avec des conceptions préexistantes qu'il convient le plus souvent de modifier afin de construire un nouveau système de pensée.

Cependant, si la vulgarisation est une situation didactique particulière, on ne saurait l'y réduire. La vulgarisation est tout à la fois bien moins que cela et plus que cela. C'est « une formation sociale complexe, marquée par la pluralité des enjeux » (Jeanneret, 1994 : 64). Jamais strictement didactique, elle porte en elle des représentations du monde qui ne sont pas neutres.

La nature même de ce qui est transmis est à différencier : le *savoir*, construit, métaverbalisé, acquis par un enseignement systématisé par des processus particuliers, et la *connaissance* que propose la vulgarisation, idiosyncrasique, floue, parcellaire, désordonnée. Ces deux types de « savoirs » cohabitent chez les individus sans se confondre.

Lorsque l'on s'attache à définir la vulgarisation, la tâche se révèle bien peu aisée. Nous sommes en présence de discours diversifiés, composites et protéiformes. Jean-Claude Beacco met le doigt sur la multiplicité des configurations de la vulgarisation, qui devient « insaisissable comme écriture et comme genre discursif si l'on veut bien considérer la multiplicité de ses formes en présence » (2000 : 23). Dès lors que l'on sort du modèle canonique des revues de vulgarisation, les lieux de vulgarisation sont nombreux et une masse de « produits intermédiaires » (Jacobi, 1986 : 172) coexistent. Les formes de communication que l'on peut ranger sous la bannière de la vulgarisation sont donc

² Nous ne reviendrons pas ici sur l'adjectif *scientifique* accolé régulièrement au signe *vulgarisation*. Pour une discussion, voir V. Delavigne, 2001a.

multiples. Elles rassemblent une pluralité de discours qui s'entrecroisent et ne sont pas toujours immédiatement identifiables comme telle.

Diversité de la vulgarisation donc, dont le polymorphisme est patent. Et malgré tout, cohérence de la vulgarisation. Car à chaque fois,

Le point commun réside dans la pratique d'une transgression obligée. Le sujet qu'abordent ces auteurs ne doit pas s'exposer dans les formes dont ils disposent pour l'exposer ; leur objet ne peut se dire dans le contexte où ils s'emploient à le dire. (Jeanneret 1994 : 11-12)

Sous des pratiques variées, c'est la même logique, la même volonté de transmettre du savoir, et ce savoir passe par des aménagements terminologiques et discursifs.

1.2 LES DISCOURS DE VULGARISATION, DES DISCOURS SECONDS ?

Les études linguistiques qui se sont penchées sur les discours de vulgarisation ont le plus souvent considéré ces textes³ comme des objets reformulés, *traduits*. Derrière l'idée de traduction se profile une représentation de discours *dépendants* d'un « discours primaire », en l'occurrence le discours scientifique. Le modèle de la traduction génère alors une définition de la vulgarisation comme « production d'énoncés paraphrastiques de discours-sources » (Mortureux, 1982b : 50), « une reformulation du discours ésotérique » (Jacobi, 1986a : 102).

Cependant, soulignons que tout discours est reformulation en ce sens où tout discours est « palimpseste » (au sens de Genette, 1982) : on ne parle qu'à partir de ce qu'on a déjà entendu ou lu. Sur ce point, les théories de Mikhaïl Bakhtine ont démontré leur intérêt opératoire bien au-delà du champ littéraire pour lesquelles elles ont été élaborées, grâce notamment aux concepts complémentaires de « dialogisme » (il ne peut y avoir d'énoncés sans relation aux autres énoncés) et de « polyphonie » (un même énoncé est entrelacé de divers discours). Comme le souligne Régine Delamotte-Legrand :

Tout énonciateur recode un monde qui a déjà été parlé par d'autres (...), tout énonciateur construit sa parole de la parole des autres. (1996 : 195)

En ce sens, il est forcément licite de considérer la vulgarisation comme reformulation, ce qui a été mis en lumière notamment par des chercheurs comme Daniel Jacobi ou Marie-Françoise Mortureux. Mettant en évidence la dimension visiblement dialogique⁴ de la vulgarisation, ils en ont montré l'importance dans ces discours : l'hétérogénéité constitutive de tout discours est non seulement repérable, mais « exhibée » (Authier). Mais il nous faut dire que la vulgarisation est « reformulation » au même titre que d'autres discours, même si celle-ci est particulièrement exacerbée dans les discours de vulgarisation.

A un autre niveau, la reformulation recouvre plus précisément l'activité regroupée sous la fonction *métalinguistique*. Jakobson posait ainsi la reformulation comme « traduction » intralinguale : « *interprétation* des signes linguistiques au moyen d'autres signes de la même langue » (Jakobson, 1963 : 79. C'est nous qui soulignons). Dans le

³ Les études sur l'oral de la vulgarisation sont extrêmement rares.

⁴ La dimension « dialogique » se distingue de la dimension « dialogale ». Dans le cas de la forme « dialogale », il s'agit de dialogue sous sa forme visible dans les genres dialogaux. Dans le cas de « dialogique », il s'agit de la dimension de dialogue implicite constitutive de tout genre de discours, dialogaux ou monologaux.

cadre des discours de vulgarisation, ces pratiques métadiscursives ont une visée sémantique. Leur but est de lever l'obstacle de terminologies réputées opaques pour des non-spécialistes : il s'agit d'élucider, d'interpréter le sens de mots supposés obscurs ou pouvant relever d'une autre acception, et nécessitant une explication, une précision, un complément d'information.

La spécificité de cette traduction n'est pas oubliée. Marie-Françoise Mortureux (1987) remarque que les énoncés de vulgarisation se différencient de la traduction par le fait que, dans les discours de vulgarisation, le terme et sa paraphrase cooccurrent bien souvent : ce type de traduction intralinguale effectuant une projection d'une relation paradigmatique sur l'axe syntagmatique possède donc une dynamique différente de la traduction interlinguale.

Le jeu de cette reformulation-là se laisse aisément repérer dans la trame du discours. La plupart des analyses linguistiques montrent ainsi que les énoncés de vulgarisation sont marqués par le métalangage exhibant la traduction d'un vocabulaire spécialisé en vocabulaire commun. Ce type de reformulation est alors à mettre en relation avec une autre forme de dialogisme dont parlait Bakhtine, un dialogisme non plus intertextuel, mais « interactionnel » (Moirand, 2000 : 53-54) ou « interlocutif » (Bres, 1999 : 193), autrement dit dirigé vers l'énonciataire. L'analyse formelle des énoncés de vulgarisation revient alors à repérer et décrire ces traces.

La description du fonctionnement des procédés de reformulation est un acquis des recherches sur les discours de vulgarisation. C'est ainsi que Jacqueline Authier (1982, 1985), Marie-Françoise Mortureux (1982, 1988, 1993), Daniel Jacobi (1984, 1986a, 1986b, 1987, 1990, 1994, 1999), Sophie Moirand (1992, 1997, 2000) entre autres ont bien décrit les opérations mises en œuvre par cette reformulation intradiscursive. Il nous faut cependant remarquer que pendant longtemps, les analystes n'ont prêté attention qu'à ces procédures de réécriture d'un texte au sens absent, ailleurs. Les termes spécialisés ne sont alors interprétés que comme étant les traces d'un discours préexistant et qui manifestent le travail de reformulation d'un discours « premier ».

Si la méthode s'est montrée féconde, elle laisse en suspens un certain nombre de questions relatives notamment à la nature du terme. La distinction « terme scientifique » vs « paraphrase non marquée scientifiquement » n'est établie que sur l'intuition ; elle n'est nullement fondée en théorie (voir Delavigne 2001).

Il faut également souligner que les procédures de reformulation ne sont pas spécifiques à la rhétorique de la vulgarisation, mais se retrouvent dans bien d'autres types de discours et notamment les discours scientifiques et techniques (Jacobi, 1986b, 1999 ; Mortureux et Petiot, 1990 ; Candel, 1994 entre autres). L'exemple suivant, issu de la *Revue générale du nucléaire*, en témoigne :

La RMN peut se pratiquer sur les espèces isotopiques nucléaires qui possèdent un moment angulaire intrinsèque, ou spin (dont l'image classique est la rotation sur elle-même d'une toupie « qui dort »), et d'un moment magnétique qui lui est colinéaire. (*RGN* n°5, septembre-octobre 1995 : 333)

Parenthèses paraphrastiques, connecteur *ou*, image (la « toupie "qui dort" »), guillemets : malgré la panoplie d'outils de reformulation, nous sommes bien loin d'un texte vulgarisé⁵ !

⁵ Bernard Gardin (1976) soulignait également cet aspect à propos des discours politiques.

Rappelons ensuite que le modèle de la traduction est rarement fondée sur une comparaison entre textes scientifiques et non-scientifiques qui, seule, permettrait de valider le postulat de la traduction : les études contrastives sont rares, eu égard à la technicité des textes scientifiques. Seuls quelques rares travaux s'y attellent. Pourtant, comme le signale Marie-Françoise Mortureux, la comparaison ne manquerait pas d'être intéressante.

Faut-il alors nous résigner à conclure que la reformulation ne saurait constituer un trait distinctif de la vulgarisation d'une part, en tant que phénomène constitutif du discursif (la problématique de la reformulation traverse tous les discours), d'autre part, du fait que c'est là un outil descriptif tellement opératoire sur d'autres types de discours qu'il se disqualifie comme trait définitoire de la vulgarisation ? Les discours de vulgarisation comportent certes toujours de la réénonciation, de la reformulation, de l'activité métadiscursive, mais on ne saurait les réduire à ces aspects paraphrastiques. S'en tenir à ce seul élément conduit à ne considérer qu'un pan des énoncés de vulgarisation et à en négliger d'autres aspects.

Nous ne saurions donc voir dans ces marques de didacticité le *passage* d'un discours à un autre, une traduction d'un discours source. Le modèle achoppe à rendre compte du mode de construction spécifique de la vulgarisation dont les traces de reformulation constituent un aspect certes exacerbé mais non spécifique à ces discours. Il ne permet de n'en décrire qu'une part, celle qui précisément exhibe ces traces. Or le travail constitutif de l'énoncé de vulgarisation peut se caractériser parfois par le contournement des termes spécialisés.

Cependant, malgré ces limites, le modèle de la vulgarisation comme traduction présente un avantage certain. Il met au premier plan le *travail* linguistique effectué par les vulgarisateurs. Et cette activité de reformulation présente de façon accusée dans ces discours autour du lexique spécialisé peut-être instituée en outil méthodologique et constituer une voie d'accès privilégiée pour leur analyse.

1.3 PALLIER L'ABSENCE DE MEDIATEUR

Quelles que soit les formes qu'elle prend, la vulgarisation est censée permettre - c'est en tout cas son but avoué - l'appropriation directe des connaissances, *l'autodidaxie*. L'écriture doit pallier l'absence de médiateur. Comment les vulgarisateurs s'y prennent-ils ? Par quelles pratiques discursives résolvent-ils cette absence ?

Les discours de vulgarisation sont marqués par la contradiction sous-tendue par une différence cognitive et linguistique que révèlent les indices métalinguistiques et l'usage différencié de termes spécialisés. La vulgarisation joue sur un paradoxe : elle tente de « faire passer » un savoir sans que les pré-requis nécessaires soient exigés. Ce savoir se construit sur des termes spécialisés qui sont, ailleurs, utilisés dans une acception précise, et dont il s'agit ici d'éclairer le sens. Ces termes sont des traces de discours scientifiques ou techniques, symptôme de la polyphonie du discours, et, en même temps, marques de crédibilité, de mise à distance ou au contraire, d'intégration. La circulation de ces termes accompagne la circulation du savoir.

Les discours de vulgarisation ne mettent en œuvre qu'une petite partie des terminologies. Le vulgarisateur choisit d'en exposer une fraction et préfère contourner les autres, dessinant en négatif, ses lecteurs autorisés. Quels sont alors les termes utilisés ? Pourquoi le sont-ils ? Comment le sont-ils ? Quelles sont les stratégies

utilisées pour présenter ces termes, pour les expliquer, pour permettre leur appropriation ? A partir de cet ensemble de questions, on peut entreprendre de décrire la façon dont certaines unités sont *constituées* en tant que termes, et *exhibées*, pour reprendre le mot de Jacqueline Authier.

1.4 UNE PROBLEMATIQUE RENOUVELEE

Sans références partagées, comment construire du sens ? Comment rendre une signification qui semble confisquée ? Le vocabulaire ne renvoie à aucune pratique ; et pourtant il faut que le destinataire saisisse tout à la fois le sens et le réfèrent. Il s'agit alors de faire en sorte que se rencontrent mots scientifiques et techniques et mots du récepteur afin que, dans un processus dynamique, le sens se tisse. Vulgariser exige un travail d'écriture, un bricolage permanent entre mots dits « savants » et « non-savants ». Et c'est ce bricolage qui va permettre au lecteur de s'appropriier les termes.

Envisager la vulgarisation non plus seulement sous l'angle de l'émetteur, mais aussi sous celui du récepteur permet de considérer les termes non comme des mots hermétiques à traduire, mais dont le sens se construit dans le procès de l'interaction.

La signification n'est pas dans le mot ni dans l'âme du locuteur, non plus que dans l'âme de l'interlocuteur. La signification est l'effet de l'interaction du locuteur et du récepteur, s'exerçant sur le matériau d'un complexe sonore donné. (Bakhtine, 1977 : 146-147)

Convoquer une approche en termes d'interaction⁶ présente l'intérêt de montrer que l'interprétation n'est pas incluse dans les énoncés, mais résulte d'un travail. C'est d'autant plus vrai en vulgarisation où les mots perdent leur signification : hors de leur sphère de circulation habituelle, les repères font défaut, la connivence n'est plus. Le sens est à co-construire : il faut tenter de *faire sens ensemble*.

L'énonciateur fait avec les représentations, les préconstruits qu'il suppose à son co-énonciateur. De son côté, l'énonciataire doit saisir dans la matérialité discursive ce qui lui permettra de faire sens. C'est là où la notion de « contre-parole » telle que l'entendait Bakhtine peut être utile :

Comprendre, c'est opposer à la parole du locuteur une contre-parole. (Bakhtine, 1977 : 146)

Pour que le lecteur construise une contre-parole, pour qu'il puisse dialoguer avec l'auteur, il faut qu'une place lui ait été ménagée, qu'on lui offre les mots qui lui permettront de comprendre :

A chaque mot de l'énonciation à décoder nous faisons correspondre une série de mots à nous (Bakhtine, 1977 : 146).

L'activité discursive de vulgarisation peut alors être considérée comme une démarche destinée à donner au lecteur des outils pour que ce dernier (et non plus seulement l'auteur) reformule, redise, s'approprie les connaissances.

Considérer le texte de vulgarisation comme une co-construction interactive articulant l'activité du vulgarisateur et du destinataire, c'est donc regarder *à la fois* ce qui se passe du côté de l'énonciateur : les moyens qu'il offre à son co-énonciateur pour construire du sens, et du côté de l'énonciataire : les moyens dont celui-ci peut se saisir pour interpréter

⁶ On doit à Jacobi d'avoir introduit le concept d'interaction à l'étude des discours de vulgarisation.

et s'appropriier les vocables. Pour ce faire, la sémantique interprétative telle que la développe François Rastier (1987) constitue tout à la fois une théorie du sens et un outil opératoire pour décrire l'actualisation des sens en contexte.

Les termes entrent dans diverses stratégies d'écriture que l'on peut mettre au jour. C'est ainsi que certains sont définis, d'autres illustrés, d'autres encore filés en métaphore ou comparés. Le sens est traqué : un parcours didactique se met en place.

C'est cette démarche didactique spécifique que nous nous proposons d'analyser, en examinant certains processus à l'œuvre dans une perspective dynamique et interactionnelle. Il s'agit de tenter de repérer la façon dont les termes sont pris dans leur maillage sémantique et d'examiner comment ce maillage s'élabore selon les corpus. Autrement dit, regarder dans les textes ce qui relève de la « courtoisie dans la rédaction » (Gaudin, 1999 : 296), ce qui permet au lecteur de dire et redire avec ses propres mots, examiner tout ce qui permet à une véritable acculturation scientifique et technique de se mettre en place - ou qui, au contraire, la freine - permet de répertorier les moyens par lesquels le lecteur peut s'appropriier le lexique spécialisé.

Divers moyens discursifs sont réputés aider à la construction de sens : les structures énonciatives, les marquage autonymique, l'analogie, la comparaison et la métaphore, les appels à la morphologie, à la diachronie, etc. (voir Delavigne, 2002). Mais c'est un autre point d'entrée que nous envisageons ici. Un des moyens d'appropriation des termes consiste à les insérer dans un réseau lexico-sémantique. Quelles sont les relations lexicales qui apparaissent ? Certaines sont-elles privilégiées ? Est-il possible de mettre en évidence d'éventuelles régularités ou, au contraire, une diversité de leur usage selon les corpus ? Quelles réflexions peut-on en tirer pour l'enseignement du lexique ?

1.5 CORPUS

Pour répondre à certains pans de cette problématique, deux corpus ont été examinés de façon contrastive.

L'un porte sur la production d'électricité d'origine nucléaire. Ce premier corpus rassemble des textes français destinés au grand public, et qui émanent de journaux nationaux et locaux (*L'Express*, *le Nouvel Observateur*, *Le Monde diplomatique*, *Paris-Normandie*, *Le Courrier cauchois*), de revues dites « de vulgarisation » (*Science & Vie*, *Sciences et Avenir*), d'entreprises du nucléaire (EDF, Cogema, Andra - dont le texte de loi à l'origine de la fondation de l'Andra, diffusé par l'entreprise) et d'une association (Greenpeace).

L'autre est constitué de brochures médicales d'information sur le cancer élaborées par la Fédération Nationale des Centres de Lutte Contre le Cancer en collaboration avec des patients, ce qui, conformément à notre problématique, offre un accès à la réception.

Si les deux corpus se rejoignent dans le projet exprimé de transmettre du savoir, ils sont de nature différente et leurs publics, adultes s'informant, s'inquiétant ou aspirant à une culture scientifique et technologique, et patients atteints de cancer, n'ont pas les mêmes attentes. Dans un cas, il s'agit d'informer. Dans l'autre, il s'agit de faire en sorte que le patient acquière des connaissances supposées lui donner la possibilité non seulement de comprendre sa maladie et ses traitements, mais également de participer aux soins de façon plus active et de dialoguer avec les « experts ».

Les deux corpus posent la question de l'usage différencié des termes et des outils discursifs offerts au lecteur pour lui permettre de s'appropriier ces termes. Essayons de comprendre comment ces discours anticipent ou dénouent les difficultés cognitives liées aux termes utilisés. Nous laisserons de côté ici la question des enjeux de ces discours pour nous consacrer aux procédures discursives d'appropriation du sens lexical.

2. LE TRAVAIL LINGUISTIQUE : UNE CATEGORISATION DISCURSIVE

Notre approche méthodologique se situe dans une perspective d'analyse de discours à entrée lexicale et plus particulièrement, terminologique, en convoquant les outils descriptifs de la sémantique interprétative développés par François Rastier. L'analyse de discours par la méthode des « termes pivots » a largement montré son caractère opératoire. Cette démarche permet de réinvestir les méthodes utilisées par les analystes de la vulgarisation. L'hypothèse, fondée sur ces analyses, est que c'est autour des termes scientifiques ou techniques que se focalisent des indices d'explication, de définition, de reformulation, en bref, des marqueurs cognitifs. Ce type d'analyse nécessite cependant que les termes spécialisés soient exhibés et ne permet pas toujours de bien se saisir de l'organisation générale du discours. Malgré ces limites, l'analyse apparaît remarquablement féconde pour étudier les discours destinés à exprimer des savoirs.

Des signes lexicaux sont donc distingués comme termes scientifiques. La reconnaissance de ces termes ne peut guère se faire au hasard (voir Delavigne, 2001b). L'examen des cotextes de ces unités terminologiques instituées en « termes pivots » permet de repérer les éléments qui vont contribuer à leur appropriation. Si l'on piste l'itinéraire didactique autour de certains de ces termes, on peut observer l'utilisation privilégiée de certaines relations lexicales.

Nous désignons par « relation lexicale » un lien (non obligatoirement inscrit en langue) entre deux lexies. Les relations lexicales sont de nature diverse : ce peuvent être des relations hiérarchiques (*est un, sorte de...*), des relations de même niveau (synonymie, antonymie, isonymie), des relations de solidarité (relations partitives) ou des relations séquentielles. Il faut remarquer qu'il n'est pas toujours aisé de distinguer relations lexicales et descriptions référentielles.

L'actualisation discursive de ces relations permet de replacer le terme dans son réseau sémantique et paradigmatique, et d'en situer la valeur. Nous faisons l'hypothèse que ces relations sont au cœur de l'activité d'appropriation des termes.

2.1 LES RELATIONS GENERIQUES

Tournons-nous tout d'abord vers un type de relations qui, sans surprise, se trouve fréquemment convoqué : les relations génériques. Les relations génériques entre *hyperonyme*, unité dont le signifié inclut celui du terme considéré⁷, et *hyponyme*, qui désigne un rapport d'inclusion au signifié de l'unité considérée, permettent, en révélant des relations d'inclusion logique, de hiérarchiser sémantiquement les lexies.

⁷ Selon l'origine des théories, l'hyperonyme est désigné par « genre prochain », « générique », « superordonné » ou « archilexème ».

Considérons le maillage sémantique qui enserme le terme *actinide* (en gras dans le texte), terme d'une fréquence relativement importante dans le corpus nucléaire⁸ :

Il [Superphénix] entame un programme de recherches sur l'incinération de certains déchets radioactifs (les **actinides**) dans un mode de fonctionnement (la sous-génération) pour lequel il n'avait pas été initialement prévu.

Enfin, troisième avantage mentionné : l'absence **d'actinides** et donc de déchets à vie longue.

A partir d'indices repérables offertes par le cotexte (parenthèses et relateurs d'identification « et donc »), le parcours interprétatif rattache et inclut le sémème 'actinides' sous celui de 'déchets radioactifs' (souligné dans le texte). Cette interprétation consiste ici à « catégoriser » *actinides* en *déchets radioactifs*. Nous entendons « catégorisation » comme le résultat de l'activité d'interprétation discursive. L'énonciataire ainsi peut construire la relation hyperonymique :

Les actinides sont des « déchets radioactifs ».

Pour savoir ce que recouvre le terme *actinides*, l'énonciataire l'intègre ainsi à du connu. Cette catégorisation hyperonymique peut avoir différents degrés de finesse : ainsi, les actinides sont des « déchets radioactifs » et, de plus, un type particulier de déchets radioactifs, puisque ce sont des « déchets à vie longue »⁹. A l'aide des indices discursifs laissés par le vulgarisateur, l'énonciataire se voit ainsi équipé d'un mini-réseau lexical qui participe à l'interaction qui se met en place : *actinides* - *déchets radioactifs* - *déchets radioactifs à vie longue*.

Dans le cotexte suivant,

Ces déchets à vie longue sont essentiellement les **actinides** mineurs : neptunium, américium et curium.

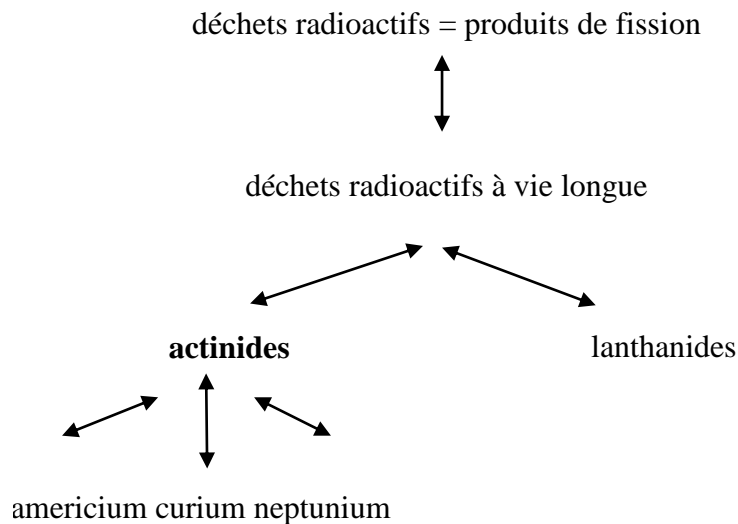
l'exemplification permet au lecteur de se doter d'hyponymes : le neptunium, l'américium et le curium sont des actinides. Un peu plus loin, c'est une isonymie qui est mise en évidence :

« La difficulté de cette séparation vient de ce que ces **actinides** ont les mêmes propriétés que les lanthanides, éléments présents dans les produits de fission », explique Noël Camarcat. Il faut d'abord extraire ensemble **actinides** et lanthanides de la « soupe » de déchets, puis isoler les **actinides** des lanthanides ; enfin, séparer l'américium du curium.

La métaphore « "soupe" de déchets » catégorise *actinide* et *lanthanide* comme *déchets*, autrement dit comme *produits de fission*. L'isonymie *actinide* et *lanthanide* est ensuite redondante. L'énonciataire se voit donc doté d'un réseau lexical qui lui permet de se retrouver :

⁸ Nous ne revenons pas ici sur les critères de sélection des termes.

⁹ Les termes de *radioactivité* et de *vie longue* ont bien évidemment été éclaircis en amont.



Un échantillon de la panoplie des outils nécessaires à l'appropriation sémantique du terme est ainsi livré avec lui. Cette fonction de catégorisation des relations lexicales, repérables lors des enchaînements diaphoriques, est au cœur de l'activité de négociation cognitive.

Ces observations rejoignent celles de Daniel Jacobi auquel nous reprenons cette notion de « réseau »¹⁰ (1999 : 50). Celui-ci a bien mis en évidence l'importance des relations d'hyperonymie dans les textes de vulgarisation.

Tournons-nous vers le corpus cancer, et pistons dans les cotextes successifs du terme pivot *chimiothérapie* la façon dont les relations se construisent discursivement.

(1) Le traitement des cancers infiltrants repose sur un traitement local (chirurgie, radiothérapie) et associe dans certains cas un traitement général (**chimiothérapie**, hormonothérapie).

(2) Les traitements possibles du cancer du sein.

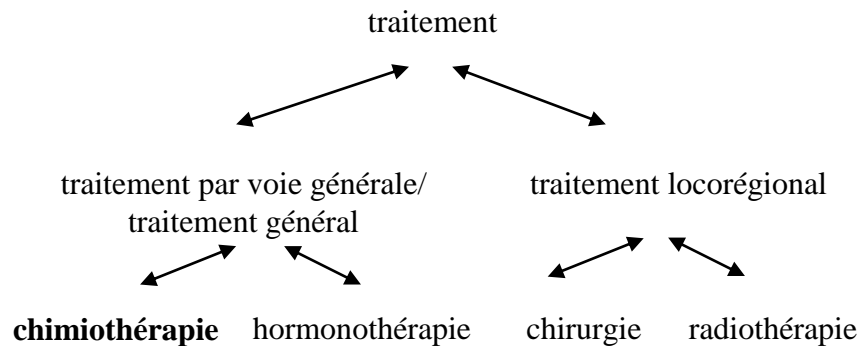
L'objectif du traitement du cancer du sein est d'enlever la tumeur et de supprimer toutes les cellules cancéreuses. Il existe différents types de traitements qui peuvent être réalisés seuls ou être associés entre eux :

- la chirurgie permet de confirmer le diagnostic et d'enlever la tumeur ainsi que des ganglions lors d'une opération ;
- la radiothérapie consiste à exposer la tumeur ou certains ganglions reliés au sein à des rayons pour détruire les cellules cancéreuses ;
- la **chimiothérapie** utilise des médicaments (par voie veineuse le plus souvent) contre les cellules cancéreuses ;
- l'hormonothérapie empêche l'action des hormones féminines, les œstrogènes, susceptibles de stimuler la croissance des cellules cancéreuses.

(3) La chirurgie et la radiothérapie sont ce qu'on appelle des traitements loco-régionaux du cancer. Ils agissent localement sur la tumeur et les cellules cancéreuses dans le sein. La **chimiothérapie** et l'hormonothérapie sont des traitements du cancer par voie générale. Ils agissent sur l'ensemble du corps.

¹⁰ Bien évidemment, nous n'entendons pas par « réseau » un graphe de concepts, mais un réseau *sémantique* dont les éléments sont repérables en discours.

La première occurrence du terme *chimiothérapie* place le terme sous l'hyperonyme *traitement*. Le cotexte active le trait /général/, qui peut rester sémantiquement vide pour certains énonciateurs jusqu'à ce qu'il soit explicité au cotexte 3 : « ils agissent sur l'ensemble du corps ». Le cotexte 2 réactive le lien hyperonymique *chimiothérapie-traitement* et le cotexte 3, le lien *chimiothérapie-traitement par voie générale*, variante de *traitement général*. L'ensemble de ces cotextes permet à l'énonciateur de construire le réseau suivant :



Rapidement, la relation entre *chimiothérapie* et *traitement* cesse d'être convoquée : après ces trois occurrences, le terme est utilisé seul et la relation d'aide est abandonnée. L'énonciateur est supposé avoir construit le sens du terme.

Il est d'ailleurs intéressant d'examiner le moment où cette relation s'arrête. Elle est à nouveau sollicitée après qu'une tête de chapitre convoque le terme : l'occurrence qui suit construit un énoncé définitoire de *chimiothérapie*.

(4) La chimiothérapie.

La chimiothérapie est l'un des traitements du cancer du sein.

Puis, dans la suite du texte, l'hyperonyme *traitement* n'apparaît plus qu'en tant que substitut anaphorique du terme : le terme *chimiothérapie* est considéré comme acquis.

Il faut noter que la catégorisation se joue dans le discours. Ainsi on trouve différentes relations hyperonymiques pour un même terme :

Les **actinides** sont des éléments chimiques radioactifs dont le numéro atomique est compris entre 89 et 104.

Convoquer le numéro atomique des éléments chimiques du tableau de Mendeleïev correspond sans doute à la signification que le terme peut avoir pour un scientifique. Cependant, il n'est pas sûr que cela soit extrêmement parlant pour un profane. Ou alors, il faut supposer que le lecteur connaisse fort bien cette classification. L'ensemble des reformulants d'un terme donné dessine ainsi le champ du lecteur autorisé.

Tous les hyperonymes n'ont donc pas le même rendement sur le plan cognitif. Mettre en place une véritable interaction verbale coopérative réclame un ajustement pour une réelle mutualisation des ressources.

Car ce que l'auteur de vulgarisation offre, c'est non pas la signification d'un terme, mais un aspect lié au contexte, *un* sens, pertinent pour le lecteur, variable selon l'interaction. La vulgarisation n'a pas pour vocation de transmettre toutes les dimensions d'un

concept scientifique, d'une technique, d'un procédé. Elle n'en livre qu'un point de vue. Le discours rejoue sans cesse la construction des catégories.

Quoiqu'il en soit, quelle que soit la façon dont le terme a été catégorisé, le chaînage diaphorique semble cesser à un moment donné dans certains textes : le terme est « lâché » et considéré comme acquis.

2.2 LES RELATIONS DE MEME NIVEAU

D'autres relations lexicales se révèlent très opératoires sur le plan cognitif. Une relation se laisse notamment régulièrement repérée sur les deux corpus : la synonymie. Cependant, l'usage de cette relation diffère selon le corpus. Par exemple, dans le corpus cancer, le cotexte suivant dote le co-énonciateur de deux synonymes : *cancéreux* et *malin*.

Une cellule devenue **cancéreuse** (on dit aussi maligne) a perdu ses capacités de retour "à la normale".

Mais dans la suite du document, *cancéreux* sera quasiment systématiquement préféré. La situation n'est pas la même dans le corpus *nucléaire* dans lequel les deux synonymes *actinide mineur* et *transuraniens* alternent régulièrement :

Les **actinides** dits mineurs, aussi appelés transuraniens, sont formés lorsque des noyaux d'uranium absorbent les neutrons sans se briser.

L'usage des « paradigmes désignationnels » (Mortureux, 1993), c'est-à-dire l'ensemble des *désignations*¹¹ d'un même référent, des termes ou des syntagmes substitutifs, diverge en fonction des objectifs. On peut en effet voir dans ces choix d'écriture dans un cas, un effort de facilitation de transmission des connaissances (un terme est fourni, et l'on y reste fidèle), qui peut s'opposer dans l'autre cas, au goût d'enrichir le vocabulaire de son lecteur.

En terme d'effets sur l'énonciataire, cette dernière option n'est pas sans risque : sans familiarité avec le vocabulaire, il peut en naître quelque embarras dans la mesure où là où il y a deux termes, l'énonciataire n'a nulle certitude qu'ils se recourent. Ou alors, il convient de lui donner les clefs qui lui permettront de construire plus explicitement cette équivalence. On trouve quelques pistes dans les textes qui proposent un détour soit diachronique (en précisant que les termes *actinide* et *transuraniens* proviennent de perspectives différentes, soit de la physique, soit de la chimie), soit morphologique (en signalant les formants qui construisent *actinide* et *transuraniens*). Ces considérations métalinguistiques permettent de construire d'autres relations qui peuvent aider à l'appropriation des termes (voir Delavigne, 2000).

Un autre type de relation lexicale se montre efficace pour situer la valeur d'un terme : c'est la relation d'isonymie, appelée parfois co-hyponymie, c'est-à-dire la relation qui unit des unités proches de même niveau, sans que l'on puisse toujours poser une

¹¹ Reprenant l'opposition clarifiée par Georges Kleiber (1984) entre « dénomination » (instaurée par un « acte de baptême ») et « désignation » (référenciation occasionnelle), Marie-Françoise Mortureux (1993) en montre la pertinence pour l'analyse des processus de reformulation et définit deux types de relation paradigmatique pour un terme donné : le « paradigme définitionnel », ensemble de gloses, définitions, paraphrases d'une dénomination, destinées à en expliciter le sens, et le « paradigme désignationnel », ensemble de désignations d'un même référent, de termes ou syntagmes substitutifs, parfois repérables grâce à des indices métalinguistiques.

différence claire de type antonymique. En distinguant des unités proximales, cette relation semble très utile pour construire la valeur d'un signe. Son intérêt tient dans le fait qu'elle élucide le contenu d'un terme en partant de ce qui lui est le plus proche. C'est ainsi que le sens de *biopsie* peut être élucidé grâce à l'isonyme *ponction* :

La ponction cytologique prélève des cellules tandis qu'une **biopsie** permet d'obtenir des fragments de tissu.

Le lecteur peut construire l'opposition *ponction vs biopsie*, associée ici aux sèmes /*cellules*/ vs /*tissu*/. Le contraste fait sens. L'efficacité semble plus grande que lorsque seul l'hyperonyme est convoqué :

Une **biopsie** est un prélèvement chirurgical.

d'autant plus que l'opposition /*cellules*/ vs /*tissu*/ est nécessaire au lecteur qui, plus loin, apprend que seul l'examen des tissus permet d'éliminer ou d'affirmer le diagnostic de cancer. En présentant des notions liées sans référer à un hyperonyme pas toujours adéquat lorsque les vocabulaires sont inhabituels, l'isonymie est sans doute une ressource à ne pas négliger pour aider à l'appropriation des termes.

2.3 LES RELATIONS PARTITIVES

Une autre relation semble utile pour décrire les objets. Dans les deux corpus, la relation d'holonymie (le tout) et de méronyme (la partie) est bien représentée, que ce soit pour décrire les centrales nucléaires :

Le groupement en faisceau de ces crayons dans une structure métallique forme un assemblage combustible ou « élément combustible » dont un ensemble constitue le cœur du réacteur.

ou préciser des notions d'anatomie :

Chaque sein (appelé aussi glande mammaire) est composé de quinze à vingt compartiments, séparés par du tissu graisseux qui donne au sein la forme qu'on lui connaît. Chacun de ces compartiments est constitué de lobules et de canaux.

Les verbes *former*, *constituer*, *composer* sont autant d'indices qui signalent ces relations. Ils construisent un parcours interprétatif qui, en rassemblant les termes sous un même taxème¹² //partie de// ou //élément de//, en détermine le sens.

2.4 LES RELATIONS SEQUENTIELLES

Au fil de la description, un type particulier de relations est apparu utile pour l'appropriation des termes en sus des relations hiérarchiques et des relations partitives. Ce sont les relations séquentielles, c'est-à-dire des relations de dépendance entre des termes référant à des objets qui présentent une contiguïté spatiale ou temporelle.

Dans le corpus nucléaire, les relations séquentielles privilégiées sont de nature temporelle et processuelle : les relations entre certains termes correspondent à différentes étapes d'un « chronotope »¹³ (Jacobi, 1999 : 46). Ce type de relation est

¹² François Rastier désigne par « taxèmes » des paradigmes d'interdéfinition d'au moins deux sémèmes. Par exemple //homme,femme// forme un taxème.

¹³ « Le terme de *chronotope* est emprunté à Bakhtine, 1978. Utilisé ici par métaphore, il vise à décrire le rapport particulier du type spatio-temporel, que relie entre elles des notions successives. » (Jacobi, 1986b : 40).

repérable dans le corpus par le co-énonciataire à l'aide d'unités comme « être issu de », « devenir », « provenir de », etc. Par exemple, l'extrait suivant permet de reconstituer la chaîne séquentielle suivante : *uranium 238, uranium 239, neptunium 239, plutonium 239*.

Le plutonium se forme dans l'uranium enrichi. En captant un neutron émis lors de la fission nucléaire, l'uranium 238 se transforme en uranium 239. A son tour, cet isotope instable se transmute, en quelques minutes, en neptunium 239, lequel, au bout de deux jours, devient du plutonium 239.

Nous sommes là dans une logique chronologique. Nous désignons par le terme « chrononyme » les éléments de cette série chronologique. Ce terme nous permet d'une part, de décrire les étapes d'une même réalité en mettant l'accent sur la contiguïté temporelle et d'autre part, de conserver le paradigme en *-onyme* 'nom'. La dénomination « père-fils » pour ce type de relation ne montre qu'un niveau de parenté ; c'est la raison pour laquelle en fonction de l'unité terminologique considérée, nous préférons parler de « chrononyme antérieur » et de « chrononyme postérieur ».

Ce type de relation se révèle très fréquent dans le corpus nucléaire, mais absent du corpus cancer¹⁴.

Du point de vue des outils de facilitation d'appropriation du sens offerts au co-énonciateur, ces relations sont aisément interprétables dès lors que les termes sont proches discursivement ; elles le sont beaucoup moins si cette proximité n'est pas respectée, d'autant plus qu'ici, pour un énonciataire peu familiarisé avec ce vocabulaire, la morphologie des termes en présence les rend peu décryptables.

3. QUELLES PISTES POUR UNE DIDACTIQUE DU LEXIQUE ?

3.1 LE TERME EN RESEAUX

Afin de mettre en place une véritable interaction verbale coopérative et permettre l'appropriation réelle d'une lexie, une grande quantité d'informations (morphologique, sémantique, syntaxique, discursive...) est nécessaire. Pour savoir ce que recouvre un terme nouveau, il faut pouvoir l'intégrer à du connu, le reformuler, pouvoir redire avec ses propres mots à partir de la parole offerte.

La fonction de catégorisation par le biais des relations lexicales semble être au cœur de cette activité de négociation discursive. Ressources privilégiées, elles instituent la place et la *valeur* du terme dans son réseau sémantique. Car un terme n'est jamais utilisé seul, mais fonctionne toujours en réseaux avec d'autres. Plus les réseaux lexicaux et sémantiques sont saturés discursivement, plus le sens construit est précis¹⁵.

Les quelques exemples présentés ont permis de montrer comment la sémantisation des unités terminologiques nouvelles se fait par une dynamique interactive qui ajuste les connaissances des co-énonciateurs, chacun utilisant son propre univers sémantique pour

¹⁴ On peut néanmoins supposer que l'on en trouverait pour évoquer les différentes étapes de développement de cellules cancéreuses, par exemple.

¹⁵ Selon les domaines, les thèmes, les genres textuels, il semble bien que certaines relations lexicales ou prédicatives soient privilégiées.

en jouer de concert et co-construire le sens. Nous avons montré comment certaines relations peuvent être utilement convoquées pour éclairer certains pans de ces réseaux, entrant dans cette démarche d'aide à l'énonciataire pour s'appropriier un terme donné. Leur mise en discours offre à l'énonciataire des points d'appui qui soutiennent son parcours interprétatif, l'aident à construire du sens et à s'appropriier le terme. Elles participent ainsi à la mise en place de cette contre-parole sans laquelle le lecteur ne peut comprendre.

Convoquer le réseau lexical est certes efficace, mais ne suffit pas toujours. D'autres relations sont repérables et se révèlent opératoires, notamment les relations prédicatives comme l'agent, l'objet, le destinataire, l'application... qui convoquent d'autres aspects qui permettent de faire sens différemment. Ce sont là d'autres procédures de facilitation de construction du sens, d'autres outils de dialogisation qui ménagent une place pour l'autre et autorisent à chaque fois la négociation du sens. Ce type de procédures entre tout autant dans la panoplie des outils de facilitation d'appropriation des termes. Lorsqu'elles sont bien utilisées, le discours devint alors un vrai lieu d'accueil, de partage, un réel outil de construction de connaissances.

Et bien évidemment, au delà de ces réseaux lexico-sémantiques et syntaxiques, le terme s'insère dans un tissu discursif nécessaire à la construction du sens. Car c'est au fil du texte que l'étaillage se met en place.

3.2 UN REEL APPRENTISSAGE ?

A partir des mots de l'autre, chacun peut se ainsi rejoindre. Faut-il aller jusqu'à parler d'apprentissage ? Pour répondre, des travaux sur les traces mémorielles produites par l'activation de ces réseaux lexicaux et prédicatifs après la lecture seraient à mener.

La vulgarisation, nous l'avons dit, se déploie dans des lieux hétérogènes et sur des supports variés (presse, musées, théâtre, expositions, conférences...), offrant au public divers moyens d'acquisition de connaissances scientifiques ou techniques, chacun y puisant selon ses centres d'intérêt. Aucune procédure d'évaluation formelle, qui permettrait une appréciation de ses effets, n'existe. La seule évaluation qui puisse être menée, c'est du point de vue des stratégies d'écriture mises en place.

L'apprentissage terminologique, comme tout apprentissage, réclame un travail qui ne peut se faire que par des reprises, des échos. Un texte peut servir de support à un apprentissage, mais sans résonance avec d'autres, il n'est pas sûr que ses effets perdurent.

Si apprendre un terme, c'est pouvoir le replacer dans ses réseaux sémantiques et prédicatifs, c'est aussi savoir le produire, le manipuler, et pour cela, avoir repéré certains aspects syntagmatiques spécifiques aux terminologies, c'est-à-dire ce qui relève de la « phraséologie », de combinaisons syntaxiques ou discursives caractéristiques d'un discours spécialisé donné. Ainsi, il faut savoir par exemple que l'on *retraite* les déchets radioactifs, que l'on peut être *exposé* à une source radioactive qui *émet* un rayonnement, que l'on *prend en charge* un effet secondaire, etc. Si un texte fournit quelques indications phraséologiques, il en offre seulement quelques échantillons.

Quoiqu'il en soit, le temps de la lecture, le tissage discursif autour d'une unité terminologique se met en place, puis à un moment donné, cesse : le terme est considéré comme acquis, quand bien même cette acquisition n'est que fugace.

3.3 DES PISTES POUR MIEUX VULGARISER

Les questions de didactique du lexique vont au-delà de son enseignement dans le strict cadre scolaire. Le vulgarisateur, qu'il soit journaliste, chercheur, ingénieur est à l'affût de techniques discursives lui permettant de réduire la distance cognitive.

Que faire des terminologies ? Un choix possible est de les éviter en passant par une paraphrase (« *in absentia* » dans la terminologie de Marie-Françoise Mortureux, 1988). Vulgariser n'est certes pas asséner une terminologie de force. C'est ce qui se passe pour l'exemple suivant où le terme *irradiation* n'apparaît pas. Pourtant, c'est bien de cela dont il s'agit :

Finies les fraises moisies ! Les rayons γ assurent aussi la conservation des aliments. Mais pas de panique : ils traversent les fraises sans jamais les rendre radioactives !

Mais encore faut-il disposer de mots adéquats. Cette pratique d'évitement n'est pas toujours possible.

Dès lors, dans l'ensemble des terminologies disponibles, une sélection doit être faite. Comme le dit le chimiste Pierre Laszlo dans son ouvrage *La vulgarisation* : « Emailler son texte de mots rares est un luxe permis : le lecteur est heureux d'enrichir ses connaissances et son vocabulaire. » (Laszlo, 1993 : 68). Mais c'est précisément ce luxe qui pose problème. L'auteur de vulgarisation doit alors veiller aux procédures d'insertion de ces mots rares. C'est ici que la vulgarisation rejoint certains questionnements de la didactique du lexique.

Car il convient de faire en sorte que le terme ne soit pas infligé sèchement au lecteur, ce qui le laisserait bien démuni. L'appropriation des termes ne saurait se faire par simple contact. On peut faire l'hypothèse que les analyses linguistiques des discours de vulgarisation offrent des pistes pour améliorer les pratiques vulgarisatrices. Dans cet effort qui conduit le vulgarisateur à aménager l'équipement terminologique de son lecteur, s'il ne souhaite pas s'enfermer dans une parodie de savoir dans laquelle le terme serait seulement un signe de sérieux ou de « distinction », au sens de Pierre Bourdieu (1979), un indicateur sociolinguistique, marque de scientificité du discours, les effets de didacticité décrits par les analyses linguistes de la vulgarisation peuvent se constituer en outils d'écriture.

Cette dimension pose un problème particulier qui est rarement soulevé d'un point de vue linguistique : celui de la *qualité* des outils linguistiques de vulgarisation. Il ne s'agit bien évidemment pas de stigmatiser un savoir défaillant, mesuré à l'aune de définitions savantes dans un rapport absolutiste au savoir. Il n'est d'ailleurs pas question d'évaluer un savoir ou une absence de savoir, mais de s'interroger plus particulièrement sur les moyens discursifs employés par l'énonciateur et offerts à l'énonciataire pour *co-construire* le sens des termes et lui permettre de se les approprier.

C'est ainsi que, dans l'ensemble des processus d'appropriation du savoir terminologique, les relations lexicales ou syntaxiques, en cernant la valeur des termes, ont montré leur caractère opératoire. Bien que les effets perlocutoires qu'elles engagent restent mal connus et que l'on soit encore bien démuni pour traiter ces questions, on peut signaler aux auteurs de vulgarisation que livrer de façon nette et systématique ces relations tout en portant attention à leur mise en place discursive contribue efficacement à l'appropriation des unités terminologiques. Cela permet de cesser de considérer les termes comme mots hermétiques à traduire, mais comme unités à nouer avec le

vocabulaire habituel. L'essentiel tient alors à l'attention portée aux liens construits entre vocabulaire spécialisé et vocabulaire habituel, à la façon dont les termes sont enserrés dans un maillage sémantique en discours, au choix des vocables qui vont permettre au texte de devenir un vrai lieu de négociation cognitive. Une écriture contrôlée, en somme, qui permettrait au co-énonciateur de mieux élucider le sens des termes et de mieux s'approprier ces mots étranges.

Ces « mots de l'autre » que le titre de notre contribution évoque ne sont donc pas tant les termes techniques que le vulgarisateur exhibe, symptôme d'une « traduction » ou, qu'au contraire il dissimule, que ceux dont dispose l'énonciataire pour construire son propre discours et permettre, de concert, une interaction réussie. Déplacer ainsi la problématique de la reformulation permet, nous semble-t-il, de mieux rendre compte du travail de co-construction du sens à l'oeuvre dans les discours de vulgarisation et de leurs effets didactiques.

4. BIBLIOGRAPHIE

Authier J., « La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique », *Langue française* n°53, 1982, p. 34-47.

Authier J., « Dialogisme et vulgarisation scientifique », *DISCOSS* n°1, 1985, p. 117-122.

Bakhtine M., *Le marxisme et la philosophie du langage*, Minuit, Paris, 1977, 233 p.

Beacco J.-C., « Textes et modalisation : perspectives didactiques », *Langue française* n°68, 1985, p. 115-128.

Beacco J.-C., « Ecritures de la science dans les médias », *Les Carnets du Cediscor* n°6, 2000, p. 15-24.

Beacco J.-C. et Moirand S., « Autour des discours de transmission de connaissances », *Langages* n°117, 1995, p. 32-53.

Bourdieu P., *La distinction*, Minuit, Paris, 1979, 670 p.

Candel D., « Une approche de la langue des physiciens », *Langue française* n°64, 1984, p. 92-107.

Candel D., « Le discours définitoire : variation discursive chez les scientifiques », dans Moirand S. et alii éd., *Parcours linguistiques de discours spécialisés. Actes du colloque, Université de la Sorbonne : 23-25 septembre 1992*, Peter Lang, Paris, 1994, p. 33-44.

Delamotte-Légrand R., « Polyphonie dans l'écriture », *Cahiers du français contemporain* n°3, 1996, p. 193-210.

Delavigne V., « Le double jeu de l'autonymie », *Actes du colloque international « Le fait autonymique dans les langues et les discours »*. Paris : 5-7 octobre 2000, <http://www.cavi.univ-paris3.fr/ilpga/autonymie/actes.htm>, 2002.

Delavigne V., *Les mots du nucléaire. Contribution socioterminologique à une analyse des discours de vulgarisation*, thèse de doctorat, Université de Rouen, 2001a, 1186 p.

Delavigne V., « Repérage de termes dans un corpus de vulgarisation : aspects méthodologiques », *Actes des quatrièmes rencontres « Terminologie et Intelligence artificielle »*. Nancy : 3-4 mai 2001, 2001b, p. 33-43.

Gardin B., « Typologie du discours politique », *Langages* n°41, 1976, p. 13-46.

Gaudin F., *Une approche sociolinguistique de la terminologie. Mémoire pour l'habilitation à diriger les recherches*, URA CNRS 1164, Université de Rouen, 1996, 204 p.

- Gaudin F., « Le lecteur de vulgarisation : un profane ou un prochain », dans Bres J. *et alii* éd., *L'autre en discours*, Dyalang et Praxiling, Presses de l'Université Montpellier III, 1999, p. 287-306.
- Genette G., *Palimpsestes : la littérature au second degré*, Le Seuil, Paris, 1982, 573 p.
- Jacobi D., « Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la science », *Langue française* n°64, 1984, pp. 38-52.
- Jacobi D., *Diffusion et vulgarisation. Itinéraires du texte scientifique*, Les Belles Lettres, Paris, 1986a, 182 p.
- Jacobi D., « Reformulation et socialisation des connaissances dans des discours de vulgarisation scientifique », *Etudes de lettres* n°4, 1986b, p. 23-44.
- Jacobi D., *Textes et images de la vulgarisation scientifique*, Peter Lang, Paris, 1987, 170 p.
- Jacobi D., « Le discours de vulgarisation : problèmes sémiotiques et textuels », dans Jacobi D. et Schiele B. éd., *Vulgariser la science. Le procès de l'ignorance*, Champ Vallon, Seyssel, 1988, p. 87-117.
- Jacobi D., « Les séries hyperordonnées dans les discours de vulgarisation scientifique », *Langages* n°98, 1990, p. 103-114.
- Jacobi D., « Lexique et reformulation intradiscursive dans les documents de vulgarisation scientifique », dans Candel D. éd., *Français scientifique et technique et dictionnaire de langue*, Paris, Didier Erudition, 1994, p. 77-91.
- Jacobi D., *La communication scientifique. Discours, figures, modèles*, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble, 1999, 277 p.
- Jakobson R., *Essai de Linguistique générale*, Minuit, Paris, 1963, 260 p.
- Jeanneret Y., *Ecrire la science. Formes et enjeux de la vulgarisation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1994, 398 p.
- Jurdant B., « La vulgarisation scientifique », *La Recherche* n°53, 1975, p.141-160.
- Kleiber G., « Dénomination et relations dénominatives », *Langages* n° 76, 1984, p. 77-94.
- Laszlo P., *La vulgarisation scientifique*, Presses universitaires de France, Paris, 1993, 127 p.
- Legrand-Gelber R. et Delamotte E., « Construire la notion de variation langagière : le discours de vulgarisation », *Repères* n°76, INRP, Paris, 1988, p. 33-51.
- Moirand S., « Autour de la notion de didacticité », *Les Carnets du CEDISCOR* n°1, 1992, p. 9-20.
- Moirand S., « Formes discursives de la diffusion des savoirs dans les médias », *Hermès* n°21, 1997, p. 33-44.
- Moirand S., « Variations discursives dans deux situations contrastées de la presse ordinaire », *Les carnets du Cediscor* n°6, 2000, p. 45-62.
- Mortureux M.-F., « Paraphrase et métalangage dans le dialogue de vulgarisation », *Langue française* n°53, 1982, p. 48-61.
- Mortureux M.-F., « Traduction et vulgarisation scientifique : un transfert de problématique », *DISCOSS* n°3, 1987, p. 7-21.
- Mortureux M.-F., « L'ambiguïté dans les paraphrases des termes scientifiques », dans Fuchs C. éd., *L'ambiguïté et la paraphrase*, Presses Universitaires de Caen, Caen, 1988, p. 293-298.
- Mortureux M.-F., « Paradigmes désignationnels », *Semen* n°8, Université de Franche-Comté, Besançon, 1993, p.123-141.

Mortureux M.-F. et Petit G., « Fonctionnement du vocabulaire dans la vulgarisation et problèmes de lexique », *DRLAV* n°40, Centre de Recherches de l'Université de Paris VIII, Paris, 1989, p. 41-62.

Portnoff A.-Y., « De la vulgarisation scientifique à la diffusion des résultats », *Science et technologie* n°24, 1990, p. 70.

Raichvarg D. et Jacques J., *Savants et ignorants. Une histoire de la vulgarisation scientifique*, Seuil, Paris, 1991, 290 p.

Rastier F., *Sémantique interprétative*, Presses Universitaires de France, Paris, 1987, 276 p.