

Acquisition of lexical competence in didactic approaches aimed at specialized communication

[Acquisition de la compétence lexicale dans les approches didactiques visant la communication spécialisée]

Helena Horova

DOI: 10.18355/XL.2022.15.04.18

Abstract

The main objective of our contribution is to determine the role of the acquisition of lexical competence among the specialized public in the current didactic approaches aiming at specialized communication, thus in the concepts such as French as a professional language, French for Specific Purposes and French for Academic Purposes. Students of all the mentioned didactic approaches use a foreign language as a means of communication in their field of study or activity. The aim of our paper is to define the position of vocabulary teaching in selected didactic approaches that deal with the teaching of the French language as a professional language. For the purpose of our article, we have compiled a corpus consisting of methodological publications dealing with the development of specialized French. The analysis of the corpus will aim at defining the role of vocabulary acquisition in these didactic approaches. The conclusion of the text will summarize the analysis and provide a starting point for teaching vocabulary in professional language courses.

Key words: French, lexical competence, professional language, diachronic perspective

Résumé

L'objectif de cette étude est de déterminer quelle est la place de l'acquisition de la compétence lexicale dans le cadre des approches didactiques orientées vers la communication spécialisée. Nous avons analysé un corpus de plusieurs ouvrages didactiques traitant de l'évolution des méthodologies du français langue étrangère et français langue de spécialité. L'objectif de notre contribution était donc de déterminer, quelle place la composante lexicale occupe dans les approches didactiques étudiées et quelles sont les pistes proposées pour acquérir le vocabulaire spécialisé dans les cours auprès du public spécialisé.

Mots clés: français, compétence lexicale, langage professionnel, perspective diachronique

Introduction

L'objectif principal de notre contribution est de déterminer le rôle de l'acquisition de la compétence lexicale auprès du public spécialisé dans les approches didactiques visant la communication spécialisée, donc dans les concepts type *français de spécialité*, *français sur objectif(s) spécifique(s)* et *français sur objectif(s) universitaire(s)*. Le public de toutes les approches didactiques mentionnées se sert d'une langue étrangère comme d'un moyen de communication dans leur domaine d'études ou d'activité professionnelle. L'objectif de notre contribution est donc de révéler quelle place la composante lexicale occupe dans les approches didactiques étudiées et quelles sont les pistes proposées pour acquérir le vocabulaire spécialisé.

Pour l'objectif de notre article, il est nécessaire de définir les termes de base : *le lexique* et *le vocabulaire*. Nous allons utiliser les définitions proposées par Trévaille et

Tuquet qui comprennent le vocabulaire d'une langue comme un sous-ensemble du lexique de cette langue. Le vocabulaire de spécialité (terminologie) est formé de mots spécifiques aux milieux scientifique et technique (Treville, Duquette, 1996 : 12).

Il faut rappeler que la composante lexicale constitue une composante importante de dénomination de l'acte communicatif et qu'il est donc nécessaire de la considérer comme une composante fondamentale du langage. L'acquisition du lexique est sans aucun doute très étroitement liée à l'acquisition des règles grammaticales d'une langue étudiée. La revue *Le Français dans le monde* n. 435 de l'août 2021 rend hommage à Alain Rey qui a contribué par ses recherches à populariser une approche culturelle du lexique. Cavala précise que le lexique et son enseignement sont liés à la culture de la langue à apprendre et des langues que les apprenants connaissent déjà (Cavala, 2021 : 57). La didactique des langues étrangères met un accent sur la nécessité d'enseigner le vocabulaire non pas de manière isolée, mais en contexte, ce qui correspond aux idées de linguistique fonctionnelle qui souligne l'importance du discours et se concentre sur le sens de l'énoncé, par opposition à la forme précédemment privilégiée par le structuralisme. La didactique des langues étrangères se fonde sur cette approche fonctionnelle et vise à faire en sorte que l'acquisition d'une langue étrangère se réalise dans les situations de communication les plus idéales, de manière que la formation de la compétence communicative de l'apprenant s'inscrit principalement dans une perspective pragmatique, incluant une approche fonctionnelle-structurale et communicative, où l'enseignement d'une langue étrangère est motivé particulièrement par l'objectif d'utilisation de la langue par le locuteur.

Pour accomplir les objectifs de notre publication, il est d'abord nécessaire de constituer et puis de présenter un corpus didactique qui sera analysé. Il s'agit d'un ensemble d'ouvrages qui traitent de la thématique du public spécialisé et de la langue de spécialité à acquérir. Pour les buts de notre recherche, nous avons constitué un corpus d'ouvrages cités ci-dessous, car ils proposent des données pertinentes en didactique du français langue étrangère :

1) BERTRAND, Olivier, SCHAFFNER, Isabelle (2008). <i>Le français de spécialité. Enjeux culturels et scientifiques</i> . Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique. ISBN 978-2-7302-1461-2.
2) CHALLE, Odile (2002). <i>Enseigner le français de spécialité</i> . Paris : Economica. ISBN 2-7178-4348-5.
3) CUQ, Jean -Pierre, GRUCA, Isabelle (2002). <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i> . Grenoble : PUG. ISBN 2 7061 1082 1.
4) EURIN BALMET, Simone, HENAO DE LEGGE, Martine (1992). <i>Pratiques du français scientifique</i> . Paris : Hachette/AUPELF. ISBN 2.01.016724.4.
5) LEHMANN, Denis (1993). <i>Objectifs spécifiques en langue étrangère</i> . Paris : Hachette FLE. ISBN 2-01-020646-0.
6) MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal (2004). <i>Le Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours</i> . Paris : Hachette Livre. ISBN 2 01 15 15822.
7) MANGIANTE, Jean-Marc, PARPETTE, Chantal (2011). <i>Le Français sur objectif universitaire</i> . Grenoble : PUG. ISBN 978-2-7061-1633-9.
8) MOURLHON – DALLIES, Florence (2008). <i>Enseigner une langue à des fins professionnelles</i> . Paris : Didier. ISBN 978-2-278-06271-3.

Aperçu diachronique : des méthodologies visant la communication spécialisée

Avant de nous concentrer sur le point de l'acquisition du lexique, il faut brièvement définir la méthodologie du français de spécialité, français sur objectif(s) spécifique(s) et français sur objectif(s) universitaire(s). Ces approches ont été traitées en didactique du français langue étrangère surtout dans les années quatre-vingt-dix du vingtième siècle et elles y occupent encore aujourd'hui une place importante. Dans la première partie de notre communication nous allons constituer un aperçu diachronique pour clarifier les dénominations différentes liées aux approches privilégiant les publics spécialisés. Nous allons puiser dans les ouvrages proposés ci-dessus où l'on trouve plusieurs tableaux récapitulatifs des démarches didactiques visant des publics d'adultes ou de professionnels. Pour faire le point et nous situer dans le temps, nous reprenons ces termes de base de méthodologies didactiques : *le français scientifique et technique, français langue de spécialité, français instrumental, français fonctionnel, français de spécialité, français sur objectif(s) spécifique(s) et français sur objectif(s) universitaire(s)*.

L'enseignement du français scientifique et technique date des années soixante du vingtième siècle. Cette approche mettait l'accent sur l'acquisition du vocabulaire spécialisé par un public des spécialistes du domaine concerné. Dès le début des années soixante-dix, la dénomination du français langue de spécialité apparaît. Cette démarche a été fortement influencée par la méthodologie SGAV et représentait une progression du Français fondamental conçu non seulement pour les objectifs spécialisés de l'enseignement du FLE. Le point de vue diachronique exige également de mentionner la démarche du français instrumental qui s'est développé en Amérique latine dans les années soixante-dix et qui privilégiait la communication scientifique et technique. Ces années-là sont touchées par une autre démarche aussi importante pour la didactique du FLE et surtout par le français fonctionnel. La nouvelle méthodologie, dite fonctionnelle, mettait l'accent sur les objectifs du cours à atteindre.

Les démarches des années quatre-vingt-dix et plus récentes, visant la langue étrangère de spécialité en général, sont toutes confrontées à la méthodologie du français à orientation générale qui touche l'enseignement à l'orientation large avec l'objectif principal d'apprendre le français dit généraliste, sans avoir auprès des apprenants au moment d'apprentissage des besoins langagiers précis. Cette approche peut dans certains cas concerner également le public des étudiants d'université.

Le français de spécialité, sur objectif(s) spécifique(s) et le français universitaire s'opposent à la démarche du français à orientation large ou générale. Le français de spécialité est, d'après Mangiante et Parpette, compris comme "*historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire*." (Mangiante, Parpette, 2004 : 16). La méthodologie du français de spécialité accentuait le domaine de spécialité, d'activité étudiée. Pour le public spécialisé (universitaire ou non), l'enseignant peut s'appuyer, dans le cadre du français de spécialité, sur des manuels déjà existant sur le marché comme *Français des affaires, Français scientifique et technique, Français de la médecine, Français juridique, Français pour la traduction et interprétation* et d'autres. L'objectif principal de ces méthodes est l'acquisition du vocabulaire spécialisé et d'atteindre un niveau adéquat de communication professionnelle orale et écrite.

A l'opposé de cette approche globale aux objectifs variés, la démarche du FOS (français sur objectif(s) spécifique(s)) s'était établie pour répondre aux besoins langagiers précis des apprenants non-spécialistes en français, mais spécialistes des disciplines universitaires et/ou des domaines spécialisés concernés. Parmi les didacticiens qui se sont beaucoup intéressés à cette approche, il faut mentionner Lehmann et de nouveau Mangiante et Parpette. Leurs ouvrages proposent des modèles

méthodologiques à suivre pour monter un cours de FOS. La relation entre les approches mentionnées ci-dessus est définie également par Cuq dans son ouvrage *Dictionnaire de didactique du français* : “*Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d’adapter l’enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures. Le FOS s’inscrit dans une démarche fonctionnelle d’enseignement et d’apprentissage : l’objectif de la formation linguistique n’est pas la maîtrise de la langue en soi mais l’accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelle ou académique. [...] Le passage du terme français de spécialité, le plus ancien, à celui de français sur objectifs spécifiques, adopté dans les années 1980 et calqué sur le terme anglais English for specific purposes, a permis de détacher cette notion didactique d’un lien systémique avec une discipline donnée. Si la démarche concerne fréquemment une spécialité professionnelle ou universitaire, elle concerne également l’acquisition de compétences langagières transversales communes à de nombreuses disciplines.*” (Cuq, 2003 : 109-110). Mourlhon-Dallies ajoute que le FOS au pluriel permettait de relancer les opérations de français fonctionnel des années quatre-vingt et qu’actuellement, “*il renvoie au caractère cumulatif des démarches qui se sont succédées en cinquante ans.*” (Mourlhon-Dallies, 2008 : 51). Le FOS au pluriel renvoie alors à la pluralité des objectifs de l’enseignement à des fins professionnelles.

Passons au deuxième cas, celui de FOS au singulier. La définition de cette approche est de nouveau liée avec Mangiante et Parpette et elle date de 2004. A l’inverse du français de spécialité qui représente une approche globale d’une discipline ouverte à un public large, le FOS au singulier travaille au cas par cas en fonction des demandes et des besoins d’un public précis (Mangiante, Parpette, 2004 : 17). “*Le français de spécialité correspond à un ensemble de ressources et de démarches pédagogiques centrées sur des domaines (de spécialité) parmi lesquels les enseignants puisent pour élaborer leurs cours, tandis que le FOS se caractérise par une ingénierie de formation sur mesure qui considère chaque demande comme unique. Cela explique que le FOS, pensé dans sa singularité, s’écrit alors au singulier.*” (Mourlhon-Dallies, 2008 : 49-50). Mourlhon-Dallies apporte encore une dénomination : français langue professionnelle (FLP), une démarche d’enseignement qui a remplacé langue de spécialité et que l’auteure date de l’année 2006.

Passons à la dernière démarche – à celle du FOU (français sur objectif(s) universitaire(s)). Il s’agissait à la fois d’un concept innovant en didactique du FLE, car il a avant tout pour fonction de faciliter l’intégration et la réussite des étudiants non francophones dans l’université française. Cette approche est en effet une spécialisation au sein du FOS qui tend à élaborer ses propres démarches et notions. Son objectif principal est que les étudiants non francophones acquièrent des compétences langagières, disciplinaires, culturelles, voire professionnelles pour être aptes à suivre leur parcours universitaire en français. Cette approche est très complexe, car elle doit prendre en compte beaucoup de composants constituant l’enseignement/apprentissage du français que l’on peut désigner comme spécifique.

Pour conclure cette partie traitant les dénominations des approches différentes, il faut citer Mourlhon-Dallies qui appelle à la prudence : “[...] *il ne faudrait pas penser que les approches antérieures au FLP sont aujourd’hui dépassées, ni croire que chaque nouvelle appellation [...] annule la précédente. Selon les contextes d’enseignement, chaque approche a sa légitimité [...]*” (Mourlhon-Dallies, 2008 : 15). Quant à la période de la fin du vingtième et début du vingt et unième siècle, d’autres nouveaux termes apparaissent, surtout influencés par l’anglais. En 1996, puis en 2015, un nouveau dispositif d’enrichissement de la langue française a été mis en place. Ce dispositif, constitué de groupes de travail réunissant des experts de différents domaines, a pour objectif d’identifier et de définir des termes nouveaux (FLM, 2021 : 61).

Apprentissage du vocabulaire spécialisé dans les méthodologies du corpus

Après avoir présenté des méthodologies différentes, nous allons observer le rôle, la place et l'attention portée à l'apprentissage du vocabulaire spécialisé dans les approches présentées dans le corpus établi :

L'ouvrage collectif *Le français de spécialité* présente aux lecteurs une réflexion sur l'internationalisation et l'apprentissage dans le cadre de l'enseignement du français de spécialité, un terme qui est, d'après les auteurs, employé pour désigner un enseignement sur objectifs spécifiques ou un domaine particulier des sciences. En ce qui concerne l'apprentissage du lexique, une étude de Carton relève des conclusions intéressantes en traitant le discours et son analyse : a) la linguistique vise la description du discours et il est recommandable de travailler avec des discours des domaines différents dans le but de ne pas être focalisé sur les champs lexicaux spécifiques et homogènes; b) la perspective en didactique est différente de celle en linguistique, car l'analyse de discours permet de compléter, affiner les descriptions de compétences à viser en compréhension et en production et de fournir de base à des activités d'apprentissage (Carton in Bertrand, Schaffner, 2008 : 42). Une autre communication, celle de Mangiante, s'occupe de la question des compétences langagières dans le contexte d'élaboration des référentiels du monde professionnel pour la formation des étudiants et des professionnels étrangers (non francophones). Un référentiel se présente comme un inventaire de compétences nécessaire à des activités et se fonde sur l'observation de la pratique réelle de la langue (Mangiante in Bertrand, Schaffner, 2008 : 82-92).

Odile Challe s'occupe de l'apprentissage du vocabulaire lors de l'enseignement des langues de spécialité. Elle rappelle le fait que l'apprentissage se déroulait d'habitude par l'apprentissage systématique, par cœur, de listes de mots prédéfinies. Des glossaires (inspirés de la linguistique structurale et l'analyse des corpus) ont été créés dans le but d'avoir recours à la terminologie du domaine étudié. Cette approche avait ses limites, car un discours spécialisé ne peut pas être considéré comme un ensemble clos des unités linguistiques. Challe ajoute que "*L'étude de la langue de spécialité sous l'angle terminologique présente une autre difficulté. Les termes les plus étranges pour un étudiant ne sont pas forcément les termes les plus techniques*" (Challe, 2002 : 30). L'auteure propose de refuser de se contenter de l'élaboration des listes de mots. Elle suggère de procéder systématiquement par repérage et classement des mots. Cette approche favorise l'accès au sens. Cette démarche prétend d'après elle une efficacité pédagogique (Challe, 2002 : 30-31). Challe propose plusieurs savoir-faire pour l'apprentissage du lexique centrés sur le choix lexical/précision de son vocabulaire (le danger des substituts, la spécificité des termes) ; la systématisation de l'apprentissage (quels chemins emprunter pour acquérir des mots nouveaux) ; apprendre par repérage et découpage; approcher les mots par la morphologie et étymologie ; approcher le langage par la sémantique ; adopter une approche savante ; voyager dans les tropes ; travailler avec les définitions dans les dictionnaires spécialisés et d'autres (Challe, 2002 : 71-108).

En ce qui concerne l'ouvrage de Cuq et Gruca, ils approfondissent notre sujet dans le chapitre intitulé *Le Français sur objectifs spécifiques*. Ils classent cette approche parmi les méthodologies particulières et retracent l'évolution historique et terminologique des approches visant le français sur objectifs spécifiques. Les auteurs rappellent que dans la méthodologie du français fonctionnel "*...la connaissance du vocabulaire spécifique à chaque discipline devait donner les clés de la compréhension et de l'expression*" (Cuq, Gruca, 2002 : 323). Après une période des années quatre-vingt, qui n'était pas très favorable à l'approche visant des publics spécialisés, le concept de français sur objectifs spécifiques a regagné l'intérêt des concepteurs

didactiques. Cuq et Gruca mettent l'accent sur l'approche méthodologique dite réaliste de Henao de Legge et Eurin Balmes qui décrit en trois étapes le déroulement de préparation d'un cours de FOS : 1) analyse de la demande, des publics ; 2) sélection des contenus, 3) mise en place des savoir-faire langagiers, cognitifs et pratiques. Le sujet de l'apprentissage du lexique spécialisé est lié à toutes les trois étapes. Nous nous inspirons chez Cuq et Gruca pour souligner les thèmes à aborder qui sont transversaux à de nombreuses disciplines et qui peuvent être utiles pour chaque concepteur du cours visant la communication spécialisée. Notre choix des thèmes se limite à l'apprentissage du lexique : observer, repérer, classer, présenter, exposer, expliquer, caractériser, comparer, justifier ; l'organisation du lexique ; la cohérence discursive, la stratégie de lecture, la stratégie de débat et d'autres (Cuq, Gruca, 2002 : 327). Cuq et Gruca reprennent la caractéristique du discours scientifique d'après Tukia qui met au centre le vocabulaire spécial et son caractère monosémique en sciences en général et la perte de cette monosémie en sciences humaines. "Le vocabulaire scientifique est composé de vastes champs sémantiques dont les lexèmes sont souvent inconnus du public non spécialisé" (Cuq, Gruca, 2002 : 333). Ces mots perdent leur caractère monosème en entrant dans la langue courante. Les lexiques scientifiques sont des systèmes ouverts, mais aussi clos, l'origine de ces lexiques est latine ou grecque, vient du nom de l'inventeur ou chercheur ou ces lexiques sont souvent formés à partir d'une abréviation ou sigle. Le vocabulaire peut être expliqué à travers des textes ou en recourant à la définition. (Cuq, Gruca, 2002 : 333-234).

Les auteurs Eurin Balmes et Henao de Legge soulignent l'importance de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle (SGAV) des années soixante. A partir des vocabulaires de 1500 mots, *Le Français Fondamental 1 et 2*, la méthode SGAV a créé un dictionnaire des termes utilisés dans les domaines scientifiques en général, destinés à servir de base à l'enseignement de toute langue professionnelle. L'intention des concepteurs de la méthodologie SGAV était de créer un dictionnaire commun de français scientifique pour toutes les disciplines professionnelles, qui serait ensuite intégré dans l'enseignement des langues professionnelles. Cette intention n'a pas pu être pleinement acceptée par la communauté linguistique. Il a été souligné, à juste titre, qu'il existe un vocabulaire spécifique dans chaque langue de spécialité qui n'est pas transférable à d'autres disciplines. Néanmoins, le vocabulaire scientifique a été utilisé pour créer deux publications : le VGOS (*Vocabulaire général à orientation scientifique*, 1966) et le VIEA (*Vocabulaire d'initiation aux études agronomiques*, 1966). Du point de vue contemporain, nous pouvons évaluer cette réalisation comme très utile, car il ne fait aucun doute que la communication professionnelle utilise d'autres moyens spécifiques que sa propre terminologie, y compris son propre lexique de style scientifique. Un autre problème qui s'est souvent posé, dans le cadre de l'enseignement du langage professionnel au sein de la méthode SGAV, est que cette dernière privilégie l'expression orale, alors que la spécificité du discours professionnel est son caractère écrit. Ainsi, la principale compétence réceptive ici n'était pas l'écoute mais la lecture. Le concept de français scientifique et technique a également donné naissance aux premiers manuels dont le plus célèbre est *Le français scientifique et technique*, publié par Hatier en 1971. Pour faire le point sur l'apprentissage du lexique par la méthode SGAV, on constate que le concept du placement du tronc lexical commun à toutes les sciences n'est pas conforme aux situations de communications des publics spécialisés. L'idée de construire un inventaire lexical scientifique ne peut être soutenue, car cet inventaire ne peut pas intégrer les phénomènes discursifs spécifiques (Eurin Balmes, Henao De Legge, 1992 : 57).

Quant à l'approche fonctionnelle, elle consiste à déterminer les contenus linguistiques après avoir analysé les besoins des apprenants (étape Identification du public, étape Inventaire des situations de communication) et après avoir fixé des objectifs du cours spécialisé (étape Détermination des besoins de formation et contenus

d'enseignement). Le sujet de l'apprentissage du lexique est présent dans toutes les étapes de l'approche fonctionnelle qui se relève comme strictement appliquée, domaine par domaine, spécialité par spécialité (Eurin Balmet, Henao De Legge, 1992 : 68).

Eurin Balmet et Henao de Legge déterminent encore une approche liée aux besoins spécifiques. Le français scientifique et technique renvoie à un manuel paru en 1971, mais c'est aussi une appellation pour une démarche du français de spécialité qui vise des apprenants se formant en français dans un domaine spécifique ou technique et dont les besoins linguistiques sont liés à la communication scientifique. L'apprentissage du lexique spécialisé dépend du choix des contenus à enseigner avec un objectif de cours précis. Le français scientifique et technique sert à s'informer, communiquer et acquérir un savoir nouveau (Eurin Balmet, Henao De Legge, 1992 : 69-74).

La composante linguistique est placée dans l'ouvrage de Lehmann, à la fin, dans la cadre de la question de légitimité de cette composante dans la construction didactique. L'auteur fait une réflexion sur la priorité accordée à l'analyse linguistique des discours de spécialité. Sous l'angle de l'analyse linguistique, il propose l'étape de l'identification des besoins langagiers, puis l'étape de l'identification du matériel pédagogique langagier et la négociation des objectifs (Lehmann, 1993 : 202-212).

Dans leur ouvrage commun, Mangiante et Parpette présentent au public cible une méthodologie du français sur objectif spécifique et les étapes de l'élaboration d'un cours de FOS. Du point de vue de l'apprentissage du lexique, cette démarche s'appuie sur l'analyse des besoins et formule des objectifs de l'apprentissage qui respectent des situations de communication auxquelles l'apprenant sera confronté. La démarche est en général constituée de cinq étapes : demande de formation, analyse des besoins, collecte des données, analyse des données, élaboration des activités (Mangiante, Parpette, 2011 : 5-9). L'apprentissage du vocabulaire se réalise à travers des activités pédagogiques issues de l'analyse des données collectées. Les auteurs précisent que le FOS n'échappe pas à la problématique de la relation entre savoir-faire langagier et savoir linguistique. *“Tout dépend du degré d'adéquation entre le profil du public et l'objectif à atteindre”* (Mangiante, Parpette, 2011 : 133).

Dans leur ouvrage commun suivant, Mangiante et Parpette proposent de fournir une démarche issue du FOS intégrant des discours universitaires en introduisant un concept du français sur objectif universitaire. Le public de FOU n'est pas nouveau pour la démarche FLE mais avec un développement constant des programmes de mobilité étudiante, ce public exige plus d'accompagnement et de suivi dans les établissements d'accueil. Le concept de FOU vise un objectif d'intégration à l'enseignement supérieur en langue française. Mangiante et Parpette suggèrent pour élaboration des programmes de FOU de suivre les mêmes étapes décrites dans l'approche FOS. Ils portent l'attention à l'analyse du discours oral (en traitant du cours magistral), car celui-ci est un discours de base pour l'enseignement universitaire. Ils travaillent avec la dimension situationnelle du cours magistral en s'appuyant sur les rappels, annonces, temporalité, notions disciplinaires, répétitions et reformulations en transformant un cours magistral en discours objectif, pédagogique, impliqué, car un cours magistral est *“... un ensemble de données disciplinaires, de notions transmises, selon des postures discursives diverses, plus ou moins objectivées ou impliquées...”* (Mangiante, Parpette, 2011 : 78). La partie suivante de l'ouvrage traite de la compréhension écrite et des productions. Les auteurs plaident pour une disciplinarisation de FOU qui permettra de donner aux étudiants l'accès à des supports et des activités de formation liés à leur domaine étudié (Mangiante, Parpette, 2011 : 236).

Mourlhon-Dallies dans la première partie de son ouvrage de 2008 présente les différentes méthodologies de la communication spécialisée. Une attention particulière est accordée à l'apprentissage des vocabulaires spécialisés. Elle rappelle que la période de 1963 à 1973 a été (outre l'enseignement littéraire) ciblée sur les aspects lexicaux avec la constitution de répertoires spécialisés de mots et l'enseignement a associé le français général et des structures lexicales et syntaxiques propres à une spécialité (Mourlhon-Dallies, 2008 : 17). Les limites de l'approche désignée comme vocabulaires spécialisés ont favorisé le texte qui a été placé au centre de l'enseignement (méthodologie du français instrumental). Ici, par la simple acquisition d'un vocabulaire spécialisé, les étudiants ont réussi à maîtriser la lecture et la compréhension écrite ; quel que soit leur niveau de français. La deuxième partie des années soixante-dix a placé l'apprenant et ses besoins au centre. On voit déjà le début de l'approche fonctionnelle qui se centre sur la variété des usages en réaction contre les approches lexico-grammaticales des vocabulaires spécialisés et des langues de spécialité qui sont parties des listes de mots à apprendre par coeur (Mourlhon-Dallies, 2008 : 24). Même si la constitution de répertoires de vocabulaire avait visé à isoler des langues de spécialité, ce type de centration – l'intérêt pour le lexique – est marqué encore de nos jours. Le lexique spécialisé est associé aux tournures grammaticales typiques. Il faut rappeler que, selon l'auteure, "*Une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie*" (Mourlhon-Dallies, 2008 : 31), elle se sert des termes (des dénominations spécialisées), des symboles non linguistiques, donc d'une langue naturelle pour nommer des connaissances spécialisées.

Quant à l'approche du Français langue professionnelle et l'apprentissage du vocabulaire, Mourlhon-Dallies souligne la centration sur les aspects langagiers et linguistiques du discours professionnel, puis sur les activités du travail (dispositifs, rôles, échanges, terrain, etc.). L'objectif lexical en FLP s'est développé avec les approches précédentes et il vise de multiples variantes du travail du lexique au sein d'une formation linguistique dans le domaine professionnel. Mourlhon-Dallies traite de l'approche étymologique décontextualisée (approche morphologique centrée sur les questions étymologiques sans forcément avoir recours à la discipline concernée), de l'approche terminologique (approche terminologique systématique qui se centre sur les mots et leur composition avec un souci d'exhaustivité et approche terminologique critique laquelle reflète le découpage en sous-domaines de chaque discipline et permet de remplacer les termes dans leurs usages spécifiques), de l'approche du lexique au travers des situations professionnelles (la question des circonstances d'emploi des mots et des registres spécialisés ou non) et de la lexiculture (renvoi au savoir partagé). Dans l'approche FLP et d'autres approches actuelles, l'enseignement du lexique de spécialité reste massif tandis que la grammaire occupe une place marginale étant réduite aux considérations de base portant sur la morphologie et la syntaxe (Mourlhon-Dallies, 2008 : 230-240).

Conclusion /Apprentissage du lexique auprès du public spécialisé

Après avoir analysé le corpus, nous pouvons définir les points de départ pour l'apprentissage du lexique spécialisé dans les cours de français destinés au public spécialisé. Dans ce type de cours, l'objectif principal est d'acquérir une terminologie professionnelle et des éléments stylistiques liés à la communication spécialisée, de comprendre un texte professionnel et de communiquer oralement ou par écrit à un niveau professionnel supérieur.

Auprès des apprenants, il est nécessaire d'éviter l'utilisation du vocabulaire à la fois limitée et se répétant constamment. Dans le cadre des approches actuelles en didactique des langues, l'apprenant devrait être confronté à des situations de communication réalistes et devrait connaître un progrès en approfondissant des stratégies de compréhension et de production. Le vocabulaire devrait être étudié d'une façon systématique en complément aux activités de communication visées. "*Le savoir-faire*

(aptitude à utiliser des mots) doit se doubler d'un savoir (sur les mots et sur leur fonctionnement) pour que la connaissance soit optimale" (Treville, Duquette, 1996 : 97). Tréville et Duquette présentent les composantes suivantes de la compétence lexicale : a) composante linguistique (au niveau du mot et de la phrase), b) composante discursive (combinatoire des mots avec leurs séries lexicales, co-occurrence, cohésion, cohérence), c) composante référentielle (connaissance des domaines d'expérience), d) composante socioculturelle (connaissance de la valeur stylistique des mots), e) composante stratégique (aptitude à manipuler des mots dans le but de résoudre un problème de communication) (Treville, Duquette, 1996 : 98). La sélection du contenu lexical reste toujours sous la responsabilité de l'enseignant ou concepteur d'un cours et elle devrait répondre aux besoins des apprenants. Ce principe s'applique à n'importe quel type d'enseignement de langue étrangère. Pour faire le point sur l'enseignement du lexique, nous pouvons mentionner que le principe commun à toutes les méthodologies est de familiariser l'apprenant au fait que le vocabulaire d'une langue est un ensemble organisé. Dans les cours de français de spécialité il est donc recommandé de travailler sur les relations associatives du mot, d'élaborer des champs sémantiques à partir des documents (supports) de départ, de travailler sur les relations morphologiques ou sémantiques. Le rôle du dictionnaire de langue et de la définition en général est primordial. Même dans le cadre de l'enseignement du français de spécialité, il ne faut pas oublier les aspects culturels qui entrent dans le processus d'apprentissage.

Acknowledgments

Published with the financial support of the European Union, as part of the project entitled Development of capacities and environment for boosting the international, intersectoral and interdisciplinary cooperation at UWB, project reg. No. CZ.02.2.69/0.0/0.0/18_054/0014627.

Bibliographic references

- Beacco, J.-C. (2000). Les dimensions culturelles des enseignants de langue. Paris: Hachette Livre. ISBN 2-01-155157-9.
- Bertrand, O. & Schaffner, I. (2008). Le français de spécialité. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique. ISBN 978-2-7302-1461-2.
- Bertrand, O., Gerner H. & Stumpf, B. (2007). Lexiques scientifiques et techniques. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique. ISBN 978-2-7302-1397-4.
- Carton, F. (2008). Des langues de spécialité au français à objectif spécifique. Ed. Bertrand, O., & Schaffner, I. Le français de spécialité. Enjeux culturels et scientifiques. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique. ISBN 978-2-7302-1461-2.
- Challe, O. (2002). Enseigner le français de spécialité. Paris: Economica. ISBN 2-7178-4348-5.
- Cuq, J. - P. & Gruca, I. (2002). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: PUG. ISBN 2 7061 1082 1.
- Cuq, J. -P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: ASDIFLE/CLE International. ISBN 209-033972-1.
- Eurin Balmet, S., & Henao De Legge, M. (1992). Pratiques du français scientifique. Paris : Hachette/AUPELF. ISBN 2.01.016724.4.
- Lehmann, D. (1993). Objectifs spécifiques en langue étrangère. Paris : Hachette FLE ISBN 2-01-020646-0.
- Mangiante, J.-M. (2008). Des référentiels de compétences en français à visée professionnelle des outils pour concevoir des formations pour publics spécifiques. Ed.

Bertrand, O., Schaffner, I. Le français de spécialité. Enjeux culturels et scientifiques. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique. ISBN 978-2-7302-1461-2.

Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). Le Français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris : Hachette Livre. ISBN 2 01 15 15822.

Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2011). Le Français sur objectif universitaire. Grenoble : PUG. ISBN 978-2-7061-1633-9.

Mourlhon-Dallies, F. (2008). Enseigner une langue à des fins professionnelles. Paris : Didier. ISBN 978-2-278-06271-3.

Treville, M.-C. & Duquette, L. (1996). Enseigner le vocabulaire en classe de langue. Paris : Hachette Livre. ISBN 2-01-15-5001-7.

Le Français dans le monde. (2021). FIPF/CLE, (435) July-August.

Words: 5171

Characters: 35 756 (19,9 standard pages)

PhDr. Helena Horová, Ph.D.
Faculty of Arts
University of West Bohemia
Sedlackova 38
301 00 Plzeň
Czech Republic