

Introduire le lexique spécialisé dès l'initiation en français scientifique

Françoise OLMO CAZEVIEILLE

Universidad Politécnica de Valencia
Departamento de Lingüística Aplicada
folmo@idm.upv.es

Recibido: marzo 2007

Aceptado: mayo 2007

RESUME:

L'idée d'introduire le lexique spécialisé dès l'initiation surgit de l'analyse des besoins de l'institution et de la société mais en particulier, des apprenants. De profil scientifique, ce public devra sûrement utiliser la langue étrangère à des fins professionnelles. Comment donc un ingénieur ou un chercheur peut-il passer pour un spécialiste, s'il ne sait pas s'exprimer comme tel pour transmettre ou échanger ses connaissances? Ce que nous proposons dans cet article, consiste, après avoir exposé quelques observations théoriques, à présenter notre choix pédagogique et à proposer, sous forme de parcours, notre méthodologie pour des niveaux débutants. Constitué de quatre étapes ou parties, ce parcours démarre par l'introduction et l'explicitation de mots de basse spécialisation, essentiels pour l'inférence ou la compréhension des textes spécialisés, et finit par l'exploitation de textes authentiques pour ingénieurs francophones sur support papier ou en format électronique.

Mots-clef: lexique de basse spécialisation, lexique spécialisé, documents techniques simples, apprentissage progressif et dynamique, transdisciplinarité.

Introducing specialised lexical units at beginners' level- the learning process in scientific French

ABSTRACT:

The idea of exposing students to specialized lexical elements at beginners' level stems from an analysis of the needs of the institution and society, but above all, from the students' needs. They, as a specialized audience, should certainly be able to use French for professional purposes. How could an engineer or researcher be considered an expert if s/he cannot use the language like experts do?

In this article we put forward a reflective methodology as well as a pedagogical proposal for students at beginner's level, after the introduction of several theoretical observations. Our proposal comes in four parts. We will start with an introduction and presentation of the lexical units that make up for the basic lexical elements required for students to achieve an understanding of specialized texts, to later end up working with authentic texts for French engineers in both a written or electronic format.

Key words: specialized lexical units at beginner's level, specialized lexical units, basic material, progressive and dynamic learning, transdisciplinary studies.

Introducir el léxico especializado desde el nivel elemental en la enseñanza - aprendizaje del francés científico

RESUMEN:

La idea de introducir el léxico especializado ya en el nivel de iniciación, surge del análisis de necesidades de la institución y de la sociedad, pero sobretodo, de los aprendices. Este público de perfil científico deberá ciertamente utilizar el idioma extranjero para fines profesionales. Y, ¿cómo puede ser considerado especialista un ingeniero o un investigador que no sepa expresarse como un verdadero especialista? Lo que proponemos en este artículo consiste, tras exponer algunas observaciones teóricas, en presentar nuestra reflexión metodológica así como una propuesta pedagógica para los niveles de principiantes. Esta propuesta consta de cuatro etapas o partes. Empieza con la introducción y explicitación del léxico de baja especialización, imprescindible para entender los textos de especialidad y, acaba con la explotación de textos auténticos escritos para ingenieros francófonos en soporte papel o en formato electrónico.

Palabras clave: léxico de baja especialización, léxico especializado, documentos técnicos sencillos, aprendizaje progresivo y dinámico, transdisciplinaridad.

SUMARIO: 1. Introduction. 2. Observations théoriques. 3. Choix méthodologique. 4. Proposition méthodologique. 5. Proposition de parcours. 6. Conclusion. 7. Bibliographie.

1. INTRODUCTION

S'il est vrai que le langage parlé, général ou spécialisé, est créateur de nouvelles unités lexicales qui vont de pair avec les inventions, découvertes, façons de parler, etc. l'enseignement des langues étrangères, et en particulier du français scientifique, pourrait se ressourcer dans l'imitation des premiers apprentissages. En effet, si l'on remonte dans les temps, selon C. Germain, les premières traces d'enseignement d'une langue étrangère, datant de 5000 ans, remonteraient à la civilisation sumérienne «dans la région située au sud de l'actuelle Bagdad (en Irak), près du Golfe du Persique» (1993: 21). L'enseignement de la langue, à cette époque, se centrait sur le vocabulaire. Cependant, «il est particulièrement intéressant de noter ici que même si le but premier de l'école est d'apprendre au scribe à écrire et à manier la langue sumérienne, c'est non seulement la langue en tant que telle qui est enseignée aux Akkadiens¹, mais également d'autres sujets tels la théologie, la botanique, la zoologie, la minéralogie, la géographie, et les mathématiques» (S. Kramer, 1963: 231). Par conséquent, il semble que déjà, les élèves recevaient l'enseignement d'une langue seconde en communiquant en langue spécialisée, c'est-à-dire en «immersion» (C. Germain, 1993: 24). Si nous relions cette remarque avec l'idée pédagogique actuelle de décloisonner les savoirs scolaires afin de développer et approfondir les apprentissages, nous voyons apparaître les bases de l'enseignement du français à des scientifiques qui, à notre avis, reposeraient sur des supports, papiers et/ou électroniques, techniques simples, empruntés à d'autres matières.

Après avoir exposé quelques observations théoriques et débattu les avantages et les inconvénients de notre choix pédagogique, nous proposerons dans cet article, notre méthodologie en ce qui concerne l'enseignement du lexique spécialisé à des niveaux débutants de l'introduction de mots spécialisés à l'exploitation de

¹ «Population d'origine sémitique, venue surtout de l'ouest et du nord». (C. Germain, 1993: 23).

documents authentiques, virtuels ou sur papier, mais dans tous les cas de figure, écrits pour un public francophone.

2. OBSERVATIONS THEORIQUES

Le matériau de base, c'est-à-dire les structures morphosyntaxiques, manipulé par tout enseignant de français appliqué à un domaine scientifique et technique (l'architecture, le design, l'informatique, etc.), n'est pas différent du français général. En effet, G. Gross et F. Guenther dans leur article, «Comment décrire une langue de spécialité?», comparent la langue générale avec la langue de spécialité en ces termes (2002-1: 179-199): «les catégories que l'on relève dans les langues de spécialité sont les mêmes que celle de la langue générale; on y observe aucune qui lui soit particulière.» Pour leur part, S. Eurin et M. Henao (1992:104-108) ont mis en évidence certaines caractéristiques récurrentes des discours spécialisés qui servent de base aux enseignants de publics spécialisés. Rappelons-les; pour le discours expositif en lui-même, on retrouve de façon générale: *l'effacement des énonciateurs, l'absence de modalités appréciatives, la présence de certaines modalités logiques (il est possible, probable, etc.), l'utilisation du présent de valeur atemporelle ou déontique, les tournures hypothético-déductives, les articulateurs logiques, les marqueurs de cause, les marqueurs temporels et spatiaux*. En ce qui concerne les différentes parties des discours expositifs, elles citent: *la désignation ou dénomination, la définition, le raisonnement logique ou la démonstration, l'énoncé des résultats, la description ou caractérisation, la transformation et le processus*. Si les langues de spécialité présentent les mêmes catégories grammaticales et les mêmes types de phrases que la langue générale. Nous sommes alors en accord avec M.-T. Cabré (1998: 90) quand elle dit que les langues de spécialité sont les «instruments de base de la communication entre spécialistes» et que «la terminologie est l'aspect le plus important qui différencie non seulement les langues de spécialité de la langue générale, mais également les différentes langues de spécialité.» En effet, l'apprenant, futur spécialiste, a besoin d'apprendre la terminologie de son domaine, s'il veut, plus tard, pouvoir communiquer comme un vrai spécialiste. Comment donc baser uniquement l'enseignement de la langue de spécialité sur les caractéristiques récurrentes de son discours et ne pas envisager d'y insérer de façon communicative, le lexique spécialisé?

Par ailleurs, si l'on regarde quels types de vocabulaire ont été élaborés, de nos jours, en Français scientifique et technique, nous pouvons citer, à titre illustratif, ceux de N. Maillet (1998: 260 dans C. Lemay, 2003: 33) et L. Chetouani (1997). N. Maillet a constitué le *Vocabulaire Général d'Orientation Technique* (VGOT) dont le corpus est constitué de textes techniques québécois. Selon lui, il existe «une stratification lexicale allant de termes spécialisés propres à une domaine, aux mots de la langue générale, en passant par un espace intermédiaire qui permet l'expression technique.» Pour sa part, L. Chetouani a élaboré un *Vocabulaire Général d'Enseignement Scientifique* (VGES) dans les domaines des sciences exactes et sociales. C'est un vocabulaire pédagogique visant à faciliter la transmission du discours scientifique. Ces deux vocabulaires concordent en un point: l'idée de l'existence d'une langue commune aux scientifiques indépendamment de leur

spécificité disciplinaire que M. Pecman dénomme la *Langue Scientifique Générale* (LSG) (2004: 148) et qu'il définit en ces termes:

«Pratique langagière spécifique à une communauté de discours composée de chercheurs en sciences exactes dont les objectifs communicatifs poursuivis émanent des préoccupations partagées par des scientifiques à travers le monde et indépendamment de leurs spécificités disciplinaires.»

Cela étant, nous constatons que généralement le vocabulaire spécialisé n'est relevé qu'à des fins lexicographiques ou terminographiques c'est-à-dire pour les besoins des traducteurs ou des professionnels du domaine spécialisé. A notre avis, et d'un point de vue didactique, il existe aussi une *stratification lexicale* des termes propres à une spécialité exploitable en didactique. A ce propos, M.-T. Cabré remarque (1998: 90): «Les langues de spécialité sont également employées, à un niveau inférieur d'abstraction et de spécialisation, pour les besoins de l'initiation et de l'instruction, pour la formation et le perfectionnement». Ainsi, si l'on prend comme exemple le domaine de la *zootechnie* ou *production animale*, nous trouvons des unités lexicales de haute spécialisation comme par exemple le *réticulo-rumen*² et des unités lexicales de basse spécialisation comme *boeuf*, *taureau*, *vache*, etc., présentes dans les dictionnaires de langue générale. Ainsi, comme pour le *Français Fondamental* (FF), il est possible de sélectionner une liste de termes fréquents à l'intérieur de chaque spécialité en utilisant les mêmes critères que l'équipe de G. Gougenheim au *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français* (CREDIF), à savoir: la fréquence, l'utilité et l'expérience. Ces unités lexicales que nous avons appelées de *basse spécialisation*, de par leur présence dans les dictionnaires de langue générale, peuvent et devraient être utilisées dans les niveaux d'initiation à la langue scientifique et technique. En effet, s'il est vrai que le public scientifique est capable, très vite, de comprendre des écrits spécialisés de par la similitude des langues romanes, il est aussi vrai qu'ils éprouvent de la difficulté dans l'expression orale en particulier quand il s'agit d'expliquer sans appui écrit des thèmes scientifiques professionnels. Et l'explication semble dériver d'un manque de lexique spécialisé dans l'enseignement des langues appliquées aux différents domaines scientifiques.

Pour essayer de combler ce vocabulaire faisant défaut, deux interrogations se posent: peut-on enseigner le lexique spécialisé en communiquant dès le niveau débutant? Et, si oui, comment le faire?

3. CHOIX METHODOLOGIQUE

En général, la formation académique reçue par les enseignants ne prépare pas à l'enseignement d'un Français scientifique. Alors, dans la crainte de devoir faire un cours de biologie ou de mathématiques, qui pourrait dépasser les connaissances d'un spécialiste de la langue, de nombreux professeurs de public scientifique osent très peu s'éloigner des

² «L'estomac des ruminants est constitué de quatre cavités: le réseau ou réticulum, le rumen ou la panse, le feuillet et la caillette. L'ensemble rumen + réseau ou réticulo-rumen représente près de trois quarts de la capacité du tube digestif. [...]» (F. Olmo Cazevieille, 2006: 324).

méthodes de français général ou professionnel. Certains introduisent, ça et là, des textes à thèmes techniques mais les exploitent surtout à partir des caractéristiques récurrentes du discours scientifique, citées ci-avant. Le lexique est traduit, donné sous forme de listes, étudié morphologiquement, etc. mais il n'est généralement pas intégré de façon à développer une *compétence de communication scientifique* telle qu'elle sera exigée aux apprenants dans leur futur académique et professionnel, en particulier pour ceux (ingénieurs ou chercheurs) qui devront travailler avec des personnes francophones. À propos de la place occupée par le vocabulaire dans les méthodes actuelles, G. Vigner (1999: 134) remarque:

«Le travail sur l'acquisition du vocabulaire n'occupe dans les méthodes qu'une place marginale et s'effectue le plus souvent au détour d'activités considérées comme plus fondamentales (lecture/rédaction de textes, études de thème de civilisation, etc.), l'apprenant étant dans la plupart des cas renvoyé au dictionnaire (bi- ou monolingue) pour tout ce qui relève de l'amélioration de la compétence et des performances lexicales».

Il est vrai qu'actuellement, il n'existe aucune méthode de français de spécialité adaptée aux différentes branches techniques car, évidemment, ayant un public réduit, elles ne sont pas rentables commercialement parlant. L'enseignant de public scientifique doit bien sûr devenir concepteur et élaborer un matériel pédagogique adapté au maximum aux besoins de ses apprenants et aux exigences de son environnement institutionnel et social. Ainsi, la situation éducative actuelle oblige l'enseignant universitaire à tenir compte des paramètres tels que la demande des apprenants, leur profil socio-culturel, leurs besoins langagiers et non langagiers, les situations de communications à maîtriser en langue cible et les ressources et les contraintes matérielles et de temps qui déterminent une formation linguistique liée au domaine et donc, d'un contenu linguistique spécifique. Pour ce faire, notre choix méthodologique, comme pour les Akkadiens mentionnés en introduction, traite de sujets appartenant à d'autres matières scientifiques et se base, dans une perspective cognitive, sur les principaux auteurs du constructivisme: J.S. Bruner (1960), D.P. Ausubel (1968) et J. Piaget (1968). Exprimé en quelques mots: notre enseignement-apprentissage du français inclut deux volets: la langue française et la science, cette dernière basée sur la manipulation de supports scientifiques. Il tient compte des connaissances antérieures ou acquises en contexte scolaire des apprenants car si «l'enfant connaît le concept exprimé par un mot en langue maternelle, il l'apprendra facilement en langue cible; de même l'adulte qui connaît bien un domaine spécialisé en apprendra la terminologie plus facilement.» (Tréville et Duquette, 1996: 69). Il privilégie aussi l'étude du fonctionnement de l'intelligence et donne aux apprenants un rôle actif. L'immersion est possible ici dès le début de l'apprentissage, grâce à la similitude des langues romanes en présence: le français et l'espagnol. Mais comment enseigner la langue sans devoir transmettre de nouvelles connaissances scientifiques aux apprenants et sans disposer d'un bagage scientifique et technique approfondi?

4. PROPOSITION METHODOLOGIQUE

La méthodologie découle du choix des supports des cours. Les textes ou documents utilisés en classe vont être d'un niveau scientifique inférieur à celui des études suivies,

par exemple de collège français. Pour l'école supérieure d'agronomie, les supports de cours sont empruntés à la matière *Sciences de la vie et de la terre* qui permet d'utiliser la méthode active de résolution de problèmes scientifiques simples. Les documents, dirigés aux enfants, présentent sur chaque double page un champ lexical où les termes les plus techniques sont de *basse spécialisation*. Définis simplement, ils sont donc adaptés à un public débutant en langue française. De plus, les activités scientifiques proposées suscitent le mental de l'élève qui, pour répondre, doit raisonner, échanger des informations, etc. Elles sont très variées. Elles consistent parfois à expliquer des photographies et quelquefois à mettre en relation plusieurs informations collectées lors de diverses activités. On utilise donc les mêmes supports que dans les autres matières: tableaux de mesures, graphiques, résultats d'expérimentations, schémas explicatifs, analyses de textes, etc. ainsi que les mêmes façons de raisonner, déduire, résoudre, bref, de faire fonctionner le mental. Voici un exemple de document utilisable, extrait d'un programme de sixième:

ACTIVITÉS

1 La diversité des arbres

Des végétaux sont présents dans votre collège et parmi eux des arbres. À chacun d'eux vous attribuez un nom précis. Prenons les exemples du tilleul et du robinier. Quels sont les caractères permettant de les distinguer l'un de l'autre ?

1 Les arbres peuvent se différencier par leurs feuilles

a. Feuilles composées de robinier

b. Feuilles simples de tilleul

Lexique

Feuilles alternes : feuilles insérées isolément de part et d'autre de la tige.

Feuilles opposées : feuilles insérées par deux au même niveau de la tige.

Lobé : limbe présentant des bords découpés à contours arrondis.

Organe : partie d'un être vivant qui a une fonction précise.

2 Feuilles et fruits d'un chêne

QUESTIONS

Savoir s'informer

1 a. et b. Quelle différence repère-t-on entre une feuille simple et une feuille composée ?

- Où sont situés les bourgeons ?

2 b. Comment sont disposées les feuilles du tilleul sur la tige ? Sont-elles opposées ou alternes ?

- Comment sont disposées les nervures secondaires de la feuille du tilleul par rapport à la nervure principale ?

3 Le chêne possède-t-il une feuille simple ou une feuille composée ?

- Le bord du limbe est-il denté, entier ou lobé ?

Communiquer

1 2 Dessiner une feuille de chêne accompagnée d'une légende sur le modèle du document 1.

18

(Hatier, 1996: 18)

Par ce biais, les sensations de malaise dues à la crainte de ne pas savoir répondre à une question scientifique pour le professeur ou à la peur de ne pas comprendre la langue pour les apprenants sont évitées puisque les documents apportés manient un vocabulaire de *basse spécialisation* appartenant à un niveau de culture générale: *arbre, feuille, limbe, bourgeon*, etc. En outre, les activités de classe sont connectées avec les autres programmes et suscitent la motivation des apprenants puisqu'elles deviennent utiles pour leur formation académique et professionnelle. De plus, les sujets sont traités en entier. Chaque unité se compose de plusieurs leçons. Ce qui donne une vision d'ensemble, indispensable pour des élèves ingénieurs. À l'école d'agronomie, par exemple, l'unité sur *la culture, source d'aliments pour l'homme* est divisée en trois leçons: *l'alimentation humaine, les constituants des aliments et la gestion d'une culture*. Une fois le vocabulaire de base de la spécialité introduit et travaillé grâce à ce type de documents, on passe en cours de travaux pratiques, à un élargissement ou approfondissement du sujet, à partir de documents transmetteurs de savoir scientifique soit extraits de manuels pour ingénieurs francophones soit de sites sur Internet soit de cédéroms spécialisés.

5. PROPOSITION DE PARCOURS

Les unités thématiques proposées, comportent généralement quatre parties. La première travaille la compréhension orale et pose la base lexicale nécessaire au développement des activités. Nous partons du quotidien, du connu des élèves en posant quelques questions qui vont permettre l'insertion des mots clefs que nous réutiliserons dans toutes les activités mais de façon différente. Cette première prise de contact est d'abord un échange de connaissances entre l'enseignant et les élèves mais aussi entre les apprenants eux-mêmes. L'oral est priorisé, on laisse parler et s'exprimer en langue française sans rechercher la perfection, impossible d'ailleurs à ces niveaux élémentaires. Pour ce faire, les élèves travaillent, généralement, en tandem ou en groupe de trois. Un temps de réflexion précède la mise en commun ce qui favorise la communication, le travail coopératif et homogénise les niveaux en ce qui concerne les deux types de connaissances: scientifiques et linguistiques. Tout le monde a un rôle à jouer. En guise d'exemple, si le sujet traite des produits laitiers, les questions de départ peuvent être les suivantes:

- Buvez-vous du lait? Souvent? Quelquefois?
- Quel type de lait consommez-vous? En connaissez-vous d'autres?
- Le lait est-il important pour la santé? Pourquoi?
- Quels produits fabrique-t-on à partir du lait?

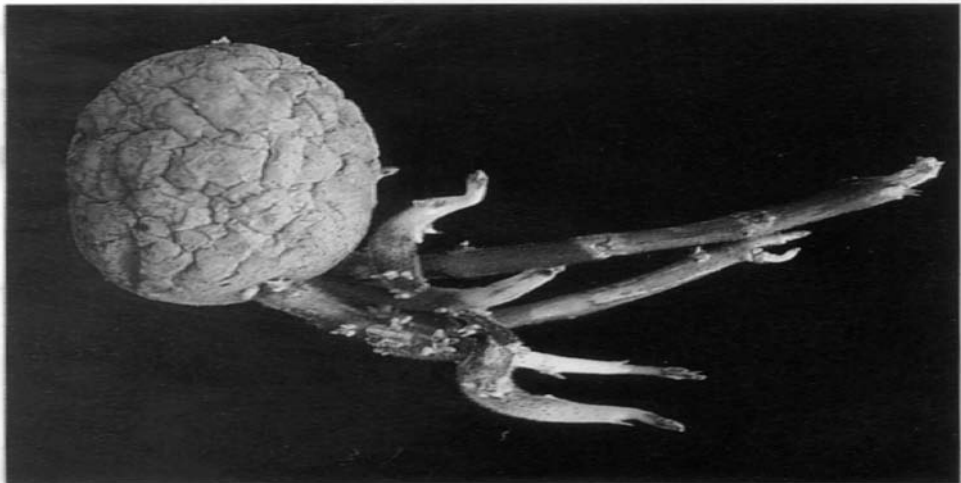
La deuxième partie consistera à travailler les documents écrits empruntés à des manuels de collèges francophones de la matière. Ainsi, selon les spécialisations en présence dans le groupe classe, l'on modulera le cours. En effet, chaque école supérieure technique compte plusieurs branches. Si nous prenons le cas de l'École Technique Supérieure d'Agronomie, il en existe sept, à savoir: la production végétale, la production animale, les biotechnologies, les industries agroalimentaires, les

sciences économiques, le génie rural, les ressources naturelles et l'environnement. En relation avec les questions ci-dessus, l'enseignant pourra développer, par exemple, soit l'élevage des vaches pour les étudiants de production animale, soit la transformation du lait en yaourt ou en fromages pour ceux des branches agroalimentaires. Cela lui permettra, non seulement, «d'assurer la liaison entre la réalité et l'expérience personnelle de l'élève, mais aussi lui fournira le moyen le plus sûr dont il puisse disposer pour enseigner la langue en termes de communication, d'emploi, plutôt que simplement en tant qu'usage.» (H. G. Widdowson, 1981: 27). L'utilisation de documents pédagogiques et techniques, facilite la révision du vocabulaire clef de façon cyclique et permet aussi l'explication des caractéristiques du discours scientifique. Généralement, les points grammaticaux sont traités à partir des documents techniques et répondent aux objectifs définis dans la programme correspondant à la base commune proposée dans le *Cadre européen commun de référence*, c'est-à-dire les niveaux de compétences de l'utilisateur élémentaire (A1/A2). Les exercices conçus pour approfondir l'apprentissage des structures de la langue, manipulent le même lexique spécialisé. Cependant, nous considérons qu'il faut savoir faire preuve de souplesse et de flexibilité par rapport au programme prévu car il est indispensable de résoudre les problèmes linguistiques et grammaticaux immédiatement dès que les élèves en éprouvent le besoin, même si l'on anticipe sur les contenus du programme ou si l'on traite certains points non prévus.

Un simple commentaire de photo permet de faire réfléchir sur les pronoms relatifs simples:

1 Pomme de terre de semence

La pomme de terre que nous consommons n'est qu'une partie de la plante : le tubercule. Lorsqu'on plante des pommes de terre, on met en terre des tubercules qui ont commencé leur germination.



(Hatier, 1996: 136)

Et un exercice ou plusieurs, selon les besoins, élaborés par l'enseignant, serviront à approfondir les déductions explicitées:

Complétez les phrases avec *qui*, *que* ou *dont*:

- L'ingénieur travaille à côté est américain.
- Les stress nutritionnels sont des maladies.....on parle beaucoup en production animale.
- La stalle tu vois permet 180 traites par jour.

La troisième partie est consacrée à l'élargissement du vocabulaire à partir soit d'un texte technique écrit authentique extrait de manuel pour des futurs ingénieurs français soit de documents extrait d'Internet ou de cédéroms spécialisés mais dans tous les cas, toujours à partir d'une démarche pédagogique précise.

À titre d'exemple nous montrons un extrait d'un texte authentique sur les tubercules des pommes de terre, introduit en fin d'unité et qui permet de traiter les tournures impersonnelles caractéristiques du discours technique en maniant un lexique spécialisé:

1 - La conservation débute à l'arrachage.

a) **Il faut récolter tôt**, dès que la peau des tubercules est forme, dix à quinze jours après le défanage. D'une part les conditions de récolte sont généralement meilleures, mais surtout plus on attend plus les spores de maladies se disséminent vers les tubercules.

b) **Il faut cicatrifier les blessures** dues à l'arrachage et aux manutentions. La cicatrisation se fait vite à chaud (20°). Intacte ou bien cicatrisée, la peau est une barrière infranchissable aux différents parasites.

(D. Soltner, 1999: 279)

L'utilisation soit de cédéroms des différentes spécialités soit des Technologies de l'Information et la Communication pour l'Éducation (TICE), offre des sources de documents authentiques facilement exploitables qui permettent de revoir le lexique, de l'élargir et de travailler la langue de spécialité. La maîtrise du vocabulaire de basse spécialisation développée par les activités pratiques de classe, prépare les élèves à l'accès au sens des textes techniques. Les documents utilisés vont être exploités à partir de consignes claires. Les apprenants vont s'entraîner à la compréhension écrite au travers de la lecture, et surtout de la lecture écremage, en vue de trouver les réponses aux exercices proposés. Voilà quelques activités élaborées à partir du cédérom *Une forêt dans la tête*³ afin d'élargir le lexique sur les arbres pour la spécialisation des *ressources naturelles et l'environnement*:

³ Une forêt dans la tête, Deflandre, G. et Gérard, P. (eds), Imédia, 1998.

Exercice 1

Objectifs: Approfondir les connaissances lexicales techniques sur différents types d'arbres.

Consignes: À l'aide du cédérom *Une forêt dans la tête*, remplissez les fiches des conifères rencontrés dans l'étage montagnard.

Remplissez la fiche suivante pour chaque type d'arbres rencontrés.

NOM VERNACULAIRE	
FAMILLE	
FLORAISON	
POLLINISATION	
FRUCTIFICATION	
DISPERSION	
TAILLE	
MULTIPLICATION	
FEUILLAGE	

Exercice 2

Consignes: Rechercher les mots de la liste suivantes dans la rubrique «un nom sur chaque espèce» et complétez le tableau à l'aide du glossaire.

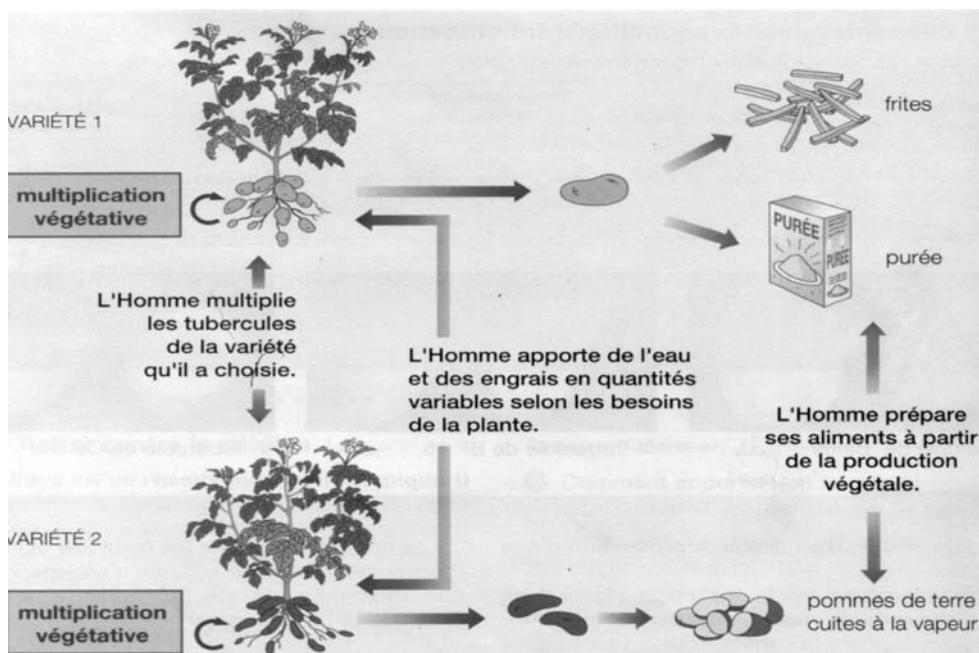
Mots Techniques	Définitions	Exemple
La baie		
Héliophile		
Feuillu		
Rameaux à aiguillons		
La cochenille		
La bogue		
Dioïque		
Drageonnement		
Polymorphe		
Un akène		
Un cône		
Un/une drupe		
Une gousse		

Exercice 3

Consignes: À partir de la rubrique «apprendre en se promenant», répondez aux questions suivantes:

1. Comment distingue-t-on un pin sylvestre d'un pin noir?
2. Quelle est la forme des racines de l'Orchis tacheté?
3. Qu'est-ce qu'une pelouse calcaire?
4. Qu'est-ce qu'une pholiote changeante? Où la trouve-t-on?
5. Quelle est la particularité de la balsamine de l'Himalaya?
6. Qu'est-ce que le crachat du coucou?

Finalement, les unités traitées s'achèvent sur une évaluation formative qui peut être soit écrite soit orale. Dans les deux cas, il s'agit de réutiliser tout le vocabulaire spécialisé travaillé dans les leçons et de le fixer à travers d'exercices écrits et/ou d'exposé oral. L'activité suivante proposée en fin d'unité sur la culture de la pomme de terre consiste à faire un commentaire écrit qui résume les points essentiels traités en cours à partir d'un schéma.



6. CONCLUSION

Quels avantages ce type d'enseignement apporte-t-il? En adoptant une démarche relevant de la transdisciplinarité⁴, ce type d'enseignement utilise la spécificité de chacune des matières pour atteindre son principal objectif: l'apprentissage communicatif de la langue française scientifique. L'enseignement du lexique spécialisé de façon interactive se combine à la découverte de la grammaire de la phrase et du discours. D'autre part, l'utilisation de supports variés, authentiques et actuels dynamise l'apprentissage. Les activités toujours ciblées présentent une difficulté lexicale progressive, cyclique et contrôlée. Comme un maçon bâtit un mur, l'enseignant pose une brique, l'une après l'autre, en commençant par le bas et sans oublier le ciment qui les unit. Car, en effet, si l'on relie les contenus à ceux déjà acquis, ils s'intègrent dans la mémoire et deviennent significatifs pour les apprenants. Il est vrai que le travail de conception des exercices est considérable pour l'enseignant mais en contrepartie, les apprenants vont acquérir, petit à petit, une compétence de communication scientifique puisque les exercices vont tous leur demander, un certain raisonnement, des échanges d'informations, des recherches, etc. En outre, le fait d'adapter les nouvelles connaissances au vécu en langue maternelle motive la rapidité de compréhension des apprenants et par conséquent, active leur acquisition. Les repères cognitifs deviennent essentiels dans l'enseignement apprentissage d'une langue étrangère en spécialité et ce, dès l'initiation.

7. BIBLIOGRAPHIE

- CABRE, M.-T. (1998): *La terminologie: Théorie, méthode et applications*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Armand Colin.
- CHETOUANI, L. (1997): *ocabulaire général d'enseignement scientifique (VGES)*, Préface de Maurice Tournier, Coll. *Sémantiques*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1998) «Recommandation n° R (98) 6 du Comité des Ministres aux États membres concernant les langues vivantes», Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- FRANC, J.-P. et MAINGAIN, A. (1999) «La mise en réseau des savoirs et des compétences», Cahiers pédagogiques, n°1, septembre, p.12.
- GERMAIN, Cl. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris, CLÉ International.
- KRAMER, S. (1963) *The Sumerians – Their History, Culture, and Character*, Chicago, The University of Chicago Press.
- LEMAY, C. (2003) *Identification automatique du vocabulaire caractéristique du domaine de l'informatique fondée sur la comparaison de corpus*, Mémoire de thèse, Département de linguistique et de traduction, Faculté des arts et des sciences, Montréal, Université de Montréal.
- OLMO, F. (2006) *Les unités simples et complexes du vocabulaire français de la zootechnie. Perspectives linguistique, lexicographique et contrastive*, Thèse de doctorat dirigée par B. Lépinette Lepers, Valencia, Université de Valencia.

⁴ «La transdisciplinarité consiste à transférer d'un champ disciplinaire à l'autre des concepts, des modèles théoriques, des instruments d'analyse, des schémas cognitifs.» (J.-P. Franc et Maingain, A. 1999: 12).

- PECMAN, M. (2004) «Exploitation de la phraséologie scientifique pour les besoins de l'apprentissage des langues», Actes des journées d'étude de l'ATALA (Traitement Automatique des Langues et Apprentissages des Langues): <http://www.u-grenoble3.fr/lidilem/talal/actes/JourneeTALAL-041022-pecman.pdf>, pp.145-154.
- SOLTNER, D. (1999) *Les grandes productions végétales*, Phytotechnie spéciale, Coll. Sciences et techniques agricoles, Sainte-Gemmes-sur-Loire.
- TRÉVILLE, M.-C. et DUQUETTE, L. (1996) *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*, Coll. Autoformation, Paris, Hachette livre.
- VIGNER, G. (1989) «Thèmes, champs lexicaux et activités discursives» dans *Lexique* de Amr Helmy Ibrahim (ed.), pp. 134-145, Coll. Recherches et Applications, Rennes, Hachette.
- WIDDOWSON, H. G. (1981) *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Coll. LAL (trad. de K et G. Blamont), Paris, Hatier-Crédif.