

La traduction du français des Sciences Médicales

Sid Ali SAHARAOUI
Laboratoire LLAr.
Université de Blida, Algérie
sahrasali@gmail.com

Date de réception: 27/03/2019 Date d'acceptation: 17/05/2019 Date de publication: 30/06/2019

Résumé :

Les chercheurs en psychologie cognitive, installent le traducteur au centre de l'acte de traduction qui consiste à construire le sens du texte de départ et le ré-exprimer dans la langue d'arrivée, selon la culture du destinataire. Lors du processus de traduction, une série de stratégies est mise en place : autrement-dit lecture, compréhension, analyse et expression. «Traduire ce n'est pas seulement transformer des signes en d'autres signes, il faut au préalable, déterminer la signification pertinente de ces signes pour trouver la correspondance dans l'autre langue » (Seleskovitch & Lederer (2001). Lorsque la polysémie et l'ambiguïté sont réduites, le traducteur rédige le texte d'arrivée en combinant ces signes linguistiques pour former un message. La traduction des textes de science médicale ne se résume donc pas à un changement de code ; il s'agit d'une pratique adaptée aux formes de réception et d'expression.

Mots clés : Approches cognitives ; Traduction ; Langues de spécialités ; FOS ; Didactique ; Sciences médicales.

La traduction du français des Sciences Médicales

La formation des traducteurs des sciences médicales serait incomplète sans une réflexion sur ce qui rapproche les sciences cognitives, les langues de spécialité et la traduction. Cette formation est une problématique d'enseignement / apprentissage spécifique distincte de celle qu'on poserait par exemple, pour des publics généralistes. L'opposition général / spécifique est cependant, souvent remise en cause ; Porcher (2003) s'interroge à ce sujet : « que signifierait aujourd'hui un enseignement sans objectif spécifique ? », puis il y répond « Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète. »

1. Précisions terminologiques

Les différentes appellations données à la langue française, datent des années 1950, elles posent de nombreux problèmes méthodologiques aux enseignants car elles regroupent plusieurs catégories de langue : langue de spécialité, langue sur objectifs spécifiques, langue scientifique, langue technique, langue professionnelle... Le « Dictionnaire de Didactique des Langues » (1976) les présente d'ailleurs, comme des équivalents. Cette « confusion résulterait de l'influence de décisions politiques, de la fin de la guerre mondiale. Ces appellations ont été vraisemblablement données à la langue française pour contrecarrer l'influence de la langue anglaise, afin de défendre des intérêts

économiques ainsi qu'une influence géopolitique, en particulier dans les pays en voie de développement. (Cuq et Gruca, 2005)

1. 1. Le Français Langue Maternelle (F.L.M.)

Le Français Langue Maternelle (F.L.M.) est du point de vue linguistique, la langue d'un ou bien des deux parents de l'apprenant ; elle lui permet de connaître le monde environnant. D'un point de vue didactique l'enseignement du F.L.M. permet d'abord, la connaissance des mécanismes linguistiques. Ensuite les apprentissages métalinguistiques (grammaire, conjugaison, orthographe, lexique). Le F.L.M. est appris à l'école et utilisé dans des situations sociales (apprentissage discursifs, oral, lecture, écriture...).

1. 2. Le Français Langue Étrangère (F.L.E.)

Le concept de FLE est apparu après la seconde guerre mondiale, lorsque l'anglais devient la langue dominante. Un « français fondamental » (un millier de mots), est mis au point pour faciliter l'apprentissage et la propagation du français. Du point de vue linguistique, le FLE est le français qu'on parle dans un pays, comme l'Algérie, où il n'a pas de statut social officiel. Ce français est appris dans un cadre institutionnel où il est enseigné comme toutes les autres matières inscrites au programme (Math, physique, chimie...). Il ne possède pas de dimension identitaire et ne se substitue pas aux

langues officielles du pays (arabe et tamazight). Les méthodes d'enseignement du Français Langue Etrangère (FLE) sont de façon générale conçues pour des adultes qui veulent l'apprendre à des fins instrumentales. En Algérie par exemple, le français garde un statut quelque peu particulier ; il n'est pas la langue maternelle des Algériens qui en possèdent déjà deux (arabe et tamazight), mais il n'est pas non plus une langue étrangère au même titre que le mandarin ou le russe.

1. 3. Le Français Langue Seconde (FLS)

Cuq, (2005) définit le F.L.S. comme le français parlé par une partie des étrangers avec un statut particulier. Le F.L.S. est présent dans les anciennes colonies ou protectorats français, comme langue d'enseignement en Afrique francophone et notamment au Royaume du Maroc.

1. 4. Le Français Langue de la Scolarisation (FLS)

Il est pratiqué par des étrangers pour communiquer et suivre des cours. C'est la langue standardisée, descriptive des manuels scolaires (maths, sciences, histoire...) ; sa compréhension est l'objectif premier des apprenants ; sa maîtrise conditionne la réussite scolaire.

1. 5. Le Français Instrumental (FI)

Le Français Instrumental (F.I.) a été critiqué par les chercheurs, car il véhiculerait, trop de connotations utilitaristes et instrumentalistes, comme son appellation l'indique.

1. 6. Le Français Fonctionnel (FF)

Dans les années 1970, le terme Français Fonctionnel (FF) signifiait en même temps, la démarche ainsi que l'enseignement du français à des publics spécialisés. Il était dicté par le besoin politique de reconnaissance officielle du Français Langue Etrangère.

1. 7. Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU)

Le Français sur Objectifs Universitaires peut être considéré comme une application de la démarche du FOS au contexte universitaire. Il constitue une réponse aux étudiants des universités françaises ou francophones. Les contenus pédagogiques sont orientés vers les situations vécues sur un campus francophone (inscription, logement, transport, restauration...) Les cours abordent en priorité, la compréhension du discours universitaire français (lire, comprendre, commenter, rédiger pendant les cours magistraux, les travaux dirigés...). A partir de documents authentiques, collectés dans les spécialités des apprenants, les enseignants élaborent des activités d'enseignement / apprentissage.

1. 8. Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

Les relations entre F.O.S. et français général permettent de circonscrire le champ du F.O.S. et sa méthodologie d'enseignement. « Ces relations se déclinent à travers des différences d'une part, des similitudes d'autre part, qui en font les deux faces du français langue étrangère... Le F.O.S. n'est pas un domaine séparé du F.L.E. On peut le considérer quantitativement comme un sous-champ du F.L.E. ». Parpette (2000)

Le Français Général et le FOS n'ont ni les mêmes publics, ni les mêmes objectifs ; la détermination des objectifs est fonction des besoins. Le F.L.E. met la compétence linguistique en relation avec la communication ; Le F.O.S. construit son matériel à partir de situations de communication orale ou écrite propres au champ étudié, et en fonction des besoins de ces situations. La composante culturelle de la compétence de communication est prise en compte (habitudes de travail dans les universités, les relations médecins-patients, les prescriptions des traitements en médecine. Le F.O.S. privilégie les documents authentiques pour en faire les supports des activités. Les aptitudes, habilités, skills (oral, écrit, compréhension, expression) ne sont pas fondamentalement liés. Ils dépendent, là encore, des besoins des apprenants. La spécialisation / séparation des aptitudes est très répandue en FOS, la compréhension

écrite par exemple, est une priorité pour les apprenants que nous côtoyons à l'université de Blida.

L'enseignement/apprentissage du français, sans besoins précis et urgents nécessite beaucoup plus de temps. Les différents publics constituent la caractéristique essentielle du FOS. Ces publics se distinguent des autres publics car ils sont divers (travailleurs émigrés, professionnels, étudiants...), ils n'ont ni les mêmes besoins ni les mêmes emplois du temps, leur motivation et leurs contraintes ne sont pas identiques : (étudiants étrangers en France ou bien étudiants inscrits dans des filières francophones, en Algérie. Ces derniers sont actuellement, de grands demandeurs de F.O.S. La réponse à ces demandes et besoins spécifiques constitue une des problématiques FOS.

2. La psychologie cognitive et la traduction

La cognition est la capacité du cerveau humain à traduire, à interpréter, à penser, à traiter, à résoudre des problèmes, à mémoriser, à comprendre, à parler, à lire, à écrire, à se représenter des images mentales, à stocker et à activer l'information... Grâce aux approches cognitives, les enseignants essaient de comprendre les processus cognitifs et mentaux de leurs apprenants-traducteurs afin de les aider à surmonter les difficultés d'apprentissage de leur futur métier. Les théories sur les processus cognitifs et leurs conséquences sur l'apprentissage influencent

l'approche au traitement de ces difficultés. Les erreurs, par exemple, sont souvent liées à une manière inadéquate de traiter ou d'interpréter les informations avant leur traduction. D. Seleskovitch et M. Lederer (2001) estiment que « traduire ce n'est pas seulement transformer des signes en d'autres signes, il faut au préalable, déterminer la signification pertinente de ces signes pour trouver la correspondance dans l'autre langue ». Lorsque la polysémie et l'ambiguïté sont réduites, le traducteur ne peut pas encore rédiger le texte d'arrivée « tant que les signes linguistiques ne se combinent pas en un message » (2001). Les chercheurs en psychologie cognitive, installent le traducteur au centre de l'acte de traduction qui consiste à construire le sens du texte de départ et le ré-exprimer dans la langue d'arrivée, selon la culture du destinataire. Lors du processus de traduction, une série de stratégies est mise en place : autrement-dit : lecture, compréhension, analyse et expression. La traduction des textes de science médicale ne se résume pas à un changement de code, il s'agit d'une pratique adaptée aux formes de compréhension et d'expression.

2. 1. La compréhension écrite

Les modèles de référence de Kintsch et Van Dijk (1983) ; Kintsch, (1998) sont actuellement, les plus cités dans le domaine de la compréhension écrite. Cette dernière passe par l'élaboration d'une représentation

mentale cohérente. Cette représentation est réalisée grâce aux liens tissés entre les éléments du texte et les connaissances antérieures du lecteur. Le processus de la compréhension est décrit comme un modèle de construction et d'intégration de sens par Kintsch (1998). Les processus de construction et d'intégration sont effectués à l'aide des connaissances du lecteur (sur le monde, le lexique, la syntaxe, les relations spatiales ...). Lorsqu'un mot est lu, tous les sens possibles sont construits, de manière désordonnée, répétitive, et même contradictoire. Par la suite, le mot subit un processus d'intégration qui supprime les éléments non pertinents. Ainsi, une représentation mentale conforme au contexte est élaborée. Plusieurs règles régissent ces processus :

- Règles de construction des propositions : Le lecteur élabore une représentation mentale du texte en intégrant les microstructures qui donnent une macrostructure; ces deux éléments constituent la base du texte (qui regroupe les propositions explicitement écrites dans le texte). À cette base de texte seront ajoutées les connaissances antérieures du lecteur, (sur la thématique du texte, sur le domaine de référence...), constituant ainsi une représentation mentale, appelée modèle de situation.

- Règles d'activation de connaissances : Les éléments présents en mémoire de travail activent des items voisins dans le réseau de connaissances (en mémoire à long terme) avec une probabilité d'activation

proportionnelle à la puissance de leur lien. Une fois les informations présentes en mémoire à long terme activées, elles pourront être récupérées plus facilement.

- Règles de construction des inférences : Les propositions construites grâce à ces règles sont interconnectées en réseau. L'activation finale est formée des propositions du texte, des inférences et des connaissances antérieures du lecteur.

2. 2. L'expression écrite

Dans le domaine de l'expression écrite, la connaissance des processus cognitifs permet aux enseignants d'adapter leurs interventions. Des modèles théoriques (Hayes et Flower, 1980 ; Flower et al, 1986, Scarmadalia et Bereiter, 1991 ; Kellogg, 1994; Berninger et Swanson, 1994; Kellogg, 1996; Butterfield, Hacker et Alberston, 1996; Hayes, 1996; Van Wijk (1999); Baddeley (2000) ; Garcia-Debanc et Fayol, 2003; Gaonac'h et Fradet, 2003...) ont identifié et décrit ces processus de rédaction ; leur connaissance détermine l'aide à apporter aux apprenants qui éprouvent des problèmes.

Hayes et Flower (1980, 1986) ont proposé un modèle de l'expression écrite, en 3 étapes :

- Planification : Définition des objectifs, production des idées, organisation.

- Mise en texte : Production du texte, formation des phrases, choix du lexique, liaisons syntaxiques.

- Révision : Relectures, correction.

Lors de la première étape les scripteurs définissent leurs objectifs, planifient, préparent ce qu'ils veulent dire. Ils rassemblent leurs idées et les organisent. Ils déterminent les destinataires (étudiants dans une revue scientifique ou bien sportifs dans un magazine de sport, par exemple).

Lors de la mise en Texte, les scripteurs rédigent, produisent de l'écrit. Ils sélectionnent leurs mots et les structures syntaxiques adéquates (en fonction des objectifs tracés).

Lors de la dernière étape, celle de la révision, les scripteurs se relisent et décident ou non de changer un terme, son orthographe, une tournure syntaxique, la structure d'une phrase, d'un paragraphe... Ils évaluent enfin, leur texte final.

Ce modèle identifie les processus impliqués dans l'activité rédactionnelle. Il comporte trois dimensions principales : L'environnement de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur, les processus cognitifs impliqués dans l'activité d'expression écrite.

En phase de compréhension, la mémoire de travail, qui a une capacité limitée, traite les informations

lues. Pour les interpréter elle fait appel aux connaissances linguistiques et extralinguistiques (la culture générale...) stockées par la mémoire à long terme. Lors de l'expression, les deux mémoires interviennent aussi dans les processus rédactionnels (planification, mise en texte, révision...). La compréhension comme l'expression exigent une connaissance fine du contexte et de la situation extralinguistique dont fait partie la culture. La connaissance des codes linguistiques ne suffit pas pour traduire. Les besoins exprimés par les apprentis-traducteurs ne se localisent pas dans la syntaxe, le lexique, la morphologie... des langues ; ces dernières constituent pour eux, un medium qui les aide à réaliser des tâches spécifiques. L'objectif de ces apprentis n'est pas d'apprendre les langues mais d'apprendre à traduire. L'enseignement / apprentissage de la traduction évoluent sans cesse, les savoirs, savoir-faire appartiennent à la linguistique, la sémiotique, la culture... Pour écrire ou lire, plusieurs types de savoir, explicites ou implicites, sont mobilisés. L'apprenti-traducteur doit « manager » tous ces éléments pour réussir.

La traduction dépend des connaissances antérieures du traducteur ; lorsqu'il lit il intègre de nouvelles informations, apportées par le texte à traduire, grâce aux informations stockées dans sa mémoire. Les représentations du traducteur (personnalité, croyances linguistiques, travail à réaliser, stratégies à utiliser ...) ont un effet sur le processus de traduction.

3. Les spécificités des textes des Sciences Médicales

On ne peut imaginer une science sans discours, donc sans texte. C'est grâce à ces derniers que l'antériorité des inventions est prouvée, par exemple. Lire comprendre et traduire le discours des sciences médicales consiste donc à repérer des organisations spécifiques et à les faire fonctionner. Le discours des sciences médicales est un domaine fortement normé et socialement codé. Nous l'étudions dans l'objectif d'amener les traducteurs à repérer ses régularités pour se l'approprier. Ce discours est bien sûr, différent des autres discours sur lesquels les apprenants-traducteurs algériens s'entraînent au lycée (littérature, média ...) mais il n'est pas pour autant un code restreint qui fonctionnerait à l'extérieur de la langue française. Il est l'expression d'une pensée rationnelle. Parmi ses caractéristiques, nous noterons le fait qu'il privilégie l'analyse des faits de manière souvent impersonnelle au détriment des jugements de valeur. Le discours des sciences médicales recherche des mots capables de l'actualiser, il élimine la richesse de la connotation, du non-dit, de la polysémie, des jugements de valeur, de l'irrationnel de la subjectivité... Les textes supportent des discours échangés entre des spécialistes afin de produire de la connaissance. Par rapport aux autres textes des types et genres littéraires, médiatiques, publicitaires ... par exemple, les textes de sciences médicales sont explicites, précis, non ambigus. La

multitude d'indices ainsi que les redondances facilitent la reconnaissance et la construction du sens.

L'objectif premier de ces textes est de transmettre un message scientifique dont les formes les plus courantes sont :

- Le manuel didactique ou photocopié de cours.
- Les thèses / Mémoires.
- L'article original.

Il existe une variété plus large de textes relatifs aux sciences médicales répondant à la variété de leurs objectifs mais nous ne retenons que ces trois types fréquents dans la communication médicale. A partir de l'analyse des types de communication spécialisés en sciences médicales, nous identifions les documents authentiques servant de support à nos activités. Ces analyses nous permettent, aussi, de décrire les caractéristiques linguistiques afin de mieux les exploiter pédagogiquement.

3. 1. Le manuel didactique

L'objectif premier de ce type de texte est l'enseignement. L'émetteur (enseignant, chercheur...) maîtrise parfaitement son sujet. Il est aussi capable de se mettre au niveau de ses lecteurs (apprenant) à qui il fournit généralement une bibliographie pour actualiser

leurs connaissances d'un domaine donné. Il instruit les étudiants sur le domaine de référence relatif à leurs études. Le manuel didactique aborde un niveau élémentaire de spécialisation; il simplifie le discours, par rapport aux autres formes étudiées, et efface en général, toute polémique. Cette uniformité et simplicité ne sont pas toujours les caractéristiques des autres formes. (Regent, 1992)

3. 2. La thèse ou le mémoire

En rédigeant une thèse ou un mémoire, l'étudiant devient spécialiste. La forme du texte obéit à des règles strictes, elle ressemble à celle des textes didactiques et des textes originaux. Son objectif est de répondre de façon claire à une problématique posée. L'exhaustivité recherchée développe l'exposition de chaque point d'où la longueur du texte.

3. 3. Les articles originaux

L'article original est rédigé par un chercheur spécialiste, il s'adresse à un public, lui aussi, formé de spécialistes chercheurs mais aussi d'étudiants avancés. Emetteur et récepteur appartiennent généralement, à un même domaine de recherche. Le message aussi, est centré sur le domaine de spécialité. L'universalité des discours scientifiques et ceux des sciences médicales en particulier, est moins évidente lorsqu'on étudie des articles originaux de haut niveau. Les auteurs pensent

selon des codes sociaux ancrés dans leur culture respective. Quand il s'agit de lire un discours produit dans un autre contexte et une autre langue, l'efficacité de la communication est subordonnée à la connaissance des différences entre les cultures et les modes de pensée des interlocuteurs. On a admis un peu vite qu'il existait un modèle transculturel de l'organisation des savoirs scientifiques et donc de l'organisation de leurs discours. (Régent, 1980) L'analyse des discours montre que l'objectivité des discours scientifiques n'est que théorique. Les traces de subjectivité (modalités, évaluations, argumentation ...) sont en effet perceptibles dans plusieurs cas.

Les chercheurs en sciences médicales utilisent plusieurs plans de rédaction, la structure IMRED est cependant très répandue ; elle répond bien à une logique et non à un dogme. (Huguier et al, 1990). Les autres plans adoptés ne sont pas une exigence de type purement littéraire, mais un élément fondamental de la démarche scientifique : c'est la charpente sur laquelle s'appuient les arguments de la thèse. (Devillard et Marco, 1993)

- O P E R A : Observations-Problème-
Expérimentation-Résultats-Action

- I L P I A : Introduction-Littérature-Problème-
Implication-Avenir

La structure de l'article original, qui répond bien à une logique, est souvent celle du plan IMRED :

I = Introduction (Pourquoi ?)

M = Matériel / Méthode / Malades (Comment ?)

R = Résultats (Résultats obtenus ?)

Et

D = Discussion (Commentaires ?)

L'article de sciences médicales à structure IMRED, facilite la compréhension ; le chercheur pressé trouve ce dont il a besoin dans les parties Introduction, Matériel, Méthodes, Malades, Résultats et Discussion.

En phase d'expression il pose sa problématique, émet ses hypothèses de travail, décrit son expérimentation... dans la partie introductive. Dans la partie « M », il décrit les malades, la méthodologie adoptée et le matériel utilisé. Dans la partie « R » il présente ses résultats et les discute dans la partie « D ». Pour que son article trouve un lectorat le médecin-chercheur argumente, persuade, pour convaincre, selon la culture qu'il partage avec ses lecteurs et s'éloigne de l'objectivité scientifique.

Dans la majorité des articles originaux retrouvés dans les revues, la structure est du type IMRED. D'autres

formes de rédaction scientifique respectent cette structure. Il s'agit des cas cliniques, des thèses, des revues générales... Elle permet d'unifier la présentation des textes médicaux ; cette forme facilite la compréhension des différentes étapes de la recherche entreprise. Le respect rigoureux de cette démarche permet de donner des réponses aux questions fondamentales que se pose tout scientifique :

- Pourquoi cette recherche ?
- Comment a-t-elle été effectuée ?
- Qu'a-t-elle permis d'observer ?

3. 4. Les opérations discursives

On classe les opérations discursives en 2 catégories : (O. Régent, 1980)

Celles qui servent à caractériser l'objet dont on parle et

Celles qui servent à mettre des objets en relations avec d'autres objets.

Première catégorie :

1- La Définition : ou énoncé des traits distinctifs d'un objet.

2- La Description : ou liste de toutes les caractéristiques d'un objet, ou d'une classe d'objets.

3- La Spécification : ou addition de détails supplémentaires servant à caractériser un objet.

4- L'Identification : ou nomination d'un objet d'après ses caractéristiques.

5- La Classification : ou division d'une classe d'objets en plusieurs sous classes possédant chacune ses caractéristiques.

6- L'addition et L'opposition : ou enrichissement de la classe d'objet par inclusion ou exclusion d'objets particuliers.

7- L'explication : ou clarification d'un terme utilisé antérieurement.

Deuxième catégorie :

8- La Comparaison : ou mise en relation des caractéristiques d'un objet avec celles d'un autre objet.

9- L'Exemplification : ou illustration par un exemple d'un énoncé antérieur.

10- L'explication : ou clarification d'un énoncé ou d'une séquence antérieure.

11- La Restriction : ou établissement des limites de validité d'une proposition antérieure.

12- La Conséquence : ou énoncé de ce qui découle logiquement d'une proposition antérieure.

13- L'Implication : ou énoncé d'une proposition accompagnée de sa condition de validité.

14- La Déduction : ou énoncé de ce que l'auteur infère d'un énoncé ou d'une séquence antérieure.

15- L'Interprétation : ou énoncé de l'opinion de l'auteur sur la signification d'une séquence antérieure.

16- L'évaluation : ou énoncé de l'opinion de l'auteur quant à la valeur d'une séquence antérieure.

17- La Spéculation : ou formation d'hypothèses sur la suite possible d'un événement.

18- La Reformulation : ou reprise en des termes différents d'un énoncé antérieur.

19- La Référenciation : ou renvoi à un énoncé contenu dans un autre texte.

20- Le Performatif : ou énoncé des intentions discursives de l'auteur.

Dans la structure IMRED, les opérations discursives sont distribuées de la façon suivante :

Introduction: Référenciation
Méthodes/Malades : Description
Résultats: Description et interprétation
Discussion: Explication, comparaison, spéculation et
évaluation

Certaines de ces opérations sont dominantes dans telle ou telle variété. La définition par exemple, domine les textes didactiques ou photocopiés des cours distribués par les enseignants de sciences médicales. Cette même opération est pratiquement absente dans les articles originaux, puisque les émetteurs et les récepteurs de ce type de texte sont spécialistes du même domaine.

Les traducteurs algériens sont confrontés aux difficultés linguistiques mais surtout culturelles, puisque les textes de sciences médicales produits « ailleurs » ne sont pas convertibles dans leur culture. Les traducteurs s'adaptent à des cultures différentes de la leur et à des formes particulières d'expression et de communication. Riley, (1996) estime que les conséquences des représentations pour l'apprentissage sont prouvées « De grandes différences culturelles existent dans le domaine des croyances et des représentations sociales relatives au langage et au discours, comme pour les croyances et représentations relatives à l'apprentissage ».

La terminologie spécifique aux sciences médicales ne pose pas de problèmes insolubles, contrairement à la mise en texte de l'argumentation, du

raisonnement... Les structures phraséologiques porteuses de significations, utilisées par les spécialistes doivent être enseignées explicitement. La traduction est pensée selon les contextes dans lesquels les spécialistes en sciences médicales écrivent, autrement dit dans des univers culturels nouveaux. (Delcambre, 2010). Les traducteurs, selon leur culture et leur langue, ne hiérarchisent pas les informations de la même manière. La localisation de ce qui est essentiel pour les uns ne se trouve pas nécessairement au même endroit chez les autres. L'étude de l'organisation des discours peut les aider à surmonter leurs difficultés de lecture en langue étrangère. L'apprentissage de l'organisation discursive doit être mené parallèlement à l'apprentissage linguistique car il s'agit d'une composante à part entière de la compétence de communication. Les textes de sciences médicales adoptent une mise en page morcelée et une présentation typographique variée. Cette organisation de surface facilite le repérage, la localisation et la hiérarchisation des informations. Le chercheur étranger voulant s'informer efficacement a besoin de pouvoir localiser rapidement les informations qu'il recherche dans un discours organisé autrement que le sien.

Pour dépasser le niveau de la phrase, on se place au niveau de l'unité rhétorique. La structure IMRED adoptée en sciences médicales, permet de délimiter des unités plus grandes dans lesquelles «il est possible de dégager des séquences discursives ». Par séquence

discursive, elle entend : « Unité de pensée avec introduction d'un thème, développement du thème et clôture ». La séquence peut coïncider avec le découpage en paragraphe ou bien s'étendre sur plusieurs autres.

Dans la partie « Introduction », des articles originaux, le thème étudié est focalisé à partir du thème général. L'auteur dit ce qu'il va faire en utilisant un verbe performatif.

Dans les articles originaux, les séquences discursives à dominante descriptive sont surtout localisées dans la partie « Matériel / Méthode / Malade ».

Tandis que les séquences interprétatives et évaluatives sont beaucoup plus présentes dans les parties. « Résultats et Discussion »

Les séquences descriptives de nature statique sont organisées en opérations successives de quantification, de qualification d'addition ou d'élimination d'objets. Les séquences descriptives de nature dynamique sont découpées en paragraphes. Les paragraphes sont juxtaposés sans liens. Chaque étape de l'opération est décrite en un paragraphe. Les verbes de ces séquences descriptives sont au passif, l'auteur n'intervient pas, il focalise sur l'objet. L'utilisation du présent donne à la séquence un aspect intemporel. Les séquences interprétatives et évaluatives sont le lieu où l'auteur donne son opinion sur la signification et sur la valeur des

séquences antérieures. A la suite de Searle, Régent (1992) rappelle que l’assertion est le point d’arrivée du discours ; elle propose de définir l’article scientifique comme un parcours entre une assertion initiale et une assertion finale. Parmi les autres actes illocutoires, la « justification » et l’« explication » permettent aux auteurs de répondre aux critiques des éditoriaux, du courrier des lecteurs...

4. La démarche d’élaboration d’un enseignement / apprentissage

Lorsque l’objectif est spécifique, la démarche d’élaboration d’un enseignement / apprentissage, est généralement du type :

1. Analyse des besoins
2. Définitions des objectifs
3. Choix des contenus
4. Elaboration des activités d’apprentissage
5. Évaluation.

4. 1. Choix des contenus

Nous avons choisi, dans cet article, de développer la troisième étape de la démarche choisie. Le choix des contenus à enseigner/apprendre se fait, selon Cuq et Gruca (2005), en fonction de quatre points :

- Le(s) domaine(s) disciplinaire(s) ;
- Les types de communication ;
- Les opérations discursives ;
- Les formes linguistiques récurrentes des discours.

Pour cela, « Le choix des supports d'acquisition ou d'apprentissage n'est pas indifférent...on ne peut acquérir que ce que les supports permettent d'acquérir. »
H. Holec, (1990)

Toutes les activités de l'entraînement à la traduction que nous proposons, ont pour support des documents authentiques. Ces textes fournis par les apprenants-traducteurs, offrent un domaine de connaissance qu'ils connaissent ou bien qu'ils veulent connaître, car lorsque le thème est proche du vécu des apprenants, il sera plus facile à aborder. Nous avons donc, analysé un corpus de textes qui portent en eux des formes linguistiques récurrentes. Ces derniers nous ont semblé représentatifs du discours expositif en circulation à la Faculté des sciences médicales de Blida. Eurin Balmes (1992) discerne « deux grands types de discours :

- le discours interactif et
- le discours expositif. »

Le premier type vise à « faire agir ou faire croire », il serait caractéristique de la communication générale tandis que le second type serait réservé à la

communication spécialisée. Il vise à « exposer des idées, formuler des hypothèses, présenter, décrire, faire des raisonnements logiques...c'est-à-dire faire savoir » (ibid : 102). Les auteurs cités reconnaissent cependant que dans le discours ces deux modèles n'avancent pas séparément. Il y a toujours de l'expositif dans l'interactif car il faut convaincre les lecteurs que ce qui est dit dans le texte. Le discours expositif représentatif du discours, que nous étudions en priorité, se caractérise par : Une syntaxe réduite, un lexique riche, précis, concis, objectivé, monosémique, l'absence de l'énonciateur, l'absence de modalités d'appréciation, la présence de modalités logiques, l'utilisation de la valeur atemporelle du présent, les tournures hypothético-déductives, les marques de la cause, les articulations logiques, les marques du temps et de l'espace...

Le texte explicatif est du type informatif ; il est fréquent en sciences médicales (cours, photocopies, manuels, les dictionnaires et encyclopédies). Il transmet des informations, des savoirs et des connaissances... que l'apprenant-traducteur doit décoder comprendre et mémoriser. Pour cela il doit : Retrouver son organisation, distinguer ses informations essentielles des informations secondaires, localiser et expliciter ses informations implicites.

Les textes de ce type sont généralement, structurés de la façon suivante :

- La titraille (titres, surtitres, sous-titres, chapeau et intertitres)

- Les parties du texte (paragraphe, sections, chapitres...)

- Les connexions sémantiques (liens, mots-outils, connecteurs, articulateurs...)

Ils présentent des contenus expérimentés et respectent des normes strictes. Les futurs traducteurs doivent savoir que ces textes appartiennent au discours scientifique ; autrement-dit une pratique discursive partagée par les chercheurs du domaine. Il est présenté généralement, sous deux formes :

- Le discours exotérique ou vulgarisation scientifique, met le savoir scientifique à la portée du grand public (presse, culture scientifique...)

- Le discours ésotérique ou académique, communication circule entre spécialistes (article de revue, manuels didactiques d'enseignement)

Un entraînement régulier les habitue aux différents éléments et fonctions rhétoriques spécifiques à la spécialité. La maîtrise des deux langues est obligatoire mais pas suffisante car chaque discours possède sa rhétorique spécifique et son organisation particulière. Le traducteur actif repère et comprend ces spécificités. Il n'y a pas de consensus sur le choix que l'on fait mais un

texte support à une activité d'entraînement à la traduction, présentant les caractéristiques suivantes est à retenir :

- Respect de la chronologie, repères spatiaux précis, liens explicites entre les différents énoncés, mise en correspondance des nouvelles informations et des connaissances antérieures du lecteur, présence de titre et sous-titres significatifs, présence d'illustrations...

Les textes supports de l'entraînement sont « Authentiques » dans le sens où ces documents ne sont pas fabriqués par l'enseignant pour la salle de classe. Celui que j'ai adopté, pour l'exemple, a été conçu par un site intergouvernemental français lors de l'épidémie de grippe.

Selon les études contextuelles, un texte est plus « facile » à lire et traduire lorsqu'il est précédé d'un titre ou accompagné d'une image ; l'aspect matériel d'un texte (mise en page, couleurs, typographie, caractères, lignes, lecture sur écran...) détermine sa lisibilité. Les études sémantiques ont abordé le contenu du texte et notamment son domaine de référence. Le degré de familiarité avec le texte favorise sa compréhension. Nous l'avons soumis à une analyse de surface puis une analyse structurale. Cette procédure (sur les caractéristiques formelles, contextuelles et sémantiques du texte) nous a permis de le valider, car la compréhension, première étape de la

traduction, dépend en grande partie du support. Les variables qui déterminent ce niveau de difficulté par rapport à un groupe spécifique d'apprenants, sont nombreuses : longueur des mots, des phrases, mots difficiles... Les mots sont considérés comme difficiles lorsqu'ils n'appartiennent pas aux listes de fréquence élaborées à l'issue d'enquêtes (le français fondamental, par exemple). Le texte retenu propose des phrases courtes (8 et 12 mots), à la portée de nos apprenants. De plus, il est bien organisé et présente une structure connue (observation, signes cliniques, diagnostic, traitements...) Ces structures de textes offrent des aides supplémentaires pour l'accès au sens et permettent de meilleurs rappels, lors des tests lacunaires et autres QCM de contrôle. Les mots utilisés apparaissent en majorité, dans la liste des mots du Français Fondamental. Le paratexte bien fourni (titres, sous-titres, images...) facilite la lecture. L'aspect sémantique ou du contenu du texte a été analysé par le biais du vocabulaire, de la grammaire des champs référentiels et socioculturels. Les points de grammaire qui posent généralement des problèmes aux étudiants arabophones, dont la compétence linguistique est limitée, ne sont pas nombreux dans ces textes. (Enchâssements, éloignement des éléments fondamentaux (SVC) des phrases, densité des énoncés...). Les mots du contenu (substantifs, verbes...) sont légèrement plus « difficiles » que les mots fonctionnels (prépositions, conjonctions, articulateurs logiques...). Cette constatation s'explique

par le fait que les premiers, notamment les substantifs, sont spécifiques au domaine des sciences médicales tandis que les seconds appartiennent au français fondamental. Pour atténuer ces problèmes de vocabulaire, nous avons autorisé l'utilisation des dictionnaires. Rappelons enfin, que la notion de « facile / difficile » n'est pas spécifique au texte ; elle est liée au niveau des connaissances antérieures de l'apprenant. Un apprenant qui maîtrise par exemple, le domaine de référence des sciences médicales peut compenser ses lacunes linguistiques éventuelles. Des textes à thématique familière (comme ceux de notre expérimentation) sont en effet, plus accessibles. D'un autre côté, l'aspect socioculturel des textes est un élément dont il faut tenir compte lors du choix des textes. C'est pour cette dernière raison que nous avons sélectionné des textes où cet aspect n'est pas très accentué. Le support de notre exemple ne comporte enfin, aucun indicateur de dialogue (points d'exclamation, guillemets, prénoms employés seuls...), car ces éléments peuvent affecter sérieusement la compréhension des textes à lire puis traduire.

Nous avons choisi un document authentique, comme support, car nous sommes convaincu, à la suite de Gremmo et Holec (1990), que les discours authentiques sont capables de rendre compte de « l'interaction entre les différents niveaux d'information et d'organisation et donc de la multiplicité d'origine des indices ». Les progressions d'apprentissage que nous

proposons visent l'apprentissage de la compréhension, pour cela, notre analyse ne porte pas sur le système formel de la langue, mais l'accomplissement global de toutes les composantes impliquées dans le processus de compréhension écrite. La lecture compréhension efficace des textes ne dépend pas exclusivement, de l'expression linguistique correcte. Elle est aussi, fonction de savoirs et savoir-faire de différents ordres. Nous ne sommes pas parti de capacités partielles telles que la syntaxe, le lexique... car « l'évaluation isolée de capacités partielles n'a pas de raison d'être (...) et que les épreuves spécifiques de grammaire ou de vocabulaire ne sauraient prétendre vérifier dans quelles mesures les objectifs terminaux, à savoir l'acquisition d'un instrument de communication, ont été atteints. » Mothe (1981).

Puisque l'objectif est de tester la compétence de Compréhension Ecrite, il nous paraît nécessaire que l'apprenant sache extraire, des documents de sciences médicales rédigés en français, les informations qui l'intéressent. Cette façon de procéder se rapproche, par les savoir-faire nécessaires à sa réalisation, d'une situation proche du réel, d'une situation de lecture authentique réalisé par un traducteur. L'apprenant dispose du contexte, des retours en arrière, de l'anticipation, de ses connaissances antérieures, du pouvoir d'inférer... pour vérifier ses hypothèses. C'est lui seul qui détermine les parties du texte les plus importantes, selon son objectif de lecture. À certains

passages, il devra rechercher le sens général sans comprendre tous les détails ; à d'autres endroits du texte il devra s'attacher aux détails pour comprendre. Pour respecter aussi, les critères docimologiques de fiabilité et de reproductibilité des résultats obtenus, nous nous sommes inspirés de la liste des opérations de Munby (1978) : Dégager le fond du texte « la grippe », mettre en correspondance des éléments spécifiques avec d'autres, localiser les informations essentielles, spécifiques à l'infection grippale, identifier sans ambiguïté, la partie du texte dans laquelle figure la réponse à la question posée... Comme la compréhension ne s'effectue pas selon une stratégie unique, chaque item du test de rappel convoque une stratégie différente en fonction du problème posé (écrémage, balayage, lecture détaillée...). Nous n'avons bien sûr, pas pu évaluer nos apprenants, sur « tout » il a fallu hiérarchiser les savoir-faire pour ne retenir que ceux que nous avons jugés représentatifs de la compréhension qui précède l'acte de traduction. Pour terminer, nous avons soumis les textes de l'expérimentation au « jugement des experts ». Pour cela, nous avons fait appel à deux collègues, professeurs de langue au Département de français de l'Université de Blida. Puis nous les avons proposés à des étudiants qui ont suivi avec succès, des études supérieures d'informatique, de droit et de biologie. Les 5 « experts » nous ont assuré que les textes « étaient de niveaux sensiblement identiques et qu'ils étaient abordables dans

la mesure où ils traitaient de thématiques connues des apprenants. »

4. 2. L'élaboration des activités

Cette étape de « terrain » permet de se rapprocher des situations de communication ciblées par la formation des traducteurs. Leur entraînement portera sur les tournures linguistiques récurrentes que l'analyse du discours des sciences médicales a mises en évidence. Les textes de notre corpus permettent d'élaborer des schémas types à partir desquels nous avons prévu l'entraînement. Chaque activité respecte un certain nombre de paramètres:

- 1 - Objectif : L'objectif de l'activité guide sa réalisation ; il est fixé en fonction de l'objectif final qui est de lire efficacement un document avant sa traduction. (Exemples : Retrouvez la logique du texte, recherchez les informations principales, que veut-dire l'auteur ? que pense-t-il ?...

- 2 - Support : Les textes/documents authentiques, décrits dans les chapitres précédents, serviront de supports aux activités d'entraînement.

- 3 - Technique : Les techniques de réponses qui n'exigent pas d'expression écrite sont à privilégier. La spécialisation des interventions qui respecte l'activité de cerveau humain, veut que lors de l'apprentissage de la compréhension, on ne demande pas à l'apprenant de s'exprimer pour éviter la surcharge cognitive.

(Exemples : Questions fermées du type Vrai/Faux, QCM, appariement, lacunaires...)

- 4 - Consigne : La formulation de la consigne s'effectue de façon claire (dans toutes les langues) car la réussite de l'activité en dépend. Cette dernière, rappelons-le, prépare l'apprenant à lire, comprendre pour traduire.

- 5 - Durée : L'enseignant calibre le temps imparti pour la réalisation de l'activité en fonction du niveau moyen de son groupe-classe.

- 6 - Public : Toute l'activité de compréhension qui précède l'acte traductif, est dosée en fonction de la progression générale du cursus (1, 2, 3^{ème} année, débutant, intermédiaire, avancé...).

5. L'évaluation

L'évaluation est continue, elle se déroule pendant tout le cheminement de la formation et porte sur les acquis d'apprentissage.

AVANT : L'évaluation porte sur les savoirs, les aptitudes et les compétences avant que l'enseignement / l'apprentissage ne commence.

PENDANT : L'évaluation permet de réguler l'apprentissage en cours, afin d'aider l'apprenant à prendre conscience de ce qu'il a déjà acquis et ce qui lui reste à apprendre. Elle est formative car elle donne des appréciations sur des acquis et les remédiations à réaliser.

Elle fait partie de l'apprentissage, son objectif est d'indiquer, rapidement, où en est l'apprenant. L'évaluation formative, ne sanctionne pas l'erreur, elle s'en sert comme indicateur, puisqu'elle est légitime dans tout processus d'apprentissage.

APRÈS : L'évaluation, ultime étape de notre démarche, ne porte pas sur les savoirs des apprenants ; elle cible de préférence, leurs savoir-faire. Elle concerne la certification de l'apprentissage et vérifie sa maîtrise à la fin de la séquence d'apprentissage.

Pour terminer cet article, je rappellerai quelques bonnes habitudes ou recommandations : Il est profitable d'inviter des intervenants extérieurs, issus du monde professionnel de l'interprétariat et de la traduction, afin de rencontrer les étudiants. Ces professionnels pourraient assurer quelques modules ou conférences sur des points spécifiques. Il serait aussi avantageux pour les étudiants, d'effectuer des stages pour une meilleure compréhension de leur futur métier.

Références

- Baudet, S. et Denhiere, G (1990). Le fonctionnement cognitif dans la compréhension de textes. Glossa, les cahiers de l'Unadrio.
- Conseil de l'Europe,(2000), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, CECRL, Didier, Paris

- Cuq, J.P., Gruca, I., (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, P.U.G..
- Drouère, M., Porcher, L., (2003), « Introduction. A propos d'objectifs », *Les cahiers de l'ASDIFLE* – n°14
- Eurin Balmet, S et Hanao Legge, M (1992) *Pratiques du français scientifique*, Hachette/AUPELF.
- Gremmo, M.J. et Holec, H. (1990). La compréhension orale, un processus et un comportement. In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive, Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*
- Holec, H., (1990). Des documents authentiques pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques, CRAPEL Université de Nancy 2*
- Holtzer (2004), « Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Histoire des notions et des pratiques » dans *le FdM*".
- Lehman, D., (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Hachette.
- Lerat, P., (1995), *Les langues spécialisées*, PUF.
- Mothe, J.C., (1981). Évaluez les compétences de communication en milieu scolaire. *Le Français dans le Monde*, 165, 63-72.
- Reboul, O. (1997). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : ESF.
- Puren, C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-C