



**HAL**  
open science

**L'enseignement / apprentissage du lexique spécialisé en Français Langue Etrangère : le rôle de la reformulation dans l'accès au sens. Etude de productions d'étudiants dans un cours de FLE.**

Catherine Carras

► **To cite this version:**

Catherine Carras. L'enseignement / apprentissage du lexique spécialisé en Français Langue Etrangère : le rôle de la reformulation dans l'accès au sens. Etude de productions d'étudiants dans un cours de FLE.. De la mesure dans les termes, Presses Universitaires de Lyon, 2005, 2-7297-0782-4. hal-04625257

**HAL Id: hal-04625257**

**<https://hal.science/hal-04625257>**

Submitted on 26 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.

**L'enseignement / apprentissage du lexique spécialisé en Français  
Langue Etrangère : le rôle de la reformulation dans l'accès au  
sens.  
Etude de productions d'étudiants dans un cours de FLE**

Catherine CARRAS

Centre International d' Études Françaises  
Université Lumière Lyon 2  
Catherine.Carras@univ-lyon2.fr

**Résumé – Abstract**

La reformulation peut être considérée comme une formulation seconde du contenu cognitif et discursif d'une première formulation ; elle établit des liens d'équivalences entre des unités de discours, et peut se situer à un niveau interdiscursif ou intradiscursif. En tant que stratégie communicative, et surtout en tant que moyen utilisé pour adapter le contenu du discours à un type de destinataire, elle joue un rôle fondamental en didactique, car elle est un outil de transmission et d'acquisition des connaissances. Nous avons voulu observer si cette stratégie, fréquemment utilisée par l'enseignant, était également utilisée par les apprenants, en particulier dans une situation d'enseignement / apprentissage de lexique spécialisé.

Le travail dont nous allons rendre compte consiste en une observation des reformulations utilisées par des étudiants étrangers dans un cours d'initiation à la lecture de textes spécialisés écrits en français, au cours d'un travail d'exposé oral. Notre objectif est d'observer en premier lieu à quel moment intervient la reformulation (si elle intervient); ensuite, nous observerons les marqueurs et les différents types de reformulation utilisés. Cette étude devrait nous permettre de mieux comprendre les processus d'appropriation du sens des termes par les apprenants, et ainsi déboucher sur des stratégies plus adaptées d'enseignement du lexique spécialisé.

**Keywords – Mots Clés**

Reformulation ; langue de spécialité ; Français Langue Etrangère.

Reformulation ; Language for Special Purpose ; French as a Foreign Language.

## 1 Introduction

La reformulation est une formulation seconde du contenu cognitif et linguistique d'une première formulation, elle intervient en discours et existe dans toutes les situations de communication. Elle est une re-formulation, c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans une dimension chronologique et spatiale dans la succession linéaire du discours. La reformulation est une stratégie communicative, car elle est le résultat d'un travail sur l'information afin de l'adapter à un type de destinataire précis ; l'énonciateur a recours à la reformulation lorsqu'il prend conscience de la non-coïncidence entre le formulé et l'information à transmettre (Conceição 2001 : 103). Il y a donc un rapport évident entre reformulation et acquisition des connaissances, elle joue ainsi un rôle fondamental en didactique. L'énonciateur reformule son discours afin d'en assurer une meilleure compréhension.

Si la reformulation est présente dans toutes les situations de communication, son incidence est plus marquée dans les discours scientifiques, en particulier les discours de vulgarisation. Chukwu et Thoiron (1989) ont démontré que les reformulations étaient des indices de la présence de termes, et que l'on pouvait les utiliser à des fins de repérage ; Thoiron et Béjoint (1991) ont poursuivi l'étude des reformulations dans les textes scientifiques en évaluant la place et les occurrences des reformulations à l'intérieur des textes, ceci afin d'établir une typologie des textes scientifiques fondée sur ce critère. L'intérêt de l'étude de la reformulation dans la recherche en terminologie a été démontrée par de nombreux auteurs. Nous nous limiterons à citer les recherches de Conceição (2001, et dans ce volume) qui présente un panorama assez complet des études récentes sur le sujet.

La reformulation est un processus très fréquemment utilisé dans un contexte didactique, de transmission de connaissance. En effet, l'enseignant est souvent, voire même en permanence, amené à répéter ou à reprendre son discours, soit avec les mêmes mots, soit, s'il veut mieux se faire comprendre, avec d'autres mots. Nous croyons pouvoir affirmer que ce fait est encore plus marqué si l'on se place dans un contexte d'enseignement de langue étrangère. L'acquisition de nouvelles formes linguistiques, lexicales en particulier, passe obligatoirement par la reformulation, c'est-à-dire par l'établissement de liens d'équivalence entre ces formes nouvelles et des formes déjà connues des apprenants. Cette reformulation a longtemps consisté, et consiste encore parfois selon la méthode pratiquée par l'enseignant, en une traduction, une équivalence entre une forme de la langue étrangère et de la langue maternelle. Les cours de Français Langue Etrangère dispensés en France sont la plupart du temps destinés à un public de nationalités et donc de langues diverses. C'est d'ailleurs le cas dans le centre où nous enseignons, le CIEF de l'Université Lumière Lyon 2, comme dans la grande majorité des centres universitaires d'enseignement du FLE. La traduction, dans ce contexte, n'est pas, ou peu, envisageable. La reformulation doit donc consister en une formulation seconde d'unités lexicales de la langue enseignée par d'autres unités lexicales de cette même langue supposée équivalente, ou du moins proches, au niveau conceptuel. La difficulté consiste dans le fait que le stock d'unités lexicales disponibles pour la reformulation est proportionnel au niveau des apprenants, et que dans le cas d'apprenants de faible niveau, ce stock est très limité.

Cette limitation des outils linguistiques permettant de reformuler est ressentie par l'enseignant (il doit sans cesse adapter son discours au niveau de son public), mais également par les apprenants. Elle peut être ressentie de façon passive, en situation de décodage, ou bien de façon active, en situation d'encodage, lorsqu'un apprenant s'adresse à un autre apprenant, ou

même à un locuteur natif, qui ne comprennent pas son discours et qu'il doit le reformuler. L'étude des reformulations dans les discours des apprenants nous semble donc être une piste de recherche particulièrement intéressante, les reformulations pouvant être des indices de leur capacité de gestion des connaissances linguistiques, de leur notion de l'organisation sémantique de la langue, de leur stratégies communicatives, etc. Il nous a semblé possible et fructueux pour nos recherches, de faire converger l'étude de la reformulation chez les apprenants, et l'importance de la reformulation en terminologie. En effet, la demande en français de spécialité intervient aujourd'hui dès les premiers niveaux d'apprentissage, et les enseignants doivent donc élaborer des stratégies d'enseignement du lexique spécialisé pour des apprenants ayant un bagage linguistique limité. C'est cette constatation qui nous a conduite à entreprendre la recherche dont nous donnons ici les premiers résultats.

## **2 Cadre et motivation de l'observation**

L'observation dont nous allons rendre compte s'est déroulée dans un cours intitulé « Initiation à la lecture de textes scientifiques », destiné à des étudiants étrangers suivant un cursus du Centre International d' Etudes Françaises de l' Université Lyon 2. Ce cours, dont nous avons la charge, est destiné à des étudiants de toutes nationalités, d'un niveau de français intermédiaire. Ces deux dernières caractéristiques nous semblent importantes, car elles expliquent en partie la motivation de cette étude, et nous allons y revenir ci-dessous.

### **2.1 Descriptif du cours**

Ce cours s'adresse donc à un public d'étudiants étrangers de toutes nationalités. Il convient de remarquer que, suivant une évolution constatée dans la plupart des centres universitaires de Français Langue Etrangère, les étudiants en provenance du continent asiatique, et parmi ceux-ci, les étudiants chinois, sont en très forte majorité (jusqu'à 70% dans certains groupes). La présence majoritaire de ce public asiatique nous oblige à adapter notre enseignement en tenant compte de ses besoins ; ainsi, on constate chez ces apprenants, d'une part, un fort intérêt pour le français de spécialité, en particulier le français pour les sciences, et, d'autre part, des difficultés face à la structure de la terminologie scientifique, en particulier la terminologie de formation savante (formants grecs et latins) avec laquelle ils ne sont pas familiarisés, contrairement aux apprenants de langue maternelle européenne.

L'objectif de ce cours est de donner aux apprenants des outils de lecture et de compréhension leur permettant d'aborder seuls la lecture de textes spécialisés ou à caractère scientifique. Notre intention était de faire prendre conscience aux apprenants 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 apprenants 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. Nous avons détaillé notre approche et donné des exemples d'activités réalisées dans ce cours dans Carras 2004.

Compte tenu du caractère d'initiation de ce cours, nous avons essentiellement travaillé à partir de textes de vulgarisation scientifique, en particulier des articles extraits de revues du type *Science et Vie*, et des articles extraits de la rubrique « science » des grands quotidiens. Les domaines d'intérêt des étudiants étant variés, les textes choisis traitaient de spécialités diverses, en particulier de celles intéressant le grand public (économie, commerce, médecine, environnement, etc.).

Ce cours se déroule sur un semestre de quatorze semaines, à raison d'une heure trente de cours par semaine. La validation consiste en un exposé oral et un examen écrit sur table en fin de semestre. Ce cours étant un module optionnel (les étudiants peuvent choisir entre plusieurs modules), nous les avons interrogés sur leurs motivations. Leurs réponses font apparaître 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, qui comporte une épreuve de compréhension de texte spécialisé) ; 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 que ces 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 apprenants, 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.

## **2.2 Aspects linguistiques**

Nous venons de voir que l'intérêt principal des apprenants dans ce cours est d'avoir accès à l'information spécialisée, par les textes. Or, cet accès leur est rendu difficile pour plusieurs raisons. En effet, ils se trouvent en difficulté face aux textes à cause de leur caractère spécialisé. Les textes spécialisés ont des caractéristiques propres, au niveau de la forme comme du contenu, qui rendent leur décodage plus complexe. Pour ce qui est du contenu scientifique, nos étudiants peuvent avoir une connaissance du domaine en question qui leur facilite l'accès à l'information. Mais cette information est véhiculée par une langue qu'ils ne maîtrisent pas, une langue qui, en tant que véhicule d'information spécialisée, utilise des structures syntaxiques, des tournures de phrases, et surtout une terminologie qui leur échappent le plus souvent.

Toutefois, et c'est là que l'importance du niveau intermédiaire du public intervient, ces apprenants se trouvent fréquemment en difficulté non seulement à cause du caractère spécialisé des textes étudiés, mais à cause de leurs lacunes linguistiques dues à leur faible niveau. L'information spécialisée est véhiculée par la langue dans son ensemble, et, comme l'a observé Odile Challe (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 de français.

Toutefois, lorsque l'on interroge les étudiants sur leur difficultés ou sur ce qui leur manque pour atteindre leurs objectifs, la grande majorité cite la méconnaissance et la difficulté du vocabulaire spécialisé comme principal obstacle. Ce type de réflexion montre une tendance, qui ne se vérifie pas seulement auprès de ce public, à réduire la compétence en langue de spécialité à une compétence lexicale, dans ce cas terminologique. Pour comprendre un texte spécialisé et l'information qu'il véhicule, il suffirait de comprendre la terminologie utilisée ; or, ce n'est évidemment pas le cas. Nous ne nous attarderons pas sur ce problème, mais la difficulté ressentie par nos étudiants face à des termes qui leur étaient inconnus et pouvaient leur sembler obscurs, et le peu d'outils de référence qui étaient à leur disposition pour les décoder, ont été à l'origine de l'observation que nous avons menée.

### **2.3 Objectifs et motivations**

Nous avons ainsi choisi d'observer la place de la reformulation dans les productions orales de ces étudiants. L'un des éléments de validation du cours consistait en un exposé oral, au cours duquel chaque étudiant devait présenter le contenu informatif d'un texte de son choix (ceci afin de respecter les spécialités de chacun). Nous insistions sur l'aspect « transmission d'information », et l'une des consignes était d'éviter le jargon, ou du moins d'éclaircir le sens de la terminologie utilisée chaque fois que nécessaire. Ces exposés ont été enregistrés, et lors de la réécoute, nous avons relevé les reformulations utilisées ainsi que les interactions entre les étudiants.

Le choix de la reformulation s'explique par la place essentielle que ce processus occupe en didactique. En tant qu'adaptation d'un discours à un public, la reformulation s'apparente à une « négociation d'obstacles » (Conceição 2001 : 103). De même, « on ne possède bien que ce que l'on sait exprimer avec ses propres mots, dans son propre langage » (Loffler-Laurian 1993 : 338). La conjonction de ces différents facteurs : place de la reformulation en didactique, niveau intermédiaire des apprenants, importance de la terminologie dans l'accès à l'information spécialisée, nous ont conduite à vouloir observer les capacités de reformulation d'apprenants ayant à leur disposition une somme d'outils linguistiques limités.

Les objectifs de départ de cette observation étaient les suivants :

- Observer à quel moment la reformulation intervient : est-elle spontanée, ou n'intervient-elle que lorsque l'auditoire manifeste son incompréhension ?
- Observer les types de marqueurs et les types de reformulations utilisés

L'objectif sous-jacent étant de mieux comprendre les processus d'appropriation du sens des termes par les apprenants, ceci afin d'éventuellement déboucher sur des stratégies plus appropriées d'enseignement du lexique spécialisé.

### 3 Observations et résultats

Les critères que nous avons utilisés pour identifier les reformulations sont ceux de Chukwu et Thoiron (1989 : 25) :

- Appartenance au système de dénomination d'au moins une des deux entités mises en relation ;
- Position relative de X et Y dans la chaîne du discours : X avant Y ;
- Position relative de X et Y sur un continuum « opacité → transparence » : X avant Y ;
- Caractère délibéré de la fonction explicative de X par Y.

(Où X est le terme et Y sa reformulation)

Les premières constatations faites à l'issue de cette observation sont les suivantes : les étudiants utilisent des reformulations au cours de leur exposé ; ils le font de façon spontanée lorsqu'ils ont conscience que le terme utilisé peut être opaque pour l'auditoire, et ils le font également lorsqu'un autre étudiant manifeste son incompréhension ; on remarque également de nombreuses interactions dans le discours, pour vérifier la compréhension, soit du terme, soit de la reformulation.

Ces constatations ne sont bien sûr guère surprenantes, compte tenu de la situation de transmission d'information dans laquelle elles ont été faites, et du rapport évident qu'il existe entre reformulation et acquisition des connaissances. De plus, comme nous l'avons dit plus haut, l'une des consignes de cet exercice était d'éclaircir le sens des termes utilisés chaque fois que nécessaire. On remarque donc que la « règle du jeu » a été respectée.

Nous avons ensuite essayé de classer ou du moins de formaliser les reformulations observées. Mais nous nous sommes heurtée à un certain nombre de difficultés lors de ce travail de formalisation. Tout d'abord, compte tenu du niveau de langue des apprenants, les reformulations observées étaient souvent approximatives d'un point de vue linguistique ; ensuite, même si chaque étudiant pouvait choisir le domaine du texte présenté, on ne peut le considérer comme un spécialiste, et les reformulations sont souvent approximatives d'un point de vue conceptuel ; enfin, les typologies de reformulations déjà existantes s'appliquent à des textes écrits, ou du moins à des discours construits, alors que nous avons observé des discours oraux spontanés, émis par des non-spécialistes, s'exprimant dans une langue qu'ils ne maîtrisent qu'imparfaitement.

Malgré ces difficultés et ces particularités linguistiques, l'observation continuait à nous paraître primordiale, car elle pouvait nous éclairer sur certains traits d'apprentissage propres à notre public. En effet, les reformulations, en tant que restitution du sens, peuvent être un indice du processus d'appréhension de ce même sens. En outre, elles peuvent être un indice de la notion des relations sémantiques qu'ont les apprenants : ont-ils recours à la synonymie, à l'antonymie, aux relations de type hypéronymie / hyponymie ? Finalement, l'observation nous semblait se justifier malgré le caractère approximatif, d'un point de vue linguistique et conceptuel, des reformulations observées. Comme le soulignent Béjoint et Thoiron (1991 :105) « ce qui compte, c'est l'efficacité du message, et non la précision dans l'absolu des équivalents fournis par les reformulations ». Ainsi, notre objectif était d'observer comment ces apprenants « se débrouillaient » pour rendre leur message efficace, et pour transmettre de l'information, malgré le nombre limité d'outils linguistiques et conceptuels qu'ils avaient à leur disposition.

### **3.1 Types de marqueurs utilisés**

Rappelons que le processus de reformulation implique la mise en relation d'un élément X avec un élément Y afin d'améliorer la perception de X en lui attribuant une forme différente (Chukwu et Thoiron, 1989 : 25), mise en relation qui se fait au moyen d'un *relateur*. Ces relateurs peuvent être appelés, chez d'autres auteurs, *connecteurs de reformulation*, *connecteurs reformulatifs*, ou *marqueurs de reformulation* (Conceição 2001 : 123). Nous adopterons cette dernière appellation. En effet, le terme *marqueur* nous semble souligner le fait que ces expressions de liaison fonctionnent comme des indices de reformulation, et qu'elles déclenchent la relation entre les éléments X et Y.

Chez certains auteurs (ainsi Chukwu et Thoiron 1989), l'analyse des marqueurs utilisés permet d'établir une typologie des reformulations. Le petit nombre de marqueurs observés dans notre étude ainsi que leur très faible variété ne nous ont pas permis de procéder de cette façon. Toutefois, ce fait nous semble révélateur des particularités de notre public et mérite que l'on s'y attarde.

Les marqueurs de reformulation présents dans les discours observés des apprenants sont les suivants :

*C'est*  
*C'est comme*  
*C'est quand + groupe verbal*  
*C'est pour + verbe à l'infinitif*  
*Ça veut dire*  
*Ça vient de*  
*C'est-à-dire*

Il convient de remarquer que le nombre très limité de marqueurs est évidemment lié au niveau de langue des apprenants. Il est en effet normal qu'à leur niveau, la somme d'outils métalinguistiques qu'ils ont à leur disposition soit faible. Et ceci se vérifierait probablement dans d'autres opérations que la reformulation. Dans cette même ligne, remarquons que certains marqueurs, comme *c'est-à-dire*, ne sont pas toujours utilisés correctement (comme nous le verrons plus loin dans les exemples, ils servent parfois plus à ponctuer la phrase et à

masquer l'hésitation qu'à établir une relation entre des unités lexicales), et ils semblent qu'ils soient souvent utilisés « faute de mieux ». Ainsi, on peut noter que les marqueurs les plus utilisés, en particulier *c'est* et *c'est-à-dire* sont des marqueurs « passe-partout », et qui surtout sont immédiatement disponibles.

Enfin, compte tenu du type de discours observé (discours oral, en partie spontané), il n'y a de la part du locuteur ni nécessité ni volonté de varier les marqueurs dans un but stylistique ou pour éviter les répétitions (ce qui se vérifie, par contre, dans les discours écrits). Pour toutes ces raisons, les marqueurs de reformulation, dans le cas précis de notre observation, ne sont pas révélateurs des types d'opérations effectuées sur le terme reformulé. Nous nous sommes donc attachée aux rapports entre reformulé et reformulation afin d'ébaucher une typologie des reformulations produites par notre public. Rappelons que cette recherche, et donc les types de reformulations observées, seront amenés à évoluer au fur et à mesure des observations qui continuent à être menées.

### 3.2 Types de reformulations observées

Nous avons donc essayé de regrouper les reformulations observées d'après le type d'opération effectué sur le terme reformulé. Nous allons illustrer chaque type par quelques exemples de productions. Nous avons choisi de reproduire les exemples tels qu'ils ont été prononcés par les apprenants, avec leur éventuelles approximations voire inexactitudes linguistiques ou conceptuelles. Nous avons également essayé de reproduire certaines marques de l'oralité, en particulier les hésitations (qui apparaissent sous la forme de points de suspension) ou répétitions, car elles peuvent être un indice de l'intention du locuteur, et parfois de l'échec de l'intention première.

#### 3.2.1 Comparaisons et métaphores

*L'un des grands avantages de la métaphore, c'est de permettre à chacun d'appréhender le nouveau en se référant à sa propre expérience. En ce sens, l'analogie est un outil précieux qui respecte la loi de l'économie linguistique : par la possibilité d'une reconduction analogique du sens, la métaphorisation fait partie du processus même de conceptualisation en tant qu'elle permet à la pensée de ne pas travailler dans le vide, et de construire les premières esquisses du concept .*

(Gaudin 1993 : 105-106)

L'acquisition de connaissance, qui suppose l'appréhension d'une nouveauté, se fait logiquement à partir d'éléments déjà connus. L'esprit humain ne peut pas fonctionner « à partir de rien » (ou, comme le dit Gaudin dans la citation ci-dessus, « dans le vide »), que ce soit pour la connaissance ou pour la dénomination de cette connaissance.

La métaphore et la comparaison ont ce pouvoir de rapprocher l'inconnu et le connu. Ce côté « rassurant » de la métaphore et de la comparaison explique leur présence si marquante dans le langage en général, que ce soit dans le discours scientifique et didactique, dans les explications données aux enfants, etc. Tout locuteur a tendance à utiliser la comparaison pour

expliquer un phénomène qu'il maîtrise ou comprend mal, ou que son interlocuteur maîtrise mal.

La comparaison et la métaphore, par le biais de l'analogie, jouent un rôle très important en didactique ; l'enseignant y a fréquemment recours, il n'est donc pas étonnant que les apprenants y aient également recours. Dans le cadre de notre observation, les apprenants ayant peu d'outils linguistiques et peu de concepts à leur disposition, il est normal qu'ils aient recours à l'analogie pour expliciter des termes inconnus de leurs auditeurs. Ce rapprochement connu-inconnu est utile tout d'abord au locuteur, car il lui permet de se raccrocher à son expérience et à des concepts pré-existants ; ensuite, le choix du locuteur se portera très probablement sur des concepts partagés par les auditeurs, condition indispensable à une bonne réception de la reformulation.

Exemples de comparaisons relevées :

- « L'évaporation, c'est comme la transpiration »*
- « Photon, c'est comme électron, mais pour la lumière »*
- « La carrosserie, c'est le ... c'est comme le vêtement de la voiture »*
- « Le bruit de fond, en photographie, c'est ... comme de la neige sur la photo quand la lumière n'est pas suffisante »*

Plusieurs remarques peuvent être faites : tout d'abord, la présence du marqueur « c'est comme » souligne l'opération de comparaison / analogie ; ensuite, on peut remarquer que, dans les exemples cités, le deuxième élément de la comparaison est moins spécialisé que le terme reformulé (c'est le cas de « évaporation » / « transpiration », de « carrosserie » / « vêtement », de « bruit de fond » / « neige »), il y a donc à la fois comparaison et descente dans le niveau de spécialisation, le rapprochement connu-inconnu et le choix de concepts partagés est donc manifeste ; finalement, dans presque chaque exemple, la comparaison intervient après un moment d'hésitation, comme si l'apprenant n'y avait recours que lorsqu'il n'arrive pas à proposer spontanément un autre type de reformulation. Il semble donc que la comparaison ne soit pas considérée comme très « scientifique » par les apprenants, peut-être parce qu'elle fait appel à la langue commune ; or, non seulement ce processus est très efficace et permet probablement une compréhension plus rapide que d'autres moyens de reformulation, mais il fait aussi partie des moyens utilisés par les spécialistes eux-mêmes (voir le rôle de la comparaison et de la métaphore dans la vulgarisation) et par les enseignants. Le fait que les apprenants y aient recours est pour nous un point positif, car cela s'inscrit tout à fait dans le processus d'acquisition des connaissances.

### **3.2.2 Reformulations fonctionnelles**

L'information apportée par la reformulation peut être de type « fonctionnaliste » (Thoiron et Béjoint, 1991 : 108) ; ce type de reformulation, fréquent dans les situations de vulgarisation, consiste à présenter le mode de fonctionnement d'un concept, d'un objet. La situation dans laquelle notre observation a été effectuée peut être rapprochée d'une situation de vulgarisation, et nous avons de fait relevé des exemples de reformulations fonctionnelles, qui sont un moyen assez efficace de transmission de connaissance. Exemples relevés :

- « La direction assistée, c'est-à-dire pour tourner la direction, pour braquer, quand il y a un virage, vous devez braquer, il n'y a pas de force assistée, vous comprenez ? C'est-à-*

*dire sans direction assistée vous devez tourner le volant plus fort »*  
*« OPE, c'est-à-dire Offre Public d' Echange, dans ce texte, c'est comme une offre d'achat, c'est comme un achat public, les entreprises qui veulent acheter Disney donnent l'offre et celui qui donne l'offre la plus haute remporte le marché »*  
*« Les codes ressources, quand on veut programmer, il faut écrire des phrases, ça c'est le code ressource, c'est écrit en langue C »*  
*« Châssis, c'est-à-dire, c'est le bas d'une voiture, c'est juste au-dessus du sol, et les 4 roues s'adaptent au châssis »*

Ce que l'on remarque ici, c'est la construction d'un « scénario » autour du terme reformulé, la mise en place d'une situation, repérable grâce à des marqueurs du type « c'est quand », « quand on veut / vous voulez », « pour faire ... on doit ». Ce n'est plus vraiment de la reformulation linguistique, on se situe plutôt au niveau de la représentation de choses. Toutefois ces exemples nous semblent intéressants d'un point de vue didactique, et ceci pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, cette mise en situation du terme fournit aux auditeurs un accès à la « représentation » du concept ou de l'objet probablement plus rapide que d'autres moyens. La reformulation fonctionnelle, dans cette situation précise (public de non-spécialistes ayant un niveau en langue assez faible) est donc particulièrement adaptée et efficace. Ensuite, elle a l'avantage de présenter le terme en fonctionnement, ce qui peut être intéressant d'un point de vue linguistique, car les apprenants peuvent avoir accès aux termes du même domaine et à d'éventuelles collocations ; ceci peut également être intéressant d'un point de vue sémantique, car, si l'on reprend l'idée de Polguère (2003b : 205), l'analyse du contenu de ces mises en situation peut révéler la « structure d'arguments du prédicat sémantique ». Ainsi, si l'on reprend l'exemple de « direction assistée », on peut en extraire le schéma

*[quelqu'un x] tourner [le volant y] plus facilement grâce à [la direction assistée z]*

Nos recherches dans cette direction en sont encore au stade initial, aussi ne nous y attarderons pas. Toutefois, notre projet est de poursuivre dans cette voie dès que la quantité de matériel collecté nous permettra de plus amples observations.

### **3.2.3 Décryptage de sigles**

Selon Thoiron et Béjoint (1991 : 105), l'information donnée par le décryptage d'un sigle est « exclusivement tributaire de la quantité d'information contenue dans le syntagme d'origine. Si le syntagme est peu éclairant sur le sens de l'entité qu'il désigne, le décryptage du sigle qui le résume n'en dira pas plus ». Observons les deux exemples suivants :

*« Le WiFi c'est une abréviation du mot anglais Wireless Fidelity »*  
*« Le sigle UCMS c'est l'abrégé de Universal Mobile Communication System »*

On remarque effectivement que l'information apportée se limite à donner en clair chacun des mots qui est à l'origine du sigle, sans apporter de véritable information sémantique. Dans les exemples cités, la présence de l'anglais renforce encore l'opacité du sigle ; d'ailleurs, dans ces deux cas, l'étudiant a ensuite repris l'information en français, et a rajouté de l'information. Le décryptage de sigle peut donc consister en une première reformulation, mais qui est rarement suffisante.

### **3.2.4 Traduction**

La traduction de termes étrangers (généralement anglais), tout comme le décryptage de sigles, n'apporte que l'information déjà contenue dans le terme. Ainsi les exemples suivants :

*« Light is right c'est-à-dire léger c'est bien »  
« wireless en français ça veut dire sans fil »*

Il y a changement de code, mais on reste dans le linguistique, il n'y a pas de reformulation du sens. La quantité d'information transmises est donc insuffisante, et la traduction, tout comme le décryptage de sigle, doit faire l'objet d'une reformulation.

### **3.2.5 Reformulations explicatives**

Ce type de reformulation, qui est celui qui se rapproche le plus d'une définition (rappelons que reformulation et définition ne se situent pas sur le même plan, la reformulation étant un processus discursif alors que la définition est un processus lexicographique), est peu représenté dans notre étude. Cela peut se comprendre, car ce type de reformulation présuppose, de la part du locuteur, une maîtrise des outils métalinguistiques et des schémas sémantiques que ne possèdent pas toujours nos étudiants, compte tenu de leur niveau. Toutefois, nous avons pu relever quelques exemples assez intéressants, ce qui nous laisse espérer que la poursuite de l'observation nous fournira plus de matériel de ce type.

Exemples relevés :

*« Algorithme, au niveau informatique ou mathématique, c'est une chaîne de règles ou procédures pour obtenir une solution »  
« Le système d'exploitation, c'est le logiciel à partir duquel tous les logiciels fonctionnent »*

Malgré des imprécisions et une circularité évidente dans le cas de « système d'exploitation », ces deux exemples méritent d'être commentés. Dans le premier exemple, reformulation de « algorithme », le locuteur resitue tout d'abord le terme dans son domaine d'origine, ce qui circonscrit le sens à une aire limitée, opération indispensable à la définition du sens en terminologie. Ensuite, le locuteur fait appel à un terme générique (« chaîne »), auquel il ajoute un certain nombre de traits spécifiques (« de règles », « de procédures », « pour obtenir une solution ») qui ne sont certes pas assez nombreux pour accéder au sens exact du terme, mais on peut toutefois considérer que la somme d'informations sémantiques fournies permet au message d'être efficace. Comme l'ont souligné Thoiron et Béjoint (1991 : 105), on doit juger de l'efficacité d'une reformulation non dans l'absolu mais selon le contexte discursif où elle apparaît, l'important étant qu'elle permette au destinataire de comprendre le message. Dans cette optique, les deux exemples cités, même si les reformulations peuvent être considérées comme approximatives, constituent des reformulations métalinguistiques explicatives tout à fait efficaces compte tenu du contexte dans lequel elles ont été produites. Ainsi, même si ce type de reformulation est peu représenté dans notre étude, du moins au stade actuel de cette recherche, les exemples rencontrés montrent que ces apprenants possèdent, dès les premiers niveaux, la notion des traits sémantiques (génériques et spécifiques), et qu'ils sont capables d'utiliser cette notion en discours afin de rendre un discours plus transparent.

### 3.2.6 *Changement de niveau de discours*

La reformulation peut être intradiscursive, lorsque le terme X et la reformulation Y appartiennent au même discours, ou interdiscursive, lorsque X et Y appartiennent à deux discours différents (Conceição 2001 : 145). Le discours de vulgarisation fait appel à la reformulation interdiscursive. Le contexte dans lequel nous avons effectué notre observation peut s'apparenter à une situation de vulgarisation, puisque l'étudiant qui transmet l'information contenue dans le texte présenté a choisi un texte traitant de son domaine de spécialité, pour un public qui ne le partage pas forcément (il est clair que des spécialités comme l'informatique ou l'économie sont partagées par plus d'étudiants que le droit international ou l'orthophonie). Il n'y a donc rien de surprenant à ce que nous ayons relevé dans notre observation des reformulations interdiscursives, dans lesquelles X et Y appartiennent à des discours d'un niveau de spécialisation différent. Exemples relevés :

- « *Les compagnies aériennes, donc les compagnies d'avion* »
- « *Pneumopathie ça veut dire maladie des poumons* »
- « *Irradiation c'est les rayons du soleil* »
- « *Les lésions cérébrales ça veut dire les blessures au cerveau* »

Si l'on s'attarde sur l'exemple de « pneumopathie », on remarque que ce terme est construit avec des formants savants, alors que sa reformulation actualise des éléments du lexique appartenant au discours non-savant, non-spécialisé ; il s'agit presque dans ce cas d'une « traduction », non pas interlinguistique, mais interdiscursive. Le cas de « irradiation » est assez similaire, il y a changement de niveau de discours. Nous nous sommes attardée, dans une publication précédente (Carras 2004) sur les activités proposées aux étudiants afin de les familiariser avec les formants savants, en particulier grecs et latins.

Les autres exemples méritent d'être commentés car ils font appel à un double processus : descente dans le niveau de spécialisation et importance de la forme du signifiant. Ainsi, dans les cas de « aériennes » → « d'avion » et « cérébrales » → « au cerveau », le substantif est plus transparent que l'adjectif (ce qui est d'ailleurs très souvent le cas). De même, « lésions » et « blessures » n'appartiennent pas au même niveau de spécialisation, mais on peut également remarquer que, si ces deux termes sont assez proches au niveau conceptuel, « blessures » est plus transparent morphologiquement (il y a peu de chances que les apprenants connaissent le verbe « léser », alors que « blesser » fait vraisemblablement partie de leur stock lexical).

Par ces reformulations interdiscursives, les apprenants démontrent leur capacité à s'adapter à un public donné, à utiliser au mieux leurs connaissances linguistiques, mais surtout leur capacité à exprimer un contenu conceptuel identique ou proche par des formes différentes. Ceci nous semble un indice intéressant de leur capacité cognitive.

## 4 **Conclusions et perspectives**

Les remarques que l'on peut faire à la suite de cette première observation, remarques qui sont bien entendu provisoires, sont les suivantes :

- En ce qui concerne les moyens de reformulation privilégiés, on peut souligner la place occupée par la comparaison et l'analogie, ancrage de l'inconnu sur du connu typique de l'appréhension de la nouveauté ; la situation où nous avons effectué notre observation pouvant s'apparenter à une situation de vulgarisation, on remarque des changements de niveau de discours, une stratégie qui participe du même processus mental que la comparaison ; dans cette même ligne, on peut remarquer que la forme du signifiant est importante, les apprenants ayant tendance à utiliser un substantif lorsque celui-ci est plus transparent que l'adjectif ; finalement, on trouve de nombreux exemples de reformulations fonctionnelles, où le terme à reformuler est mis en situation.
- Le domaine d'origine du terme est fréquemment évoqué, surtout lorsque le terme peut avoir des significations différentes suivant les domaines (cas de « hébergeur », de « paradigme »), ce qui démontre que ces apprenants ont parfaitement conscience du fait que le sens d'un terme ne peut être appréhendé que par rapport à un domaine de connaissance.
- Le niveau de français relativement faible de ces apprenants, et donc le manque d'outils linguistiques à leur disposition, en raison de leur niveau en français, fait que les marqueurs utilisés sont peu nombreux (les plus fréquents étant des marqueurs « passe-partout », immédiatement disponibles), et qu'ils ne sont pas toujours utilisés de façon correcte ; de même, nous n'avons pas relevé, du moins jusqu'à ce stade de l'observation, de trace de la notion de hiérarchie sémantique, puisque nous n'avons pas observé de reformulation faisant appel à l'hypéronymie et à l'hyponymie.

Les choix effectués par les apprenants dans les moyens de reformulation nous semblent révéler, malgré les limitations imposées par leur niveau, une intuition intéressante, sinon de l'analyse du sens des termes, du moins de sa transmission dans une perspective didactique, illustrant par là le rôle de la reformulation comme stratégie communicative, et adaptation du contenu d'un discours à un public. En choisissant les moyens de reformulation qui leur sont accessibles (compte tenu de leurs outils linguistiques et conceptuels), ces apprenants adaptent automatiquement leur discours à leur public, en puisant dans un « bagage linguistique » partagé.

Notre perspective quant à cette recherche est de continuer l'observation, afin d'obtenir une somme d'informations qui permettrait éventuellement d'établir des modèles de reformulation propres au public concerné (étudiants étrangers d'un niveau de français intermédiaire), ceci dans une perspective didactique, qui serait d'améliorer l'enseignement de la terminologie et des langues de spécialité dès les premiers niveaux. Nous essayerons également de nous situer dans une perspective contrastive, c'est-à-dire que nous tenterons d'observer si les types de reformulation privilégiés sont différents suivant les langues maternelles des apprenants, ceci afin de nous adapter à notre public, actuellement majoritairement composé d'étudiants asiatiques.

## Références

- Carras, C. (2004), Initiation à la lecture de textes spécialisés : expérience menée auprès d'un public FLE, *Actes de GLAT 2004 - La production de textes spécialisés : structure et enseignement*. Barcelone, Universitat Politècnica de Catalunya, 339-352.
- Challe, O. (2002), *Enseigner le français de spécialité*, Paris, Economica.
- Chukwu, U., Thoiron, P. (1989), Reformulation et repérage des termes, *La Banque des mots*, numéro spécial, 23-50.
- Conceição, M.C. (2001), *Termes et reformulations*. Thèse de Doctorat, Lisbonne, Universidade Nova.
- Gaudin, F. (1993), *Pour une socioterminologie*. Rouen, Publications de l' Université de Rouen.
- Loffler-Laurian, A.M. (1993), *Recherches lexicales et syntaxiques sur les discours scientifiques et techniques*, Thèse de Doctorat, Paris, Université Paris 3.
- Polguère, A. (2003a), Etiquetage sémantique des lexies dans la base de données DiCo, *TAL*, vol. 44 n°2, 39-68.
- Polguère, A. (2003b), *Lexicologie et sémantique lexicale*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Thoiron, P., Béjoint, H. (1991), La place de la reformulation dans les textes scientifiques, *Meta*, vol. 36 n°1, 101-110.