Le prévisible et l'imprévisible dans l'enseignement du vocabulaire de spécialité

Marie ČERVENKOVÁ
Université Masaryk, Brno

Résumé : Dans cet article sont présentés des principes clés de l'approche lexicale de l'enseignement / l'apprentissage du français de spécialité. Diverses stratégies d'enrichissement du vocabulaire et de l'identification des mots dans le contexte basées sur la prévisibilité sémantique, formelle et phrastique facilitent l'apprentissage. La seconde partie de l'article résume des activités lexicales réceptives et productives possibles qui permettent le développement et l'ancrage du vocabulaire.

Mots-clés : vocabulaire, didactique des langues, français de spécialité, exercices lexicaux

Abstract: This paper deals with key principles of the lexical approach of teaching / learning a language for specific purposes, various vocabulary development strategies and word identification in the context that are based on predictability semantics, formal and phrasing. The paper also presents didactic possibilities for vocabulary consolidation offered by receptive and productive lexical activities.

Keywords: vocabulary, didactics of foreign language, French for specific purposes, lexical exercises

Introduction

L'un des piliers de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère de spécialité concerne l'acquisition du vocabulaire spécialisé qui permettra au locuteur, avec d'autres compétences telles que grammaticales, sémantiques, phonologiques ou encore sociolinguistiques et socioculturelles, de communiquer efficacement dans des situations professionnelles plus ou moins prévisibles. De nombreux termes du français de spécialité ne disposent pas cependant de cette précision qui est par ailleurs propre aux termes des domaines scientifiques. Cette approximation conceptuelle montre la nécessité et l'importance du contexte qui révèle le sens exact du mot et son fonctionnement discursif puisque ce sont souvent des mots connus qui apparaissent dans des combinaisons nouvelles.

Ainsi, le contexte s'avère primordial dans la construction du sens des mots et de leurs règles d'emploi. Comme le lexique est un ensemble très vaste et qu'il n'est pas possible de tout enseigner en classe, il paraît utile de proposer aux apprenants une gamme de stratégies d'acquisition du vocabulaire pour les mener vers un apprentissage conscient et autonome.

Le but de ce travail est double : d'une part, c'est de montrer les principes clés de l'approche lexicale de l'enseignement / apprentissage d'une langue de spécialité, et d'autre part, de mettre en évidence les diverses stratégies de développement du vocabulaire et de l'identification des mots dans le contexte basées sur la prévisibilité sémantique, formelle et phrastique.

Notre propos prendra appui sur une expérience concrète introduite dans les cours de français des affaires à la Faculté d'Économie et d'Administration de l'Université Masaryk de Brno, en République tchèque. Celle-ci avait pour but d'aider les étudiants à enrichir leur vocabulaire spécialisé et à en améliorer la maîtrise dans les différentes situations de communication auxquelles les étudiants seraient potentiellement exposés.

1 Le français de spécialité

Depuis la moitié du siècle dernier, de nombreux domaines sont définis dans l'enseignement du français selon les objectifs et les contenus des cours élaborés pour satisfaire aux exigences et aux besoins des étudiants : français langue étrangère, français fonctionnel, français à objectifs spécifiques, français de spécialité, français à objectifs universitaires, français scientifique, technique ou des affaires. Étant donné le contexte universitaire dans lequel nous évoluons[1], nous définirons le français de spécialité en le comparant avec le français pour objectifs spécifiques. La différence ne se situe pas sur le plan des méthodes didactiques concrètes, mais, comme l'explique Mangiante sur celui de la démarche didactique de l'enseignant :

> Si la démarche porte sur une spécialité, un domaine professionnel particulier, recouvrant l'ensemble des situations de communication spécialisées propres à une discipline ou à une profession sans connaissance préalable d'un public spécifique auquel s'adresserait un programme de formation linguistique, nous pouvons alors parler de didactique du français de spécialité. Dans le cas où le programme linguistique se focalise sur un public spécifique d'apprenants, et nécessite pour être conçu, une connaissance préalable détaillée d'une demande précise de formation nous sommes en présence d'une démarche de français sur objectifs spécifique. (Mangiante 2006 : 138)

Quelle est la place du français de spécialité dans le système de la langue ? Certains linguistes le considèrent comme « un sous-système linguistique » (Dubois ; al. 2001 : 40), « un vecteur de connaissances spécialisées » (Lerat 1995 : 20) ou encore « une

[1] Voir la section 5.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

simple variante de la langue générale », voire « une simple variante lexicale » (Cabré 1998 : 119).

Cette dernière approche considérant le français de spécialité comme une variante lexicale semble trop restrictive. En effet, même si les langues de spécialité sont caractérisées par la présence du vocabulaire spécialisé, il ne faut pas oublier leur potentiel de communication. Celui-ci apparaît souvent en dehors des moyens lexicaux et souvent en dehors de la langue même et se réalise par l'intermédiaire des illustrations ou graphiques à l'écrit, et par des gestes et mimique à l'oral par exemple.

Pendant longtemps, l'enseignement des langues de spécialité s'est limité à un enseignement de vocabulaire spécialisé, rejoignant ainsi cette conception selon laquelle un vocabulaire spécialisé constitue en soi une langue spécialisée. Ceci a été noté par Gentilhomme :

> La théorie didactique prégnante, à cette époque [1960], était que l'étudiant devait d'abord posséder la langue usuelle, puis compléter le vocabulaire courant par une terminologie technoscientifique appropriée. (Gentilhomme 2000 : 58, cité par Zarei ; Letafati 2017 : 92)

Zarei et Letafati remarquent également que les méthodes de langue commerciale, par exemple, consistaient à proposer des listes de vocabulaire thématiques, des glossaires. Ces méthodes n'étaient élaborées qu'à partir du niveau intermédiaire, la langue commune préalable étant présupposée comme acquise. À présent, il existe des manuels de langue de spécialité dans le domaine des affaires ou celui du travail dès le niveau débutant.

La langue de spécialité n'est donc plus considérée comme une langue à part et fait désormais partie d'un savoir-faire de spécialité. On observe cette tendance à rapprocher la didactique de langue de spécialité à la vie professionnelle et aux situations de communication dans lesquelles l'étudiant peut s'engager. Nous partageons la conception de Galisson et de Coste (1976 : 511) dans laquelle l'expression « langue de spécialité » est employée pour désigner les langues utilisées dans des situations de communication (orales ou écrites) impliquant la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience spécifique. C'est la notion de situation de communication et celle de champ spécifique qui ressortent particulièrement de cette définition. Ainsi, savoir réagir dans différentes situations professionnelles est dorénavant le but de notre enseignement du français des affaires puisque cela peut « accroître la qualité des contacts et conditionner le succès des actions menées » (Darricades-Rakotobe 1992 : 97).

1.1 L'aspect lexical du français de spécialité

Dans ce contexte, les avis de Challe ou de Kahn pourraient paraître paradoxaux. Challe (2000 : 79) affirme que « la première compétence chez les spécialistes est lexicale » et selon Kahn (1995 : 146) « maîtriser un domaine, c'est (même si ce n'est pas suffisant) maîtriser les mots qui y circulent ». Il ne s'agit cependant pas de réduire le vocabulaire à l'étude de mots isolés ou à des problèmes de terminologie mais plutôt de considérer le fonctionnement discursif du vocabulaire et l'aspect sociolinguistique

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

du contexte. Les langues de spécialité font souvent appel aux mots du langage courant pour désigner les référents spécialisés. Les termes empruntés au langage courant acquièrent ainsi un nouveau sens. Autrement dit, ils se spécialisent. Les variations du lexique sont dues selon Meyer et Mackintosh (2000) au contexte sociolinguistique et se reflètent souvent dans la restriction ou dans l'élargissement du sens de termes. Lehmann et Martin-Berthet (2013 : 72) précisent que les langues de spécialité recherchent l'univocité. Lorsqu'elles ne forment pas un terme spécifique, elles recourent aux mots polysémiques du lexique courant et en spécialisent une acception selon les domaines[2]. Mangiante (2002) souligne lui aussi l'importance du contexte sociolinguistique en expliquant qu'il n'y a pas, dans le domaine du français économique et des affaires, de lexique spécialisé. Il s'agit d'une utilisation spécialisée de termes du lexique courant par des spécialistes d'un domaine donné pour accomplir une opération langagière spécifique au sein d'une communication spécialisée. Mangiante cite à titre d'exemples les mots *travail, entreprise, capital, traitement.*

Il en résulte que dans une langue de spécialité, il est possible de distinguer des degrés de spécialisation du lexique :

1) le lexique spécialisé qui est utilisé par les spécialistes et ne représente pas de difficultés pour eux dans le domaine considéré ;
2) le vocabulaire appartenant à la langue générale mais utilisé avec une grande fréquence (*montée, baisse, chute*) dans une langue de spécialité :
3) le vocabulaire appartenant aussi à la langue générale mais utilisé avec un sens particulier (*balance commerciale, redémarrage de l'économie, pays émergents*, etc.)[3].

Le besoin des étudiants ne se limitera donc pas seulement à l'acquisition de termes mais il s'agira plutôt d'acquérir l'habileté de mobiliser les ressources de la langue générale dans son emploi en contexte.

2 La prévisibilité au service de l'apprentissage du vocabulaire

Selon certaines théories, le langage est un élément à part dans l'esprit. C'est cet élément que Chomsky a surnommé le dispositif d'acquisition du langage et qui devrait être responsable de tout notre savoir linguistique. Il se structure en différents domaines, notamment la grammaire, la phonologie, et le lexique.

Selon Boulton (1998), on stocke les unités lexicales sous forme d'entrées lexicales dans ce dispositif – « boîte noire » – de notre cerveau. Les informations lexicales qui com-

[2] Par exemple le mot *assiette* qui dans son sens courant désigne une pièce de vaisselle individuelle, souvent ronde, servant à contenir des aliments, et dans le contexte de l'économie et des affaires désigne une base de calcul. Voici d'autres exemples représentant cette dichotomie général / spécialisé dans le domaine des affaires : *avance, bon, cadre, caisse, compagnie, couverture, créneau, échelle, exercice, fourchette, intérêt, parrain, traitement*, etc.

[3] À comparer avec Rondeau (1991) et ses trois zones : 1) la zone des ensembles ultra spécialisés avec un vocabulaire compris seulement par un groupe socioprofessionnel réduit ; 2) la zone centrale avec les termes communs à plusieurs domaines du savoir ; 3) la zone mitoyenne qu'il considère comme « la plus rapprochée de la langue commune », car le vocabulaire spécialisé se construit sur celle-ci. Le contexte sociolinguistique peut aussi produire des variations du lexique.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

posent ces entrées sont très diverses. Elles sont d'ordre phonologique, graphique, morphologique, étymologique, grammaticale, sémantique, situationnelle ou encore traductologique. Il ne s'agit pas cependant d'un amalgame chaotique. Le réseau lexical formé par ces entrées est très complexe. Il dispose d'une structure (Boulton 1998, Niklas-Salminen 1997) grâce à la nature des connexions entre les entrées. Ces connexions assument ainsi un rôle primordial dans le modèle. Boulton (1998 : 5) rappelle que « les connexions sont basées sur le partage d'informations communes à deux ou à plusieurs entrées[4]. Tout trait commun à deux entrées peut engendrer une connexion entre elles. En général, plus deux entrées partagent de traits communs, plus le lien entre elles sera fort » et que « plus une unité dispose de connexions nombreuses et fortes, mieux elle s'intégrera dans le lexique mental, et sera facilement récupérée » (*ibid.* : 7). Nous constatons donc que le sens lexical d'une unité est conçu en tant qu'un « ensemble structuré d autres sens lexicaux » (Polguère 2002 : 118). De même, le lexique dans son ensemble forme une structure.

Contribuant à la prévisibilité du sens, le contexte lexical révèle d'une grande importace puisque tout le lexique que l'apprenant connaît déjà l'aide dans son apprentissage de nouveaux éléments. Il est par ailleurs notoire que nous nous appuyons sur des segments de langage beaucoup plus longs que le mot. Ces expressions lexicales sont elles aussi stockées dans le lexique mental. Il est donc juste d'encourager les étudiants à apprendre entre autres des expressions préfabriquées, des collocations.

Les recherches psycholinguistiques (Craik ; Lockhart 1972, Lawson ; Hogben 1996, Cook 1991, Taylor 1990, Nation 2001) montrent que les unités lexicales qui demandent le moins de réflexion sont les moins bien retenues. En général, plus le contact avec une nouvelle information entraîne un traitement cognitif profond, plus il y a de chances que cette information s'intègre bien dans l'esprit. Il en est de même avec les unités lexicales. Pour cette raison, les listes bilingues d'unités à apprendre sont à éviter puisqu'elles nécessitent en général un niveau de traitement très bas. Parmi les facteurs qui favorisent l'apprentissage et la mémorisation du vocabulaire, l'ancrage cognitif joue un rôle primordial. Ce n'est pas tant le nombre de fois auxquelles on a été confronté à une unité lexicale qui importe, mais les contextes plus ou moins éclairants, significatifs et différents dans lesquels cette unité a été présentée. On la retient aussi plus facilement, si on l'a prononcée, écrite, lue et entendue que par les procédures de répétition. Un certain nombre de rencontres significatives avec l'unité lexicale sont donc nécessaires (Binon ; Verlinde 2004 : 275). Cet ancrage cognitif est en relation avec la prévisibilité de formes et de sens des unités lexicales, ce qui facilite la mobilisation et la fixation du vocabulaire à long terme.

Denhière et Jhean-Larose (2011) qui s'intéressent à l'acquisition du vocabulaire de la L1 chez les enfants rappellent que l'oubli est une conséquence normale et inévitable de l'apprentissage. Il intervient immédiatement après l'apprentissage terminé, soit par l'affaiblissement de la trace en mémoire de l'élément appris, soit par la création d'interférences causées par l'apprentissage de nouveaux termes ou concepts, plus ou moins proches. Cette caractéristique n'est pas étrangère à l'apprentissage des langues

[4]Polguère dans son manuel de lexicologie (2002 : 118) montre l'inclusion de sens sur des exemples d'hyponymie et d'hypéronymie.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

étrangères non plus. Donc, comment aider les étudiants à apprendre du vocabulaire, à l'ancrer dans leur mémoire et à développer leur capacité de s'appuyer sur le prévisible ?

2.1 Stratégies d'apprentissage

En accord avec les résultats des recherches dans le domaine de l'apprentissage du vocabulaire, l'enseignant peut proposer aux étudiants, entre autres méthodes, les stratégies d'apprentissage considérées par Chamot (2004 : 14) comme des pensées et des comportements dont l'apprenant est conscient pour atteindre un but dans son apprentissage[5]. Les apprenants qui utilisent ces stratégies prennent un rôle actif et se rendent mieux compte de l'importance de leur propre attitude dans le processus d'apprentissage. Une stratégie d'apprentissage du vocabulaire pourrait donc influencer l'acquisition du vocabulaire (Schmitt 1997 : 203). Nous sélectionnerons ci-après quelques stratégies, à savoir les stratégies de prédiction, de mémorisation et les stratégies métacognitives pour montrer que si elles sont utiles c'est parce qu'elles révèlent le côté prévisible du lexique.

2.1.1 Les stratégies de prédiction

Les stratégies de prédiction permettent aux élèves de prévoir le sens de mots nouveaux, lus ou entendus, ou bien d'utiliser la dérivation pour enrichir leur vocabulaire. La maitrise du mécanisme de la dérivation morphologique est considérée comme l'une des clés de l'acquisition du vocabulaire et de l'apprentissage des langues, car elle affecte la plupart des mots. La prédiction / prévision peut se faire grâce aux indices linguistiques internes tels que préfixe, racine, suffixe, etc. (prévisibilité formelle et sémantique), externes (temporel, spatial, entourage immédiat du mot inconnu, etc.) et extralinguistiques comme images, tableaux, bruits, outils de référence, etc. (prévisibilité sémantique et phrastique).

2.1.2 Les stratégies de mémorisation

Les stratégies de mémorisation rappellent aux étudiants que le lexique est un ensemble structuré et que l'acquisition de nouveaux éléments lexicaux et leur rétention dans la mémoire sont conditionnées par la création de divers liens associatifs. Si un apprenant de L2 / L3 apprend un mot qui lui semble totalement nouveau, il le mémorisera en s'en appropriant les éléments qui lui sont phonétiquement, visuellement, sémantiquement familiers. En d'autres termes, il crée les connexions que nous avons vues ci-dessus. Pour faciliter la mémorisation, les étudiants peuvent donc utiliser des associations ou des mnémotechniques, créer des champs sémantiques et lexicaux, tracer des chemins sur la carte mentale, etc. Le recours à deux types de mémoires renforce le processus de mémorisation et facilite la restitution du souvenir, accessible par des canaux différents (par exemple la sémantique (les faits / les mots eux-mêmes) et l'épisodique (l'histoire personnelle, les émotions) dans la méthode de création des histoires.

Le lexique est un ensemble structuré de vocables reliés entre eux par des relations de sens, de parenté et de forme, etc. Les stratégies d'apprentissage peuvent s'appuyer sur le fait que la connaissance de la morphosyntaxe facilite l'identification, la compréhen-

[5] En version originale : « *Learning strategies are the conscious thoughts and actions that learners take in order to achieve a learning goal.* »

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

sion et la mémorisation (dérivation) et que l'identification et la mémorisation du sens sont facilitées surtout par les relations contextuelles et lexicales (relations de sens ou de hiérarchie). L'enseignant soulignera donc le rôle du contexte qui aidera l'étudiant à augmenter sa capacité de prévision et de compréhension puisque « la présentation du lexique en contexte […] garantit une meilleure mémorisation ». (Courtillon 1989 : 148-149).

2.1.3 Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont généralement utilisées pour planifier et évaluer son propre apprentissage et elles sont extrêmement importantes. Elles devraient mener à une réflexion sur le processus d'apprentissage et sur les possibilités de rendre l'étudiant conscient du contrôle sur la réussite.

3 Pistes pour l'enseignement du vocabulaire

Partant de ces hypothèses, nous présenterons quelques pistes didactiques utiles pour l'enseignement du vocabulaire. Elles sont valables pour l'enseignement du vocabulaire en général ainsi que pour l'enseignement du vocabulaire spécialisé.

3.1 Règles générales

Pendant le processus d'enseignement, il conviendra :

1) d'encourager l'apprentissage des expressions lexicales, des unités plus longues que le mot, des collocations sémantiques (*accueillir des visiteurs, remplacer un collègue, aménager des bureaux, annuler une commande*) ;

2) de présenter les unités de différentes manières (définition, exemple de différents contextes, présentation graphique) ;

3) d'aider l'apprenant à associer les unités de la langue étrangère avec des concepts ou unités bien connus, d'encourager l'apprentissage des dérivés, la restitution des familles des mots (*la dette, l'endettement, le surendettement, s'endetter, devoir, le débiteur*) ;

4) d'encourager les étudiants à deviner le sens du mot selon le contexte ou en prenant pour base sa structure ou sa similitude avec d'autres mots (*pays émergents – la mer)* ;

5) de montrer aux étudiants que les mots connus apparaissent dans des combinaisons nouvelles (*service d'entreprise, traitement des fonctionnaires, créer une boîte*) ;

6) de familiariser les étudiants avec des aspects du registre (*travail – boulot, travailler – bosser, argent – fric / pognon*) ;

7) d'attirer l'attention des étudiants sur les relations contextuelles et lexicales (relations de sens : synonymie – *croissance / expansion / progression* ; antonymie –

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

baisse / hausse ; relations de hiérarchie : hyponymie et hyperonymie – *rémunération : traitement, cachet, salaire* ; collocations – *payer à l'échéance, effectuer une livraison, émettre une action*), et de les encourager à représenter ces relations d'une façon graphique sous forme de cartes mentales ;

8) d'encourager les étudiants à jouer avec les mots puisqu'un apprentissage actif nécessite un traitement cognitif profond (jeux avec les mots, associations formelles et sémantiques personnelles, regroupements des unités de différentes manières, notation des unités d'une manière originale et personnelle à l'aide de formes visuelles) ;

9) de souligner le fait qu'il s'agit du savoir-faire de spécialité, donc déterminer les situations de communication récurrentes auxquelles les apprenants seront confrontés le plus régulièrement et dans lesquelles ils devront interagir ;

10) de proposer aux étudiants des simulations de tâches à accomplir, dans lesquelles ils utiliseront le vocabulaire de spécialité pertinent ;

11) d'encourager les étudiants à prolonger leurs apprentissages au-delà des limites de la classe (rôle d'Internet et des réseaux sociaux : FB, Edmodo, … et applications : Quizlet, Kahoot, … – qui peuvent servir pour motiver les étudiants et pour les faire réviser leurs connaissances chez eux ou sous forme d'une compétition en classe) ;

12) de prévoir des programmes systématiques de réactivation des apprentissages, soit de manière directe (révision, mises en situation nouvelles, utilisations différentes, etc.), soit de manière indirecte (multiples situations de reconnaissance, exposition à des termes voisins ou associés qui réactivent les termes antérieurement appris). (Denhière ; Jhean-Larose 2011 : 4).

3.2 Suggestions d'activités

Janíková (2005 : 90) mentionne, à titre d'exemple, des exercices pour enrichir le vocabulaire actif :

1) exercices de substitution (remplacer un mot dans la phrase par une autre expression convenable) ;

2) exercices de reconstitution (compléter les phrases, les textes lacunaires avec un mot convenable de la liste) ;

3) exercices de transformation (créer un titre à partir d'une phrase) ;

4) exercices de raccourcissement (raccourcir une phrase) ;

5) exercices au-dessus des textes (résumer le contenu d'un texte entendu / lu, créer un texte parallèle, rédiger la suite/la fin) ;

6) exercices associatifs (écrire des mots et des collocations se rapportant à un mot donné) ;

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

7) exercices communicatifs (expliquer une notion, rédiger une invitation, résumer le contenu d'un article).

Il s'agit en particulier des exercices et des activités destinés, en premier lieu, à enrichir le vocabulaire général mais qui sont utilisables également dans l'enseignement du lexique spécialisé. Mangiante (2002 : 22-23) distingue six catégories d'exercices terminologiques qui montrent l'importance des notions de cohésion et de cohérence textuelles pour l'interprétation correcte de l'information spécialisée. Il s'agit des exercices suivants :

1) textes lacunaires ;
2) QCM surtout utilisés pour la compréhension ;
3) puzzles pour la compréhension textuelle ;
4) tableaux pour la conceptualisation métalinguistique ;
5) matrices de textes pour l'expression ;
6) reformulations et réécritures visant la forme de l'expression.

D'autres activités consistent à :

1) définir des termes spécialisés ou à retrouver le terme correspondant à la définition *(fournisseur, division du travail, cotisations sociales, allocations de chômage ; Ensemble des valeurs mobilières détenues à un certain moment par une personne – portefeuille, Procédure permettant la poursuite de l'activité de l'entreprise, le maintien de l'emploi et l'apurement de ses dettes – redressement judiciaire*) ;
2) traduire des collocations de la L1 vers le français (*brát provizi – toucher une comission, platební lhůta – délai de paiement, založit účet – ouvrir un compte*)[6] ;
3) trier, dans le but de la systématisation du lexique, les mots en paires selon des critères donnés (*employeur / salarié, supérieur / subordonné, assureur / souscripteur, agent immobilier / propriétaire*) ;
4) former des séquences discursives prévisibles en activant les connaissances de la syntaxe (reconstituer des phrases découpées plus complexes tirées du règlement intérieur d'entreprise, du Code civile, de divers types de contrats, etc.).

Le processus de l'enrichissement du lexique est étroitement lié à la lecture. Maintes activités en classe ou en dehors de la classe visent ainsi la pratique de cette compétence. Le texte est souvent traité sous différents angles selon les compétences sur

[6] En dépit de certaines théories didactiques nous considérons la traduction comme une activité qui peut faciliter la transformation du vocabulaire passif en vocabulaire actif.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

lesquelles nous voulons porter attention : réceptives, productives, intermédiaires ou interactives. Il ne faut pas oublier que la simple compréhension écrite qui est restreinte à des exercices réceptifs est insuffisante. Pour y remédier, il est à conseiller d'utiliser des activités exigeant la reproduction, du moins partielle.

À part les textes, ce sont les documents audiovisuels qui sont propices à être exploités en classe dans le but d'enrichir le lexique spécialisé. Une des tâches basée sur le visionnement d'une vidéo sans le son (sur les thèmes des assurances, de la publicité ou encore de l'économie collaborative) est la création d'un commentaire synchronique ou asynchronique (commentaire de l'image de la vidéo ou dénomination de types d'assurances possibles – des personnes, des biens, de la responsabilité ; traits caractéristiques du produit ou du service proposé ; principe du fonctionnement de l'économie collaborative et des domaines dans lesquels elle se développe le plus). L'activité peut déboucher sur un exercice d'argumentation écrit ou oral combinant plusieurs compétences langagières ainsi que celles de communication et de ce fait s'avérant plus complexes (assurance accident ou assurance bagages, travail dans une grande entreprise ou plutôt dans une petite, un chef sympathique et incompétent ou un chef compétent et antipathique, travailleur indépendant ou salarié, hôtel ou Airbnb,…). Les activités citées devraient être utilisées pour réviser le lexique spécialisé après qu'une unité thématique a été close. Elles permettent d'entraîner la capacité d'évoquer et d'utiliser activement le lexique utile ainsi que de développer les compétences productives en général. Il est bien clair qu'en classe, on ne se passera pas des étapes successives : on partira de l'identification, en passant par la compréhension jusqu'à l'utilisation du vocabulaire. Cette dernière étape est primordiale dans le processus de l'ancrage dans la mémoire.

De plus, comme nous l'avons précédemment souligné, ce qui est important dans l'enseignement du français de spécialité, ce ne sont pas seulement les connaissances déclaratives, mais aussi les connaissances procédurales. Dans la partie suivante nous souhaiterions faire part d'une activité didactique concrète pour montrer l'une des possibilités de l'ancrage du vocabulaire spécialisé réalisé dans une situation de communication authentique.

4 Vocabulaire spécialisé dans une situation de communication

4.1 Le dispositif didactique

Cette activité a été réalisée en 2018. Elle concernait sept étudiants de licence de la Faculté d'Économie et d'Administration à la fin du premier semestre et au début de leur deuxième semestre d'études universitaires et sept étudiants d'Aftec de Tours en France (établissement de formation supérieur par apprentissage) qui faisaient leurs études en alternance[7]. Le niveau de français ciblé pour réaliser les tâches proposées était le niveau B1 – B2 du CECRL. En ce qui concerne la durée de l'activité proposée, nous avons dédié deux séances de 90 minutes chacune pour la réalisation de deux visioconférences. Conformément au sujet de cet article qui porte sur l'enseignement / l'apprentissage du vocabulaire, nous n'allons décrire en détails qu'une partie

[7] Les périodes d'études et celles de travail alternent régulièrement tout au long de l'année universitaire.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

de la seconde visioconférence ciblant la mémorisation et l'ancrage plus profond du vocabulaire spécialisé.

4.2 Le déroulement de l'activité

Comme il vient d'être noté ci-dessus, l'un des buts de la seconde visioconférence était d'apprendre et de mémoriser le vocabulaire spécialisé, plus précisément celui du monde du travail. Tout d'abord, nous avons réalisé quelques leçons en présentiel avec nos étudiants. Elles portaient sur la découverte et la compréhension de plusieurs champs sématiques de ce domaine (l'embauche, les contrats, les conditions de travail, les horaires, le règlement intérieur etc.). Pour préparer les étudiants, nous avons utilisé des textes et vidéos authentiques mais également le manuel et des exercices lexicaux mentionnés dans la section 3.2. Les étudiants ont été menés à utiliser des stratégies d'apprentissage et à compter sur la prévisibilité sémantique, formelle et phrastique. Ensuite, les étudiants ont eu l'occasion de perfectionner leur art de présentation et de décrire tous ces aspects de leur travail / leur petit job lors d'une visioconférence organisée en collaboration avec l'établissement partenaire.

Les étudiants ont présenté l'entreprise, les tâches dont ils étaient chargés, leur journée type et éventuellement les relations qu'ils avaient avec leurs collègues. Les présentations des étudiants tchèques ont été accompagnées d'un support powerpoint. Ils ont été naturellement menés à réutiliser le vocabulaire pertinent lors de leur exposé oral et ont été obligés de réagir aux questions de leurs collègues français. Pendant cette visioconférence, ils discutaient également des différences et similitudes des rythmes de travail de nos pays respectifs (horaires, pauses, relations entre collègues et vie sociale, rites etc.). Pour conclure cette activité, les étudiants ont rédigé une réflexion en donnant leur avis sur les effets des visioconférences dans l'enseignement des langues de spécialité et sur leur perception de cette expérience.

4.3 L'impact de l'activité sur l'apprentissage du vocabulaire

Après avoir analysé ces réflexions, plusieurs points en sont ressortis. La plupart des étudiants ont exprimé l'opinion que les visioconférences avaient amélioré leurs compétences langagières (réceptives ainsi que productives) et leur avaient permis d'utiliser les connaissances acquises en communication réelle. Ils ont apprécié la structure et les thèmes des visioconférences qu'ils trouvaient intéressants et utiles pour leur futur parcours professionnel. De son côté, l'utilisation de nouvelles technologies était également considérée comme attrayante. La plupart d'entre eux ont compté parmi les traits positifs : l'authenticité de la situation de communication et la possibilité de communiquer avec des locuteurs natifs. La visioconférence a été perçue comme un moyen de dynamiser l'enseignement et comme une source directe de détente et de motivation puisque les étudiants se rendaient compte de l'utilité des connaissances et des compétences acquises, de leur propre capacité de communiquer. De même, les aspects social et interculturel des visioconférences ont été mentionnés.

L'apprentissage du vocabulaire spécialisé a été mentionné dans plusieurs réponses.

« …on avait l'opportunité de pratiquer notre vocabulaire concernant les entreprises… »

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

« …j'avais déjà parlé avec beaucoup de Français et la conversation sur des sujets quotidiens devient trop facile pour moi. Je n'ai jamais parlé d'économie ni de travail et cela m'intéresse et me force à m'améliorer… »

Ces réponses montrent que cette activité a permis aux étudiants de réemployer les connaissances acquises en classe et que certains d'entre eux n'avaient pas encore eu beaucoup de possibilités de communiquer sur des sujets spécialisés. Le réemploi du vocabulaire dans leurs propres productions langagières est très important dans le processus de l'ancrage dans la mémoire. Selon la pyramide de l'apprentissage[8], l'apprentissage devient actif et donc plus efficace si nous discutons en groupe, nous faisons ou enseignons quelque chose.

Participer à une visioconférence est une activité complexe. De ce fait, elle n'a pas seulement servi à réutiliser le vocabulaire appris mais également à développer d'autres compétences, non seulement linguistiques. En d'autres termes, elle a effectivement permis aux étudiants de mettre en œuvre leurs connaissances déclaratives et procédurales en vue de la réalisation des tâches authentiques dans le milieu international.

Conclusion

Pour conclure, nous pourrions rappeler que l'apprentissage du vocabulaire peut être facilité par la découverte / création de la structure dans l'ensemble du vocabulaire connu, par la création de connexions entre les unités et par le traitement profond des unités à apprendre. De ce fait, le rôle du contexte joue un rôle prépondérant. Pour que l'apprentissage soit efficace, il est utile de profiter des stratégies d'apprentissage, surtout des stratégies de prédiction ou de mémorisation, qui répondent aux résultats des recherches psycholinguistiques, ainsi que des stratégies métacognitives. La prévisibilité formelle (dérivation, composition), sémantique (champs lexicaux) et phrastique (contextes grammatical et sémantique) correspond à ces stratégies et représente un point essentiel dans l'apprentissage du vocabulaire.

Nous pouvons constater que l'approche didactique des langues de spécialité est devenue de plus en plus communicative et les exercices lexicaux systématiques ont évolué vers des activités plus complexes englobant plusieurs compétences. Grâce aux outils numériques les étudiants sont amenés vers un apprentissage hors classe, renversé ou collaboratif. L'apprentissage se concentre sur l'acquisition du savoir-faire en général.

Le présent article n'a pas la prétention d'être exhaustif mais cherche plutôt à proposer quelques pistes de réflexions sur les différentes méthodes didactiques de l'enseignement du vocabulaire et sur des activités qui pourraient être proposées aux étudiants afin qu'ils puissent améliorer les résultats de leur apprentissage.

Bibliographie

Binon, Jean ; Verlinde, Serge (2004), « L'enseignement / apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires », *Ela. Études*

[8] La pyramide de l'apprentissage connue aussi sous le nom du cône de Dale (développée dans les années 1940 par Edgar Dale) est un schéma hiérarchisant différentes méthodes d'apprentissage.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

de linguistique appliquée, [En ligne], vol. 3, No. 135, Klincksieck, Paris, p. 271-283. (consulté le 13/01/2021). Doi : https://doi.org/10.3917/ela.135.0271.

Boulton, Alex (1998), « L'acquisition du lexique en langue étrangère », *UPLEGESS, 26,* [En ligne], HAL Archives-ouvertes.fr. p. 77-87. (consulté le 13/01/2021). Doi https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00114355 /document.

Cabré, Maria Teresa, *Terminologie : théorie, méthodes et applications*, Les Presses de l'Université d'Otawa, Armand Colin, Paris, 1998.

Challe, Odile, *Le français de spécialités*, CLE International, Paris, 2000.

Chamot, Anna Uhl (2004), « Issues in language learning strategy research and teaching », *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, [En ligne], vol. 1, No. 1. p. 14-26. (consulté le 13/01/2021). Doi : https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v1n12004/chamot.pdf.

Cook, Vivian, *Second Language Learning and Language Teaching*, Edward Arnold, London, 1991.

Courtillon, Janine (1989), « Lexique et apprentissage de la langue », *Le Français dans le Monde*, No spécial Lexiques, Hachette, Paris, p. 146-153.

Craik, Fergus ; Lockhart, Robert (1972), « Levels of processing : A framework for memory research », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 11, No. 6, Academic Press, New York, p. 671-684.

Darricades-Rakotobe, Isabelle (1992), « Le "français des affaires " : contenu et enseignement », *Linx*, [En ligne], No. 27, Les Français Professionnels, Michèle Perret ; Fabienne, Cusin-Berche (dir.), p. 93-101. (consulté le 20/02/2020). Doi : https://doi.org/10.3406/linx.1992.1249.

Denhière, Guy ; Jhean-Larose, Sandra (2011), *Le vocabulaire et son enseignement. L'acquisition du vocabulaire*, [En ligne], Eduscole. (consulté le 15/02/2020). Doi : http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier vocabulaire.

Dubois, Jean ; al., *Dictionnaire de linguistique*, Larousse, Paris, 2001.

Galisson, Robert ; Coste, Daniel (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris, 1976.

Galisson, Robert, *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Paris, 1991.

Gentilhomme, Yves (2000), « Du sens à la définition en paysage mathématique », *Cahiers de lexicologie*, [En ligne], No. 76, 2000-1, Institut National de la Langue Française, p. 57-89. (consulté le 12/02/2021). Doi : 10.15122/isbn.978-2-8124-4328-2.p. 0059.

Zarei, Hassan ; Letafati, Roya (2017), « Langue et traduction spécialisée », *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, [En ligne], Revue de la Faculté des Lettres, vol. 10, No. 18, Université de Tabriz, p. 85-100. (consulté le 12/02/2021). Doi : https://france.tabrizu.ac.ir/article_5936_89a028670a8056b69ac 2d3e0aae928a3.pdf.

Janíková, Věra, *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby : pedagogická, psychologická, lingvistická a didaktická východiska na příkladu němčiny jako cizího jazyka*, Masarykova univerzita, Brno, 2005.

Kahn, Geoffrey (1995), « Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques », numéro spécial du *Français dans le Monde, Recherches et Applications, Méthodes et méthodologies*, CLE International, Paris, p. 144-152.

Lawson, Michael ; Hogben, Donald (1996), « The vocabulary-learning strategies of foreign-language students », *Language Learning*, [En ligne], vol. 46, No. 1, Wiley-Blackwell, Michigan, p. 101-135. (consulté le 12/02/2021). Doi : https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb00642.x.

Lehmann, Alise ; Martin-Berthet, Françoise, *Introduction à la lexicologie – Sémantique, morphologie et lexicographie*, Armand Colin, Paris, 2013.

Lerat, Pierre *Les langues spécialisées*, Presses universitaires de France, Paris, 1995.

Mangiante, Jean-Marc (2002), « Place et rôle du lexique spécialisé dans les discours de français commercial et économique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne]. vol. 21, No. 4, p. 27-39. (consulté le 03/02/2020). Doi : 10.4000/apliut.4109.

Mangiante, Jean-Marc (2006), « Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes », *Linguistique plurielle : Valencia.* 25, 26 et 27 Octobre 2006 [En ligne]. coord. por Martínez, Julia Pinilla ; Jiménez, Domingo, María Elena ; Olmo Cazevieille, Françoise ; Peña Martínez, Gemma ; López Santiago, Mercedes ; Tamarit Vallés, Inmaculada ; Lépinette, Brigitte (dir. congr.), Gómez Angel, Brisa (dir. congr.), vol. 1, 2006 (Conférences), p. 137-152. (consulté le 12/01/2021). Doi : https: //dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030419.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574

Mangiante, Jean-Marc ; Parpette, Chantal, *Le français sur objectifs spécifiques, de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Hachette FLE, Paris, 2004.

Meyer, Ingrid ; Mackintosh, Kristen (2000), « When terms move into our everyday lives : An overview of determinologization », *Terminology, International Journal of Theoretical and Applied Issues in Specialized Communication*, vol. 6, No. 1, John Benjamins Publishing, Otawa, p. 111-138.

Nation, Paul, *Teaching and Learning Vocabulary*, Newbury House, Rowley MA, 1990.

Nation, Paul, *Learning vocabulary in another language*, Cambridge University Press, New York, 2001.

Niklas-Salminen, Aino, *La lexicologie*, Armand Colin, Paris, 1997.

Oxford, Rebecca L., *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*, Newbury House, New York, 1990.

Oxford, Rebecca L. ; Scarcella, Robin C. (1994), « Second language vocabulary learning among adults : State of the art in vocabulary instruction », *System*, [En ligne], vol. 22, No. 2, Elsevier, p. 231-243. (consulté le 25/01/2020). Doi : https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90059-0.

Polguère, Alain (2002), Université de Montréal, « Notions de base en lexicologie », Montréal. [En ligne]. http://www-clips.imag.fr/geta/User/christian.boitet/M2R-SLE-ILP/M2R-SLE-ILP_fr/Polgue\%CC\%80re-Manuel1080.pdf. (consulté le 02/02/2020).

Rondeau, Guy, *Introduction à la terminologie*, Gaëtan Morin, Boucherville, 1991.

Schmitt, Norbert (1997), « Vocabulary learning strategies », *in* Schmitt, Norbert ; McCarthy, Michael (dir.), *Vocabulary description, acquisition and pedagogy*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 199-227.

Schmitt, Norbert, *Vocabulary in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2000.

Taylor, Linda, *Teaching and Learning Vocabulary*, Prentice Hall International, Hemel Hempstead, 1990.

Tréville, Marie-Claude ; Duquette, Lise, *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Hachette, Vanves, 1996.

Published in : Sous la direction de Louise OUVRARD, Zsuzsa SIMONFFY, Márta KóBOR (dir.), *Le prévisible et l'imprévisible. Points de vue linguistiques, littéraires et didactiques*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004574, doi : 10.17184/eac.9782813004574