

L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN TANT QUE DOMAINE DE RECHERCHE TERMINOLOGIQUE

József SEBESTYÉN .
Université de Pannonie (Hongrie)
sebij77@gmail.com

Résumé

Le présent article a pour objectif l'investigation de l'applicabilité de certaines structures mathématiques et celle des ensembles traditionnelles mathématiques dans des structures terminologiques, et à travers cela, la modélisation des relations s'établissant entre les différents concepts. Les buts à long terme de nos recherches terminologiques effectuées dans le domaine de l'enseignement supérieur français et hongrois sont l'encodage des lexèmes ordinaires, aussi bien que l'analyse des relations entre ces codes.

L'objectif primordial de cette étude est de fournir des réponses à la question suivante : pourquoi ces codes peuvent-ils être aptes – dans certains cas plus aptes que les lexèmes ordinaires – à saisir les relations entre les concepts désignés ?

Nous espérons que les résultats obtenus lors de l'analyse des codes nous fourniront une vision plus claire relative aux relations s'établissant entre les concepts désignés, et ainsi nous pourrions réduire les ambiguïtés conceptuelles.

Mots-clés : signe, code, lexème, terme, structure, structures mathématiques, ensemble (mathématiques).

Abstract

The purpose of the present study is twofold: to investigate into the applicability of certain mathematical structures and traditional set theories to the field of terminology, and in this way to show the relationships between given concepts. The aim of our research into the analysis of French and Hungarian higher education terminology is to encode distinct lexemes and to examine the relations between the different codes.

The current study may shed further light on the applicability of these codes and may provide an answer to why these codes can be suitable – in certain cases even more suitable than traditional lexemes – for the analysis of conceptual relations.

Findings gained through the analysis of relations between the codes will hopefully provide us with a clearer and steadier view of the relationships between the designated concepts and will help us reduce conceptual ambiguities or unclarities.

Keywords : sign, code, lexeme, term, structure, mathematical structures, set.

I - INTRODUCTION

1-1 Pourquoi faire de la terminologie ?

Comme toute notion relativement nouvelle, celle de la terminologie, elle-même doit être, a priori, fluctuante. Cela est valable également aux raisons qui ont conduit à sa naissance.

Quels phénomènes scientifiques, techniques et sociaux, voire politiques ont engendré la naissance d'une terminologie en tant que science ?

Tous les domaines de la connaissance ont besoin d'une terminologie comme ensemble hiérarchiquement structuré de termes univoquement définis – précise Rey. (Rey, 1979) À nos yeux, la terminologie est une question d'ordre linguistico-conceptuel et de nature ontologique, à la fois. Ainsi, elle est une discipline linguistique interdisciplinaire fournissant l'épistémologie et les méthodes de recherches visant à découvrir les entités, « les choses » et les structures selon lesquelles elles s'organisent. En d'autres mots, elle se situe au confluent des disciplines visant à identifier et à organiser les éléments du savoir. La terminologie contribue ainsi à la découverte, à la description et à la classification des éléments désignés par les unités linguistiques, ainsi qu'à la perception de leur relation.

Avant de s'immerger dans les recherches terminologiques de l'enseignement supérieur, quelques questions préalables méritent d'être posées, surtout au niveau de la nécessité et de l'utilité de la terminologie.

D'après Alain Rey nous pouvons constater que les fondements pratiques de la naissance de la terminologie proviennent d'une nécessité qui se présente :

- dans la scientification des pratiques techniques ;
- dans la naissance des techniques industrialisables ;
- dans la naissance de la mécanique théorique.

Nous y ajouterions une nécessité qui se présente dans le domaine des sciences humaines et sociales, ainsi qu'au niveau de l'organisation des échanges interculturels. Dans une certaine mesure, Rey élargit les besoins que nous venons d'énumérer ci-dessus et celui qui se présente dans le domaine technico-scientifique en précisant que les besoins engendrant la naissance de la terminologie peuvent se présenter dans n'importe quel secteur d'activité :

[...] les noms, les notions font autant problème en mathématiques qu'en sociologie – ou en cuisine. Les secteurs en apparence préservés : nomenclatures, sciences appliquées, institutions, vont précisément faire l'objet de la pratique dénommée terminologie. (Rey, 1979 : 15)

1-2 Pourquoi faire de la terminologie de l'enseignement supérieur ?

D'une part, pour contrebalancer l'hégémonie des travaux terminologiques en sciences naturelles et techniques, nous avons l'intention de prouver que les sciences humaines, ainsi que les domaines sociaux et institutionnels (par exemple : les « sous-systèmes sociaux » comme l'enseignement supérieur l'est) nécessitent également des projets et des interventions terminologiques. D'autre part, notre hypothèse initiale réside dans la conviction que les concepts et les entités des sciences naturelles engendrent un système terminologique plus transparent et plus structuré que les éléments appartenant aux sciences humaines et sociales, puisqu'eux-mêmes s'organisent en systèmes ontologiques, logiques et conceptuels. Il va de soi que les systèmes ontologiquement non-structurés et non-hiérarchisés doivent faire face aux difficultés d'organisations terminologiques.

C'est seulement dans les domaines scientifiques et techniques que la conception structuraliste des champs sémantiques ou lexicaux [...] correspond à la nature des choses linguistiques. (Lerat, 1988 : 14)

Ainsi, dès le début de nos recherches, nous essayons de trouver des méthodes de classification aptes à organiser les concepts et les termes figurant au sein de l'enseignement supérieur. En d'autres mots, nos objectifs à long terme sont relatifs à l'élaboration d'une méthode de structuration et de classification applicable aux domaines institutionnels, administratifs, etc.

L'enseignement supérieur comme dépositaire du savoir universel est un domaine dont la structure doit refléter, a priori, l'organisation des connaissances.

Le sujet de nos recherches, à savoir, l'analyse comparative des terminologies de l'enseignement supérieur français et celle de l'enseignement supérieur hongrois est en conformité avec les normes de la Commission européenne et de l'Union européenne (dans le cadre de « Éducation et formation 2020 »), à savoir :

- améliorer la qualité et l'efficacité des systèmes d'éducation et de formation ;
- promouvoir l'égalité, la cohésion sociale et la citoyenneté active ;
- et finalement mettre en valeur la créativité et l'innovation, en particulier l'entrepreneuriat, et ce à tous les niveaux d'enseignement.¹

Les programmes européens destinés à promouvoir la coopération au niveau de l'enseignement supérieur nécessitent des recherches terminologiques relatives aux systèmes d'enseignement. Ces recherches peuvent contribuer également aux objectifs de la déclaration de Bologne, ainsi qu'à ceux du Conseil de l'Europe. Le *processus de Bologne* vise à introduire un système de grades académiques facilement reconnaissables et comparables, à intégrer la dimension européenne dans l'enseignement supérieur et à promouvoir la mobilité. C'est dans ce contexte socio-politique que nos recherches deviennent actuelles et utiles. Les raisons sont multiples :

La déclaration de Bologne s'articule autour des actions suivantes² :

- un système de grades académiques facilement reconnaissables et comparables qui inclut l'introduction d'un supplément au diplôme commun afin d'améliorer la transparence ;
- un système fondé essentiellement sur deux cycles : un premier cycle utile pour le marché du travail d'une durée d'au moins trois ans et un deuxième cycle (maîtrise) qui exige l'achèvement du premier cycle ;
- la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs.

Les recherches (terminologiques) dans le domaine de l'enseignement supérieur sont devenues de plus en plus instantes, et de nos jours, elles occupent une place centrale au sein des activités de recherches engendrées par les besoins sociaux que nous venons de citer dans la section précédente à l'instar de Rey.

Les exigences sociales, aussi bien que le centre d'intérêt et l'orientation de la société contemporaine ont conduit à la réorganisation et à la « modernisation » du savoir humain. Les sciences humaines et sociales dites traditionnelles, ont peu à peu perdu leur valeur sociale, ou au moins elles sont devenues marginales. Cependant les sciences, les techniques, à savoir, les sciences empiriques et exactes connaissent un essor exponentiel.

II - REFLEXIONS CONCEPTUELLES – COMMENT STRUCTURER LES CONCEPTS ET LES TERMES ?

Saisir le contenu d'un élément de la réalité désigné par un signe linguistique (un terme), donner la définition pertinente du concept désigné par le terme en question, sont les principes

¹ Source : http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_fr.htm ; date du téléchargement : le 17 janvier 2011.

² Source : http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_fr.htm ; date du téléchargement : le 17 janvier 2011.

de base des travaux terminologiques. Placer les termes, à savoir, les signes et les concepts désignés dans le réseau terminologique, aussi bien que dans le réseau conceptuel est une question moins évidente, dans la mesure où ce réseau (à noter, non-linéaire) dépasse les frontières d'une discipline ou d'une science concrète. (Nous avons à remarquer – entre parenthèses – que la description et la définition d'un réseau terminologique est une entreprise extrêmement complexe.)

Pour pouvoir comparer par exemple deux systèmes d'enseignement supérieur faisant partie de cultures différentes, nous avons décidé, d'une part, de recourir aux méthodes et aux outils terminologiques classiques, mais d'autre part, de trouver des solutions à l'aide desquelles les travaux et les méthodes de classification, voire de structuration terminologique ne dépendent pas des domaines traités.

L'établissement des mécanismes et des règles qui régissent les relations entre concepts d'un domaine, présuppose la connaissance et la détection conceptuelle préalable de la discipline ou du domaine en question.

Qu'est-ce que c'est que le concept ?

Pour répondre à cette question, il faut tout d'abord jeter un coup d'œil aux composantes d'un terme, en tant que signe présentant une double face :

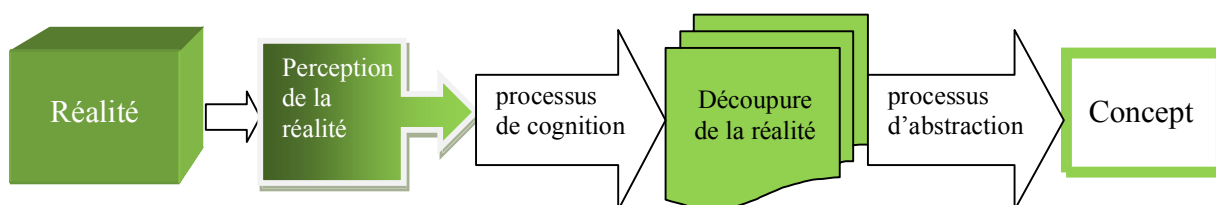
Les signes, à l'aide desquels un locuteur communique les concepts, autrement dit, les éléments de la réalité intériorisée, dans bien des cas, ne reflètent pas d'une manière fiable le contenu et les caractéristiques pertinentes des concepts.

Les raisons sont multiples. Le processus de conceptualisation en soi aboutit à une intériorisation individuellement ou collectivement subjective ou préalablement définie par la collectivité.

Qu'est-ce qui se passe lors de la conceptualisation ? La construction des concepts par abstraction est précédée d'une découpe de la réalité, en d'autres mots, d'un processus de cognition qui implique une sorte de subjectivité provenant de la nature cognitive et émotionnelle de la perception humaine. Les signes servent donc à interpréter la réalité et non pas à la refléter – constate Cabré. (Cabré, 1998)

Jetons un coup d'œil sur le chemin qu'un élément de la réalité doit parcourir pour devenir concept (voir : figure 1) :

Figure 1
La naissance d'un concept



Après la perception de la réalité, l'individu ou un groupe d'individus, suite à un processus de cognition, découpe la réalité, ensuite par un processus d'abstraction la réalité découpée devient concept.

Si, par un processus de cognition, on découpe la réalité et, par un processus d'abstraction, on la transforme en concept, les relations qui s'établissent entre les objets de la réalité [...] constituent le point de référence des relations [...] qui s'établissent entre les concepts. (Cabré, 1998 : 85)

La constatation de Cabré nous a mené à reconnaître que dans le cas des sciences naturelles et des activités technico-scientifiques les concepts eux-mêmes, aussi bien que les structures dans lesquelles ils s'organisent sont, en quelque sorte, le reflet de la réalité représentée. Dans le cas où les termes désignant les concepts relatifs aux éléments de cette réalité sont pertinents et leur valeur sémantique, leurs traits caractéristiques reflètent ceux des

concepts désignés, il va de soi que les structures terminologiques, elles-mêmes, représentent et reproduisent les système de la réalité, à savoir, la structure dans laquelle les concepts s'organisent. C'est le cas des sciences naturelles au sein desquelles les taxinomies et les nomenclatures s'établissent, a priori, en suivant les caractéristiques observées et perçues des éléments de la réalité (des concepts). Ainsi, les signes-lemmes (les signes linguistiques, les termes) reflètent d'une manière plus ou moins fiable les systèmes de la réalité représentée.

La question se pose ! Est-ce que les sciences humaines, les systèmes institutionnels et sociaux s'organisent de cette même manière ? Est-ce que ces systèmes nécessitent des analyses conceptuelles préalables ? Du point de vue de l'aménagement et de la normalisation terminologiques la réponse paraît évidente mais ouverte à la fois.

Au début de nos recherches, une série de questions s'est posée concernant le rôle des concepts, le rôle du processus de conceptualisation et le rôle de la classification conceptuelle des systèmes d'enseignement supérieur comparés. Dans quelle mesure les analyses conceptuelles contribuent-elles à la normalisation, à la systématisation terminologique et surtout aux analyses comparatives de tels systèmes ? Que faire pour éliminer les ambiguïtés, les « bruits » qui se présentent au niveau des signes linguistiques ordinaires ?

Une grande partie de ces questions provient d'une approche cognitive de la terminologie qui présuppose que le travail terminologique doit débiter par l'établissement de la structure des concepts constituant la connaissance d'une discipline.

Du point de vue de la théorie terminologique et des travaux terminographiques, il faut mentionner que le concept existe indépendamment du terme.

Ce fait nous suggère que les signes dits ordinaire, à savoir, les signes linguistiques (les lexèmes) peuvent causer des « bruits » dans l'interprétation et dans la perception des concepts. Ainsi, il est recommandé de trouver des solutions alternatives, par exemples la substitution de ces signes ordinaires, de ces lexèmes par des signes se basant sur la logique des symboles ou des codes mathématiques, aptes à éliminer ces « bruits ».

III - LA FONCTION DES TERMES – L'ENCODAGE DE QUELQUES TERMES APPARTENANT AU DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

La fonction primordiale d'un terme quelconque est le reflet et la représentation d'un concept. Dans le cas de nos recherches, les termes identifient des concepts appartenant au système de l'enseignement supérieur.

Les termes, en tant que signes significatifs et distinctifs servent à désigner les concepts propres des disciplines et des activités de spécialité. « La notion de terme repose sur le lien qu'on peut établir entre son sens et un domaine. » (L'Homme, 2004 : 84).

En ce qui concerne l'aspect fonctionnel (la catégorie grammaticale) des termes, L'Homme constate que la plupart des termes sont de nature nominale, c'est-à-dire, ils sont des noms ou des syntagmes nominaux. De plus, une grande proportion des termes sont complexes. Les résultats de nos analyses qui suivent une logique conceptuelle, lexicosémantique et morphologique prouvent cette constatation. Nous pouvons aussi remarquer que la construction des termes complexes obéit à des règles de formation syntaxiques bien connues. Par exemple : les termes complexes sont en général des groupes nominaux ; ils sont composés de façon privilégiée de noms et d'adjectifs, et presque jamais de verbes à des formes conjuguées ; les prépositions sont le plus souvent « de » et « à », elles sont suivies d'un déterminant, etc.

En revenant aux termes en tant que signes significatifs et distinctifs, nous pouvons préciser qu'un terme complexe est constitué d'une tête qui est le terme générique (représentant la classe) et d'une expansion (d'un modificateur) qui est un complément (un

adjectif ou un groupe nominal ou un groupe prépositionnel) mentionnant un caractère spécifique du même générique.

Lors du processus d'encodage des termes nous nous sommes appuyés sur l'approche mentionnée ci-dessus. Plus précisément, nous avons muni les termes de codes en suivant les catégories classificatoires de la logique classique dont les principes organisationnels sont très proches des constituants morphologiques des termes complexes en tant que signes significatifs (tête + modificateur = signe du générique + signe du spécifique). Dans ce qui suit nous allons voir quelques exemples relatifs à la méthodologie d'encodage.

Afin de pouvoir établir la structure dans laquelle les concepts désignés s'organisent, nous avons muni chaque candidat-terme compilé d'un symbole, d'un code (autre que le désignant lexical), voire d'un code appelé à marquer les caractéristiques génériques et spécifiques du concept. Comme nous en avons déjà parlé, la raison pour laquelle nous avons tenté l'introduction de ces codes, résident dans l'une de nos hypothèses initiales déjà abordée dans les sections précédentes. Nous avons, donc, pourvu chaque terme, à savoir, chaque désignant d'un code dans le but de pouvoir saisir les relations conceptuelles existant entre eux et dans le but de pouvoir vérifier si les termes (les désignants) représentent d'une manière fiable ou non les relations conceptuelles.

Nous présumons que l'introduction de ces codes formels peut être une solution apte à traiter les ambiguïtés des désignants ordinaires, à établir l'arborescence des concepts et à éviter les erreurs éventuelles.

Dans une étape suivante de nos recherches nous allons comparer les relations établies entre les codes (symboles) des concepts à leur(s) dénomination(s), c'est-à-dire aux termes (désignants) originaux.

Le présent article n'a pour but primordial que de fournir quelques informations statistiques concernant les termes relatifs à l'enseignement supérieur, et concernant la possibilité de leur encodage sémantico-symbolique (à base morphologico-conceptuel) en un langage mathématique, à savoir, en codes mathématiques.

3-1 La répartition des termes compilés des volumes du glossaire européen de l'éducation

[...] les termes peuvent être regroupés selon la classe de concepts qu'ils dénomment. Ainsi, les concepts peuvent être réunis dans des classes et des sous-classes en fonction des caractéristiques qu'ils partagent, et selon les relations qu'ils entretiennent. L'interaction entre les concepts engendre différents types de relations, de processus et d'états qui sont, à leur tour, des concepts. » (Cabré, 1998 : 157-158)

Avant l'analyse conceptuelle de quelques termes dans le domaine du *personnel enseignant*, jetons un coup d'œil sur la répartition des termes compilés d'une approche morphologique, morpho-syntaxique.

L'enseignement supérieur français fournit une quantité de termes supérieure au nombre des termes hongrois analysés et présentés par les Glossaires sources. (Voir : figure 2) Ces données statistiques peuvent suggérer que le premier, à l'égard des concepts et du système, s'avère plus riche que le dernier. Cette constatation, bien évidemment, n'est pas un axiome. Mais les chiffres ne peuvent pas être négligés, non plus. Un système ou un ensemble (mathématiques) plus riches en éléments laisse prévoir des problèmes d'harmonisation terminologique et ainsi conceptuelle.

En ce qui concerne par exemple le domaine des *diplômes* et des *titres* dans le système français, la proportion des termes complexes par juxtaposition morphologique des entités graphiques est de 56%. Dans le cas du système hongrois, cette proportion est de 31%. À remarquer que la différence typologique des deux langues s'observe dans la présence des termes complexes composés de deux ou plusieurs noms formant une seule entité graphique : le hongrois se sert de ce type de termes dans une proportion de 13%. L'enseignement

supérieur français n'en a aucun. (Sauf le seul terme complexe par jonction *ingénieur-maître*) Dans le cas des termes complexes dérivés, la proportion est plus équilibrée. 16% concernant le système français, 13% dans le système hongrois.

Comme les figures 3 et 5 le prouvent, la proportion des termes complexes par juxtaposition est disproportionnellement élevée aux autres formes complexes et simples.

Suite à la typologie de la langue française, les termes complexes dérivés montre une présence assez modeste dans la totalité des unités analysées. De plus, nous n'avons trouvé aucun terme (désignant) de type TCC_{1EG} – terme complexe composé (une seule entité graphique) – (sauf le seul terme de type $TCJ_{*EG(t+m)}$ – terme complexe par jonction – qui à nos yeux, morphologiquement est presque équivalent aux formes composées), tandis que l'analyse de ce même domaine dans le cas de l'enseignement supérieur hongrois (figure 4) montre une richesse incontestable. Bien évidemment, ces différences remontent aux questions typologiques des langues en question. La figure 6 démontre d'une manière comparative la répartition de différents types de termes dans le système d'enseignement français et le système hongrois.

Figure 2

La répartition des termes figurant au sein de l'enseignement supérieur français et de l'enseignement supérieur hongrois

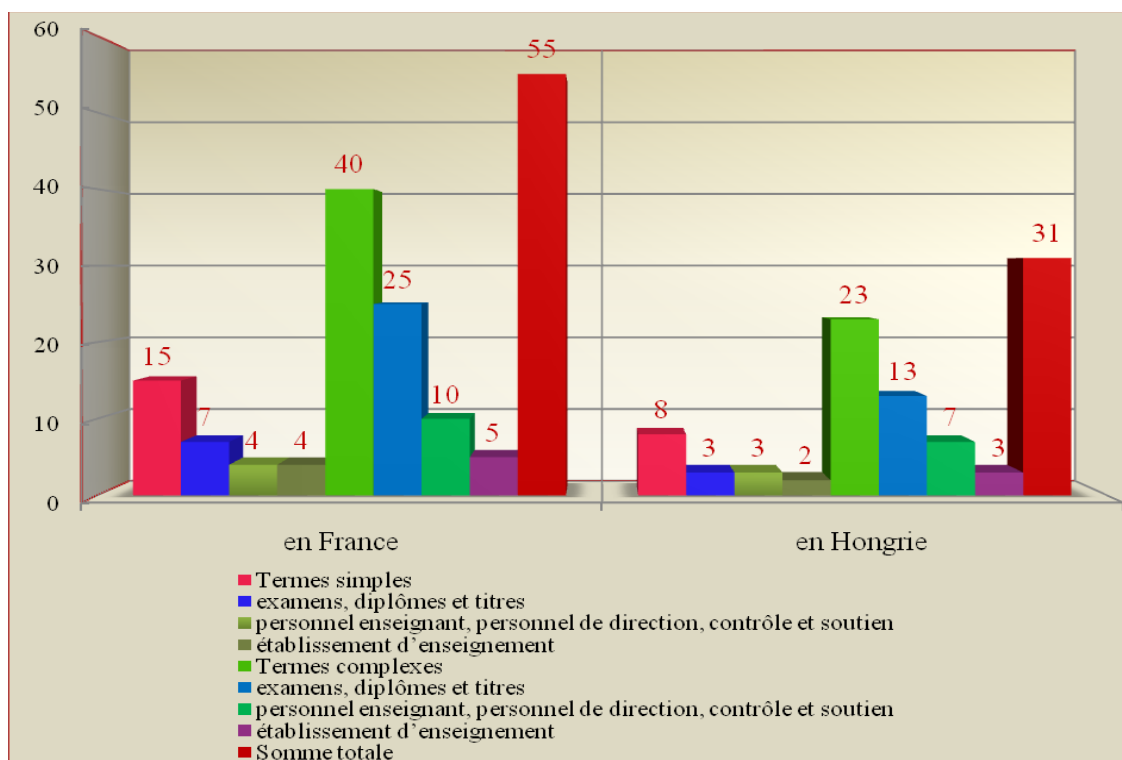
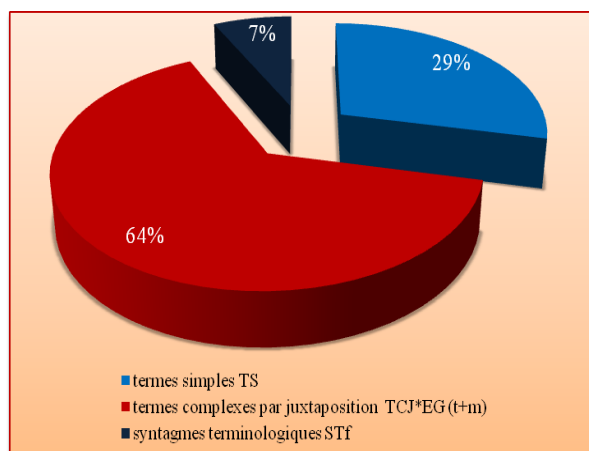
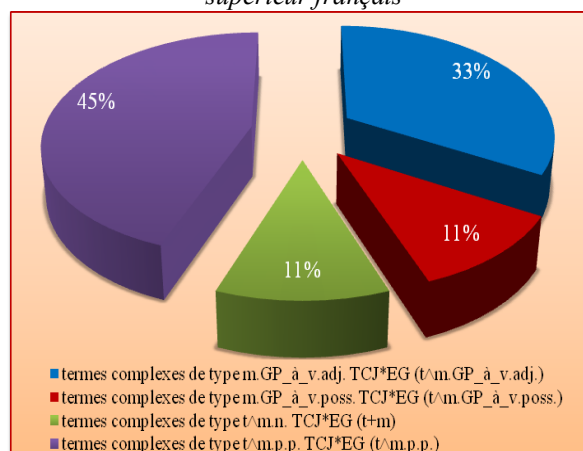


Figure 3
La répartition des termes dans le système de l'enseignement supérieur français



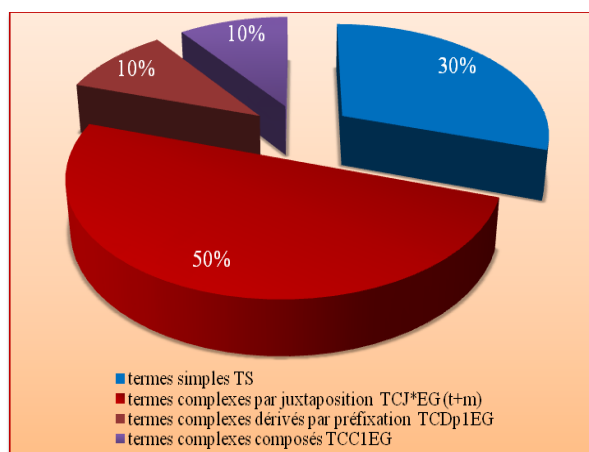
TS	4
STf	1
TCJ ^s EG (t+m)	10
Somme totale	14

Figure 5
La répartition des termes complexes par juxtaposition et des syntagmes terminologiques fixes dans le domaine analysé (l'enseignement supérieur français)



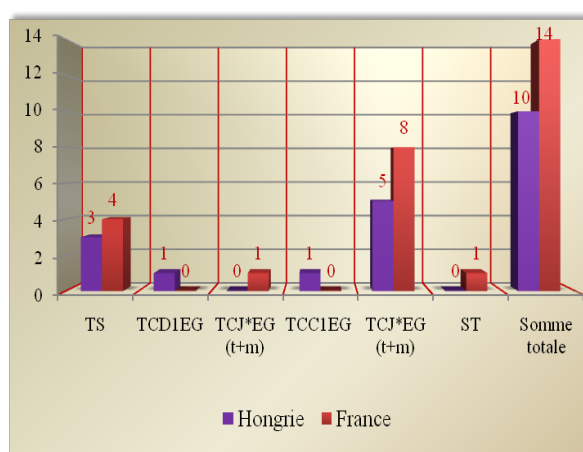
termes simples	TS	4
termes complexes de type m.GP_à_v.adj.	TCJ ^s EG (t\m.GP_à_v.adj.)	3
termes complexes de type m.GP_à_v.poss.	TCJ ^s EG (t\m.GP_à_v.poss.)	1
termes complexes de type t\m.n.	TCJ ^J *EG (t+m)	1
termes complexes de type t\m.p.p.	TCJ ^s EG (t\m.p.p.)	4
termes complexes par juxtaposition en total	TCJ ^s EG (t+m)	9
syntagmes terminologiques	STf	1
	Somme totale	14

Figure 4
La répartition des termes dans le système de l'enseignement supérieur hongrois



TS	3
TCJ ^s EG (t+m)	5
TCDp ₁ EG	1
TCC ₁ EG	1
Somme totale	10

Figure 6



	France	Hongrie
TS	4	3
TCD ₁ EG	0	1
TCJ ^J *EG (t+m)	1	0
TCC ₁ EG	0	1
TCJ ^s EG (t+m)	8	5
ST	1	0
Somme totale	14	10

3-2 Liste des abréviations :

Les abréviations utilisées dans les figures (plus bas, dans les fiches terminologiques) marquent les unités linguistiques (les termes) qui s'établissent sur une logique morphologico-conceptuelle.

Qu'est-ce que nous voulons dire par la notion *morphologico-conceptuel* ?

Les analyses effectuées ont dévoilé un fait à première vue évident, mais qui nécessite encore bien de recherches. Les spécifiques des notions génériques (en fonction de leur destination, de leur fonction, de leurs caractéristiques, de leur qualité etc.) morphologiquement sont représentés en général par des morphèmes, par des parties du discours ou par des combinaisons qui peuvent être considérés comme typiques ou répétitifs.

Par exemple, pour marquer la qualité ou des restrictions de sens d'un générique, la langue française a recours aux participes présents ou passés via composition, processus qui aboutit aux termes complexes composés : *enseignant invité*, *professeur agrégé*, etc. Une autre démarche morphologique (dans notre interprétation, morphologico-conceptuelle) pour marquer les spécifiques, n'est autre chose que l'adjonction des groupes prépositionnels à la tête, c'est-à-dire au générique : *professeur d'université*, *maître de conférences*, etc.

Nous pouvons, donc, observer que la langue dispose d'outils plus ou moins fixes et stables pour nuancer, pour réduire ou pour élargir le sens des concepts existants ou pour vêtir de sens les nouveaux concepts.

Pour cette raison, la méthodologie d'encodage que nous avons choisie, suivait cette logique, c'est-à-dire la structure morphologique des désignants.

TS = terme simple

TC = terme complexe, où :

TCD_{s_{1EG}} = terme complexe dérivé par suffixation (une seule entité graphique) ;

TCD_{p_{1EG}} = terme complexe dérivé par préfixation (une seule entité graphique) ;

TCC_{1EG(n,+n.)} = terme complexe composé de deux ou plusieurs noms (une seule entité graphique) ;

TCC_{1EG(p,pr,+n.)} = terme complexe composé d'un participe présent et d'un nom (une seule entité graphique) ;

TCC_{1EG(p,p,+n.)} = terme complexe composé d'un participe passé et d'un nom (une seule entité graphique) ;

TCJ^{*}_{EG (t+m)} = terme complexe par juxtaposition (plusieurs entités graphiques juxtaposées – où *t* = tête + *m* = modificateur : m.n. = modificateur nominal ; m.adj. = modificateur adjectival dérivé d'un nom ; m.v. = modificateur verbal) ;

TC^J_{EG (t+m)} = terme complexe par jonction (plusieurs entités graphiques jointes – où *t* = tête + *m* = modificateur : m.n. = modificateur nominal ; m.adj. = modificateur adjectival) ;

STf = syntagme terminologique fixe.

3-3 Les fiches terminologiques et l'encodage des termes analysés

Les fiches terminologiques que nous allons présenter dans cette section sont l'extrait de celles que nous avons élaborées dans notre thèse de doctorat. Avec cette extraction, nous avons l'intention de donner une image concernant notre travail relatif à l'analyse et à l'encodage des termes ou des candidats-termes compilés.

L'analyse ponctuelle de chaque terme se base sur les renseignements (sur les données terminologiques) des fiches terminologiques proposés par Dubuc et par L'Homme. Les fiches extraites nous fournissent les données suivantes : le type du terme de l'aspect formel, les renseignements grammaticaux, la classe conceptuelle, les relations qui s'établissent entre le

concept désigné par le terme analysé et les autres concepts faisant partie du même champ conceptuel et sémantique. Pour des raisons pratiques, les extraits ne contiennent pas les données suivantes (qui normalement font partie d'une fiche terminologique traditionnelle) : la définition du terme, son domaine d'application, renseignements bibliographiques (page, année de publication de la source), collocations et combinaisons figées, la marque d'usages du terme et les synonymes éventuels du terme.

En conformité avec nos buts initiaux d'encodage, notre fiche terminologique comprend une rubrique, pour ainsi dire insolite du point de vue de la tradition terminographique. Il s'agit de la rubrique : *code (symbole) du concept*.

Fiches terminologiques pour les recherches ponctuelles des termes relatifs au domaine du personnel enseignant et de direction au sein de l'enseignement supérieur français

Terme (candidat-terme)	Type du terme (candidat-terme) (aspect formel)	Paramètres, renseignements grammaticaux	Code (symbole) du concept	Classe conceptuelle	Relation entre concepts
<i>enseignant</i> ³	TS	N	pEns1	PÉQ	pEns1>pEnsA ; pEns1>pEnsI ; pEns1>[pEns1Ch>PrU] ; pEns1>[pEns1Ch>MC] ; pEns1∈Pr1, etc.
<i>enseignant/e associé/e</i>	TCJ ^s EG (t+m)	NC	pEns1A (pEns1∧m.p.p.)	PÉQ	pEns1A<pEns1
<i>enseignant/e invité/e</i>	TCJ ^s EG (t+m)	NC	pEns1I (pEns1∧m.p.p.)	PÉQ	pEns1I<pEns1
<i>enseignant/e-chercheur/euse</i>	TCJ ^s EG (t+m)	NC	pEns1Ch (pEns1∧m.n.)	PÉQ	pEns1Ch<pEns1 ; pEns1Ch> PrU ; pEns1Ch>MC, etc.
<i>moniteur/trice</i>	TS	N	pEns1Mn	PÉQ	pEns1Mn∈pEns1 ; pEns1Mn<pEns1Ch
<i>lecteur/trice de langues étrangères</i>	TCJ ^s EG (t+m)	NC	LCLE ⁴ (LC1∧[m.GP_à_v.adj.∧m.adj.])	PÉQ	LCLE∈pEns1
<i>maître de conférences</i>	TCJ ^s EG (t+m)	NC	MCU (MTR1∧ m.GP_à_v.adj.)	PÉQ	MCU∈pEns1 ; pEnsCh>MCU
<i>professeur</i> ⁵	TS	N	Pr1	PÉQ	Pr1>pEns1
<i>professeur/e agrégé/e (+)</i>	TCJ ^s EG (t+m)	NC	PrA (Pr1∧m.p.p.)	PÉQ	PrA<Pr1 ; [PrA∈Pr1]∈pEns1
<i>professeur/e certifié/e</i>	TCJ ^s EG (t+m)	NC	PrC (Pr1∧m.p.p.)	PÉQ	PrC<Pr1 ; [PrC∈Pr1]∈pEns1
<i>professeur/e des universités</i>	TCJ ^s EG (t+m)	NC	PrU (Pr1∧ m.GP_à_v.poss.)	PÉQ	PrU<Pr1 ; PrU∈pEnsCh ; [PrU∈Pr1]∈pEns1
<i>président d'université</i>	TCJ ^s EG (t+m)	NC	PU1 (Prés∧ m.GP_à_v.adj.)	PÉQ	PU1∈pEnsCh ;

³ Le terme *oktató* figurant au sein de l'enseignement supérieur hongrois peut être son équivalent dans la mesure où les deux sont usuels au sein de l'enseignement supérieur, et désignent une activité d'enseignement et de recherches au moins commencée.

⁴ LC1 = le code du terme *lecteur* ; LE = le code de l'entité *langues étrangères*.

⁵ Même si nous trouvons que le terme en question est dérivé du verbe *professer*, nous le traitons comme terme simple, étant donné que son origine remonte à l'époque de la création des universités. De plus, il s'agit du générique, voire de l'hyperonyme de tous les titres relatifs au personnel enseignant.

Fiches terminologiques pour les recherches ponctuelles des termes relatifs au domaine du personnel enseignant et de direction au sein de l'enseignement supérieur hongrois

Terme (candidat-terme)	Type du terme (candidat-terme) (aspect formel)	Paramètres, renseignements grammaticaux	Code (symbole) du concept	Classe conceptuelle	Relation entre concepts
<i>Oktató</i>	TS	N	pEns1	PÉQ	pEnsMn-É pEns1 ; ATER ∈ pEns1 ; MCU _u ∈ pEns1 ; PrU _u ∈ pEns1, etc.
<i>tanársegéd</i> ⁶	TCC _{1EG(n,+n)}	N	pEns1Mn-	PÉQ	pEns1Mn-ÉpEns1 ; pEns1Mn-<pEnsCh
<i>adjunktus</i> ⁷	TS	N	ATER	PÉQ	ATER<MCU ; ATER<PU1 ; ATER ∈ pEns
<i>Dékan</i>	TS	N	DK	PÉQ	DK<Rec ; DK ∈ pEns ; DK ∈ pEnsCh
<i>Rektor</i>	TS	N	Rec	PÉQ	Rec ∈ pEns ; Rec ∈ pEnsCh ; Rec > DK
<i>egyetemi docens</i>	TCJ _{sEG(t+m)}	NC	MCU _u ⁸ (MCU _u ^m.adj.)	PÉQ	MCU _u ∈ pEns ; MCU _u < pEnsCh
<i>egyetemi tanár</i>	TCJ _{sEG(t+m)}	NC	PrU _u (PrU _u ^m.adj.)	PÉQ	PrU _u ∈ pEns ; PrU _u < pEnsCh
<i>főiskolai docens</i>	TCJ _{sEG(t+m)}	NC	MC _{nu} (MC _{nu} ^m.adj.)	PÉQ	MC _{nu} ∈ pEns ; MC _{nu} < pEnsCh
<i>főiskolai tanár</i>	TCJ _{sEG(t+m)}	NC	PrÉ (PrÉ^m.adj.)	PÉQ	PrÉ ∈ pEns ; PrÉ < pEnsCh
<i>Főigazgató</i>	TCDp _{1EG}	N	pD _{nu}	PÉQ	pD _{nu} ∈ pEns ; pD _{nu} ∈ pEnsCh
<i>főiskolai rektor</i>	TCJ _{sEG(t+m)}	NC	Rec _{nu} (Rec _{nu} ^m.adj.)	PÉQ	Rec _{nu} ∈ pEns ; Rec _{nu} ∈ pEnsCh ; Rec _{nu} > pD _{nu}

Pour pouvoir détecter les relations entre les concepts, lors du processus de l'encodage nous avons suivi la logique suivante :

Le terme générique est muni d'un code complexe, composé d'une lettre et d'un chiffre, ordinairement du chiffre 1.

$$pEns1 = enseignant(e).$$

Étant donné que le terme hongrois *oktató* à l'égard de son activité et de son statut général se définit presque de la même façon que le terme français *enseignant* (excepté le cercle d'établissement d'enseignement supérieur où *enseignant* et *oktató* peuvent exercer l'activité d'enseignement), il a reçu le même code que son équivalent français. Ainsi :

$$pEns1 = oktató.$$

Tout cela signifie que les formes lexématiques *enseignant* et *oktató* désignent le même concept, en d'autres mots, ils sont parfaitement équivalents.

L'encodage des concepts spécifiques s'effectue en respectant la structure morphologique des termes (candidats-termes) c'est-à-dire celle des désignants. Lors de l'encodage du terme *enseignant/e invité/e* nous avons pris en considération que le candidat-terme était composé à la base *tête + modificateur*. La tête représente le générique tandis que le modificateur

⁶ L'un des effets de l'adhésion au processus de Bologne est la restructuration des grades/titres d'enseignants. Depuis 2008 la différence entre *egyetemi tanársegéd* et *főiskolai tanársegéd* n'existe plus.

⁷ L'un des effets de l'adhésion au processus de Bologne est la restructuration des grades/titres d'enseignants. Depuis 2008 la différence entre *egyetemi adjunktus* et *főiskolai adjunktus* n'existe plus.

⁸ _u et _{nu} désignent la spécification qui caractérise surtout le système d'enseignement supérieur hongrois non-universitaire de type *főiskola*.

conceptuel et (au niveau linguistique) morphologique désigne le spécifique. Comme nous l'avons déjà traité, le français préfère avoir recours aux participes passés ou aux participes présents pour marquer une spécificité quelconque. Ainsi, notre code s'établit de la façon suivante :

$$pEnsII = enseignant(e) invité(e),$$

où la structure intérieure du concept et à travers cela, celle du terme montre la hiérarchie suivante:

$$(pEnsI \wedge m.p.p.).$$

Ainsi, nous pouvons constater que l'encodage ayant pour but la détection exacte et empirique des réseaux conceptuels et à travers cela des réseaux terminologiques, ne peut pas négliger les caractères linguistiques des désignants. Cette observation ne réfute pas notre constatation initiale, à savoir, que les désignants (les lexèmes ordinaires) peuvent provoquer des ambiguïtés au niveau conceptuel. L'importance de notre activité et de nos initiatives d'encodage s'est déjà avérée juste. Comme nous allons le voir par rapport aux termes *recteur*, *rektor*, *chancelier*, *président d'université*, les lexèmes peuvent provoquer des malentendus, des interprétations incorrectes des concepts désignés par des désignants ordinaires (par des signes lexématiques).

En tout cas, les concepts représentés par les codes proposés, sont hiérarchisables et organisables en ensembles mathématiques selon la logique des opérations mathématiques :

$$pEnsII < pEnsI$$

(parce que les caractères spécifiques du terme spécifique restreignent ces fonctions exercées par rapport au générique) et

$$pEnsII \in pEnsI \text{ à la fois (parce que le spécifique dispose de toutes les caractéristiques du générique).}$$

Dans une étape suivante de nos recherches nous allons essayer d'établir l'arborescence logique des concepts munis de codes, à savoir, les graphes aptes à représenter les relations dans lesquelles ils s'organisent.

IV - ANALYSES CONCEPTUELLES – CONCLUSION

Les analyses effectuées réfutent, en quelque sorte, notre hypothèse initiale, à savoir, que les concepts (et ainsi les termes comme unités linguistiques relatives à des domaines spécialisés) figurant au sein des domaines des sciences humaines sont moins aptes à être organisés en structures hiérarchiques que ceux faisant partie des sciences naturelles et des techniques. Les termes analysés d'une approche morphologico-conceptuelle et lexicosémantique désignent des éléments qui peuvent s'organiser en structures hiérarchiques, même si les entités désignées ne représentent pas de structures ontologiquement hiérarchisées. Nous pouvons ainsi établir des relations de coordination méronimiques, des relations hyponymiques, etc.

Les arguments de cette constatation proviennent du fait qu'une grande partie des termes analysés sont des objets. Les éléments de la réalité qui sont des objets et/ou des entités définissables par les relations subsistant par rapport aux autres entités, sont aptes à former des classes, des systèmes et des sous-systèmes conceptuel et sémantiques.

« Mais de nombreuses autres unités lexicales ne peuvent se décrire à travers l'organisation du monde réel. Pour expliquer leur sens, il faut les mettre en rapport avec d'autres sens. Par exemple, pour expliquer le sens d'un verbe, il faut faire référence à la personne ou à l'être qui effectue l'action, aux objets échappés de l'action ou les résultats de l'acte à analyser. Une unité concrète, autre qu'un nom, ainsi que tous les autres sens dont la description fait appel à des sens complémentaires, est un prédicat sémantique. » (L'Homme, 2004 : 62)

« Les actants sémantiques sont obligatoirement évoqués dans la caractérisation des prédicats sémantiques. [...] Les termes dont le sens fait appel à des actants sémantiques seront nommés, quant à eux, termes à sens prédicatif. » (L'Homme, 2004 : 63)

Les résultats de nos analyses prouvent que les termes appartenant au domaine de l'enseignement supérieur peuvent s'organiser en classes représentant une architecture arborescente.

La méthode de classification est une préoccupation première dans les domaines tels que la logique, l'ontologie, la terminologie, la terminotique, les sciences, etc. Comme l'une des préoccupations centrales de la terminologie concerne les objets, les entités, les propriétés, etc. s'organisant en classes conceptuelles et sémantiques, nous pouvons constater que l'enseignement supérieur comme domaine de recherche terminologique ne peut pas s'en exempter.

La logique structurelle suivie lors des analyses et le cadre classificatoire proposé par les Glossaires sources prouvent également que les éléments des sciences humaines et sociales forment des systèmes et des classes terminologiquement saisissables et analysables.

La classification des termes analysés au sein de l'enseignement supérieur français et au sein de l'enseignement supérieur hongrois est le résultat d'un processus de classification plus ou moins ontologique dans la mesure où le regroupement des objets effectué par les rédacteurs des Glossaires sources porte sur des éléments qui se ressemblent en classe d'après leur fonction, d'après les acteurs, etc.

Ainsi, nous pouvons constater que les termes et les concepts analysés forment des classes bien distinctes. Le regroupement des objets, des entités et celui des termes de l'enseignement supérieur (comme dans les cas des sciences naturelles : biologie, zoologie, etc.) se base sur les ressemblances (similarités) et sur les différences dont ils disposent par rapport aux autres éléments du réseau conceptuel.

Les concepts communs à deux systèmes affectés des mêmes codes résultent des équivalences parfaites. À titre d'exemple, le concept désigné par *professeur des universités* dans le système d'enseignement supérieur français et *egyetemi tanár* dans le système hongrois peuvent être considérés comme des équivalences plus ou moins parfaites parce qu'ils désignent des PÉQ (propriété, état, qualité) ayant des caractères relativement identiques. (Relativement identique dans ce cas-là signifie que les actants sémantiques qui interviennent dans la nomination des *professeurs des universités* et des *egyetemi tanárs* sont différents.)

Pour cette raison le concept désigné par deux entités graphiques différentes selon les langues en question, peuvent recevoir le même code : **PrU**. Ainsi, au lieu d'avoir deux désignants (deux unités linguistiques) graphiquement différents, nous n'avons qu'un seul code appelé à représenter et à identifier le concept commun aux deux systèmes différents.

Le degré d'équivalence n'est pas si évident, par exemple, dans le cas des termes *adjunktus* et *Ater* (attaché temporaire à l'enseignement et à la recherche) ou *moniteur*. Les raisons sont multiples : Les conditions de nomination sont divergentes. Le statut des enseignants intitulés comme *moniteur* ou *adjunktus* dans les deux systèmes d'enseignement supérieur est également différent. Les acteurs qui interviennent dans le processus de nomination et d'évaluation des enseignants en question n'ont pas le même statut et ne disposent pas de mêmes fonctions. Comme on peut l'observer, les acteurs et les fonctions peuvent exercer un grand effet sur les particularités, à savoir, sur les caractères distinctifs des concepts. C'est aussi le cas, par exemple, des termes *recteur* et *rektor*. Les deux termes à première vue semblent être équivalents, mais après une analyse conceptuelle on se rend compte qu'il s'agit de deux concepts différents. Ainsi, leur code doit obligatoirement représenter cette différence. Lors du processus d'encodage, le concept désigné par le terme français *recteur* a reçu le code **RecAC** parce qu'il concerne le *recteur d'académie*, responsable d'une acadmie, tandis qu'au sein de l'enseignement supérieur hongrois *rektor*

concerne le président d'université, c'est-à-dire, le responsable d'une université. Par conséquent, le terme hongrois *rektor* a reçu le même code que le terme français *président d'université*, à savoir, **PUI**. Le terme *recteur* dans le sens du *président d'université* n'était usuel qu'à l'époque de l'*Universitas Magistrorum Et Scholarum Parisiensium*, c'est-à-dire, au XIII^e siècle. Il faut cependant remarquer une différence : le *recteur* français était élu par les nations de la Faculté. Le *rektor* hongrois est élu presque par les mêmes organes et les mêmes acteurs de la vie universitaire que le *président d'université français* contemporain. À l'Université de Bologne du XIII^e siècle le *recteur* était le chef des confréries des compatriotes. Plus tard, suite au fait qu'à Bologne il n'y avait pas de chanceliers, les recteurs de Bologne étaient devenus les gouverneurs de l'Université, tandis qu'à Paris leurs pouvoirs étaient limités. À Paris, ce n'est qu'à partir de 1259 que le *recteur de l'Université* commence à exercer les pouvoirs du *chancelier*. Les deux grands groupes qui avaient formé l'Université, étaient celui de nations et celui de facultés. (Voir : figures 7 et 8)

Figure 7

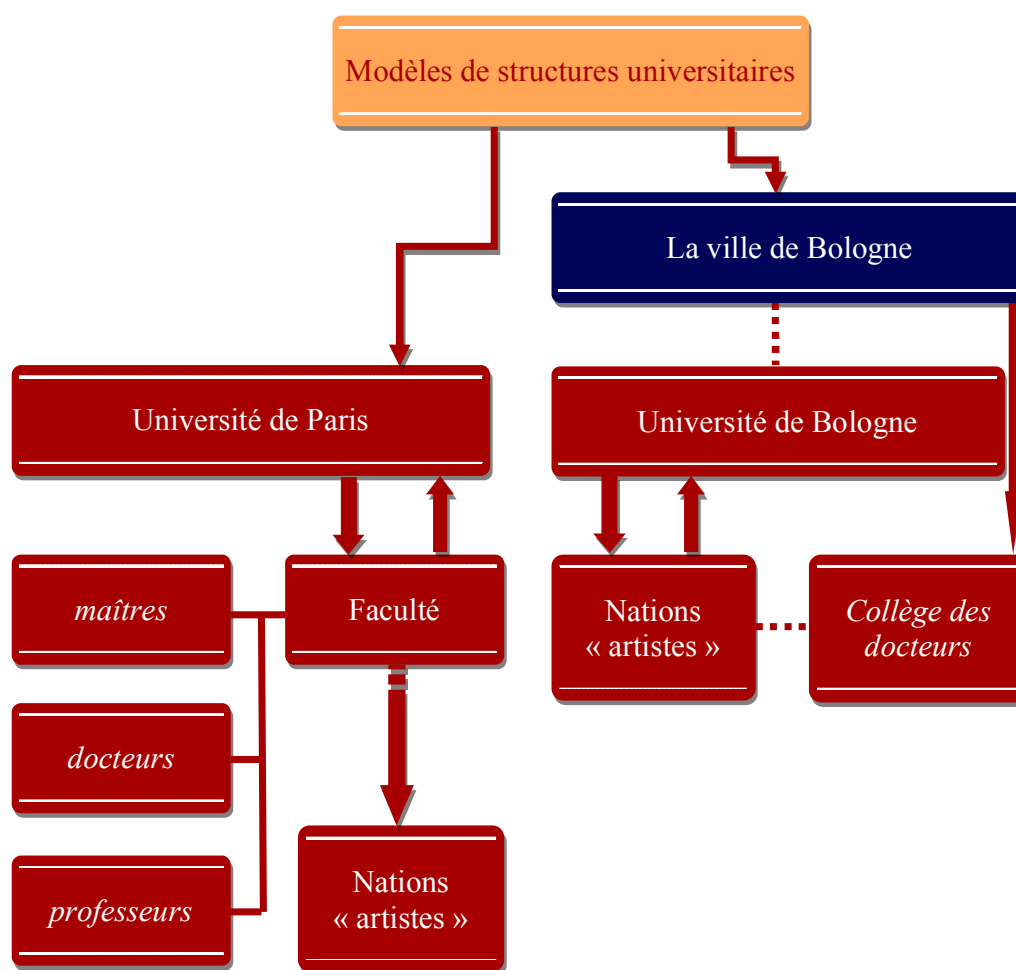
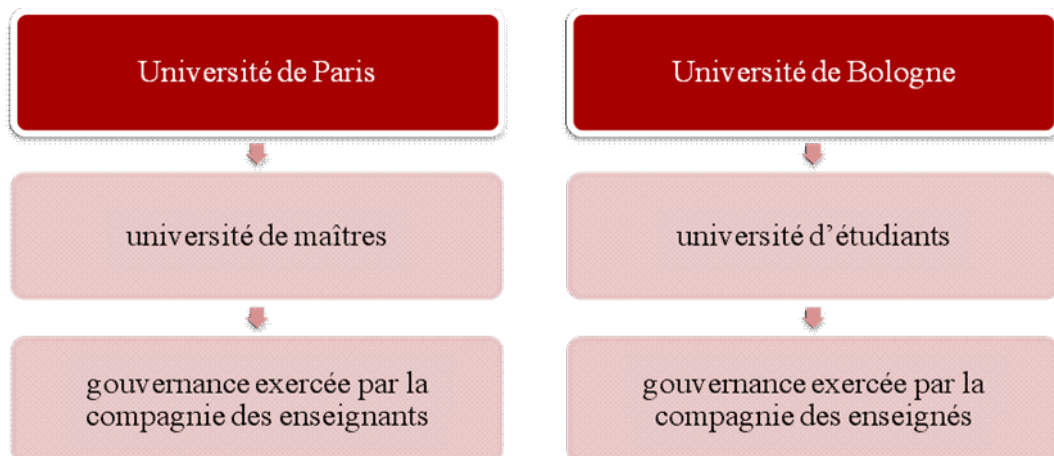


Figure 8



Voilà un exemple des ambiguïtés que peuvent provoquer les lexèmes ordinaires.

Au-dessus des ambiguïtés présentés ci-dessus, on est témoin d'un changement de sens de quelques termes (*recteur, chancelier*) et de quelques concepts.

La différence structurelle des deux systèmes d'enseignement supérieur résulte des divergences remarquables au niveau terminologique et ainsi conceptuel. On trouve des termes qui figurent au sein de l'enseignement supérieur français mais qui ne font pas partie de l'enseignement supérieur hongrois (p.ex. : *professeur agrégé*). Cette constatation est valable vice versa. (Le terme *főiskolai docens* du système hongrois n'a pas d'équivalent dans le système français.)

Ces résultats suggèrent que les initiatives du processus de Bologne et de la déclaration de Lisbonne nécessitent encore bien des travaux terminologiques pour que l'harmonisation des formations, la transparence des degrés d'enseignants et des systèmes d'enseignement soient assurées.

Nous sommes convaincus que ces travaux devraient être, dans une première étape, conceptuels et dans une deuxième étape, terminologiques de nature harmonisatrice et normalisatrice.

BIBLIOGRAPHIE

- Barnicaud, G. et Georges, Y. (éd.) (2003): *Vocabulaire technique de la formation et de qualification*. Paris, ASPA DEAT.
- Cabré, M. T. (1998): *La terminologie : théorie, méthode et applications* (Terminology and Lexicography Research and Practice, Traduction de La terminologia, La teoria, els mètodes, les aplicacions). Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Déclaration commune des ministres européens de l'éducation, le 19 juin 1999 – Bologne, (<http://www.éducation.gouv.fr>)
- DG Éducation et culture (2008): *La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe. Politique, structures, financement et personnel académique*. Bruxelles, Eurydice: Unité européenne.
- DG Éducation et culture (1999-2003): *Glossaire européen de l'éducation. Le réseau d'information sur l'éducation en Europe*. Bruxelles, I-IV. Eurydice: Unité européenne.

- D'Irsay, S. (1970): *Histoire des Universités, Histoire des Universités Françaises et Étrangères*. I-II. Genève, Slatkine Reprints.
- Dubuc, R. (2002): *Manuel pratique de terminologie*. Québec, Linguatech.
- Lerat, P. (1988): Terminologie et sémantique descriptive, *La Banque des mots*, pp. 11-30.
- L'Homme, M.C. (2004): *La terminologie : principes et techniques*. Montréal, Les Presse de l'Université de Montréal
- Mirot, J. (1991): *Histoire des universités françaises de l'ancien régime à nos jours*. Paris, PUF.
- Oszetzky É. (2003): *Lexicologie et enseignement du français*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Rey, A. (1979): *La terminologie, noms et notions*. Que-sais-je. Paris, PUF.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.