

# « Quid du lexique : Faut-il retourner à un apprentissage systématique du lexique dans un cursus de Français Universitaire ? »

Paul-Henri Schmitt  
Centre de Linguistique Appliquée  
Université de Franche-Comté



**Résumé :** Partons d'une observation, que beaucoup d'enseignants sur le terrain ont pu faire : pour la grande majorité des apprenants étrangers voulant étudier en France<sup>1</sup>, l'apprentissage du lexique universitaire reste une demande prioritaire, voire la seule. L'enseignant, quant à lui, tend le plus souvent à privilégier savoir-faire universitaires (travail sur la prise de notes, production de synthèse, soutien à l'exposé oral...) et grammaire pragmatique (structuration logique, cohérence interne, énonciation objectivée, modalisation des assertions...). D'autant qu'il peut se sentir démuné, devant répondre à des besoins lexicaux multiples: variations du champ sémantique selon le domaine (sciences « dures », « humaines » ou « juridiques...), le degré de spécialisation (licence, maîtrise ou doctorat) ; mais surtout complexes : derrière les termes se cachent des concepts scientifiques précis<sup>2</sup>, souvent opaques pour un formateur, le plus souvent issu d'une filière Français Langue Etrangère. Comment concilier didactiquement ces deux visions, celle de l'apprenant comme celle de l'enseignant ? Telle est la question à laquelle nous tenterons de répondre dans ces quelques lignes, à partir de l'expérience que le CLA a acquise au cours des trois dernières décennies dans le champ de la formation au Français Universitaire, poursuivant et appliquant les travaux de linguistes (parfois eux-mêmes mathématicien ou biologiste, comme Y. Gentilhomme<sup>3</sup> ou D. Jacobi<sup>4</sup>), tels que E. Benveniste<sup>5</sup>, J. Peytard<sup>6</sup>, S. Moirand<sup>7</sup> ou D. Lehmann<sup>8</sup>, issus de l'Université de Franche-Comté. Vouloir répondre à cette question revient à s'en poser de nouvelles, plus en amont. Y a-t-il un noyau dur terminologique à l'intersection des différentes filières universitaires, une sorte de « tronc commun » à enseigner quel que soit le cursus envisagé ? Quelle méthode utiliser pour constituer un ensemble lexical pédagogiquement intéressant ? Comment transmettre cette base terminologique en l'intégrant à des curricula prenant en compte les approches pragmatique et discursive ? Les concepts induits par ces termes sont-ils transparents pour des enseignants de langue ?

**Mots-clés :** Didactique du lexique, terminologie universitaire, parcours d'apprentissage, supports et outils pédagogiques, épistémologie et idéaux scientifiques.

## 1. Historique de la question

Globalement, on peut considérer que la didactique du Français pour étudiants ou chercheurs universitaires étrangers a démarré, en France, au début des

années 60, tant à Paris au CREDIF<sup>9</sup>, qu'à Besançon avec les premiers cours de Français pour géologues russes<sup>10</sup>. Ces expériences étaient focalisées sur la transmission (souvent par la traduction) de la terminologie : générale, dans le cas du Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique<sup>11</sup> (le V.G.O.S.) ; ou de spécialité<sup>12</sup>.

Depuis le milieu des années 70, en particulier à travers « *Lire en Français les sciences économiques et sociales* »<sup>13</sup> avec un passage d'un enseignement des lexiques spécialisés à des approches communicative, pragmatique ou discursive, la question terminologique semble avoir été minorée dans les cursus de Français sur Objectifs Universitaires. En effet, on observe que les pratiques (en France) dans ce domaine (ainsi *Pratiques du Français Scientifique*<sup>14</sup>) privilégient un entraînement aux savoir-faire et aux modalités de communication, minorant de fait les savoirs strictement linguistiques. Toutefois, certains auteurs français intègrent dans leurs ouvrages<sup>15</sup> une entrée lexicale<sup>16 17</sup>.

Hors de France, de nombreux travaux, souvent remarquables, ont été publiés : ainsi « *Le Français de la Technique et de la Science* » de R. Kocourek<sup>18</sup> dans les années 80, ou « *Le Vocabulaire Général d'Enseignement Scientifique* » de L. Chetouani<sup>19</sup> dans les années 90. Le praticien pourra aussi se référer utilement à des manuels belges<sup>20</sup> ou à des sites canadiens<sup>21</sup>

## 2. Observations et expérimentations

Notre problématique s'est développée à partir de nos interventions dans les Programmes « Passerelle Vers l'Université » du CLA, comme dans les modules de Français des Ecoles Doctorales des différentes UFR de l'Université de Franche-Comté.

Certaines formations spécifiques, telles que « la mise à niveau linguistique des doctorants chinois en France » (1982-1989)<sup>22</sup>, celle des géologues indonésiens devant faire leur thèse dans une université française<sup>23</sup> (1986-1990), ou encore de futurs étudiants ou enseignants vietnamiens en France (1984-1990)<sup>24</sup>, ont permis d'utiles expérimentations, débouchant sur la production de matériels didactiques spécifiques.

En outre, de nombreuses missions d'expertise et de formation de formateurs à l'étranger (en particulier pour les enseignants d'universités scientifiques transmettant leurs connaissances en français) nous ont permis de faire d'utiles observations et de d'enrichissantes confrontation d'expériences (ainsi à l'Université Scientifique Lomonosov de Moscou ou certaines universités arabes).

## 3. Orientations didactiques et pratiques pédagogiques

Après nombre d'erreurs (par exemple l'intégration de difficultés lexicales issues de l'utilisation de documents de vulgarisation) et de remises en question (sur la place du culturel dans la formation, notamment sur les concepts scientifiques<sup>25</sup> que nous avons crus « *transparents* »), nous avons opté pour un certain nombre de choix didactiques, tels que :

- fonder notre base lexicologique sur la notion de « *lexique utile* » (nécessaire pour tout futur étudiant, qu'il s'agirait de délimiter avec précision, comprenant par exemple les verbes pouvant se substituer à « *faire* », avec les différences d'emploi et de sémantisme), plutôt que celle de « *lexique fréquent* » (le *Vocabulaire Général d'Enseignement Scientifique*);
- structurer les champs terminologiques en « Vocabulaire de base de l'étudiant », « *Tronc terminologique commun* » et « *terminologies spécialisées* »<sup>26</sup> ;
- privilégier les interactions discours/terminologie à travers une stratégie de « *reformulation didactique* »<sup>27</sup> ;
- privilégier une systématisation (sous forme d'*atelier de terminologie*) plutôt que des réponses parcellaires à partir de difficultés rencontrées par les apprenants dans les textes à étudier ;
- considérer que l'apprenant lui-même doit continuer à développer sa compétence lexicale dans une phase d'apprentissage en autonomie.

C'est ainsi que notre démarche actuelle se veut axée sur la complémentarité « *discours scientifique* »/« *terminologie universitaire* »<sup>28</sup>, et donc leurs interactions, dans le champ de la communication universitaire. D'où un double mouvement : d'une part, « descendant », de l'analyse textuelle au « *vocabulaire général de l'enseignement universitaire* » (reformulation par réduction aux concepts-clés, travail sur les éléments de cohésion et la cohérence interne du texte<sup>29</sup>) ; d'autre part, « ascendant », du terme au texte, autrement dit « reformulation par expansion » : production de définitions, liens entre formants du mot et sémantisme (d'où une remise en cause partielle du concept saussurien d'« arbitraire du signe linguistique ») ; mise en perspective de certains termes/concepts selon leur origine linguistique/culturelle, par exemple d'origine anglo-saxonne ou chinoise).

De là, on peut envisager différentes pratiques lexicales et terminologiques à l'intérieur d'une formation spécifique, que nous classerons selon le type d'activités.

□ En classe (TD) de Français Universitaire : travail sur le lexique afférent au fonctionnement universitaire français (*UFR, département, semestre, diplômes...*) ; mise en évidence textuelle de la notion de syntagme lexicalisés et de locutions (verbales telles que *mettre en avant, mettre en évidence, mettre en perspective...*, adverbiales comme *a priori, a posteriori, in fine, en amont...*) comme inhérente au discours universitaire ; distinction fine entre mots grammaticaux soi-disant « synonymes » (*parce que, puisque, car, comme, vu que, étant donné que...voire alors ou donc*) et application à des variations sémantiques<sup>30</sup> ; mise en évidence de variations conceptuelles selon le contexte<sup>31</sup> ou le domaine de spécialité.

□ En module « atelier de terminologie » : recherche systématique de « super-hyperonymes »<sup>32</sup> (ceux qui peuvent se substituer aux autres pour *une idée, un processus, une organisation, une caractéristique, un fait, une relation...*) ; travail de définition<sup>33</sup>, à travers différents procédés (*par description statique, par description dynamique, par cause-origine, par conséquence-fonction, par comparaison, par hyponymie-exemple, par métaphore, par étymologie-*

*formants, par antonymie, par traduction, voire par synonymie*) ; travail sur les formants (préfixes, racines et suffixes savants) : motivation de termes non connus ou création de termes imaginaires ; morphologie et variation de la nature grammaticale du mot ; éventuellement traduction (selon les compétences linguistique de l'enseignant et des apprenants).

□ En autonomie : production individuelle d'un glossaire de termes de spécialité à partir du dépouillement de tables des matières d'ouvrages scolaires (manuels de terminale) et universitaires spécialisés (par exemple « *Éléments de...* »). Avec éventuellement traduction en langue maternelle (mais avec beaucoup de circonspection), quand on peut disposer d'un expert bilingue.

#### 4. Problèmes rencontrés

Dans la mise œuvre de ces pratiques, nous avons observé un certain nombre d'obstacles, tant de la part des formés que de leurs formateurs.

La première réside dans certaines difficultés (pour les uns comme pour les autres) à dépasser un apprentissage antérieur centré sur des méthodologies FLE « généralistes ». Nous citerons : l'habitude de chercher des synonymes, de gloser plutôt que d'expliquer, ou encore de conserver une approche notionnelle et non pas sémantique du lexique grammatical.

La seconde concerne l'utilité d'un transfert de compétences universitaires, dans le cas où l'apprenant a déjà commencé un cursus supérieur dans son pays. Or, de plus en plus d'étudiants (notamment chinois) viennent en France pour pouvoir entrer dans une université étrangère. Ce transfert ne pourra ainsi s'opérer.

Au-delà, se pose la question du mode d'acquisition des connaissances dans la culture d'origine. Les pratiques que nous proposons reposent sur des capacités d'analyse, de synthèse, de conceptualisation, de remise en question, de déduction comme d'induction, ce qui suppose que ces capacités ont déjà été développées dans leur cursus antérieur, ce qui n'est pas toujours le cas, tant chez les apprenants que chez leurs enseignants étrangers.

D'où l'importance d'une bonne préparation des formateurs (formation de formateurs) en Français Universitaire. Ceux-ci doivent au départ accepter ce postulat : le discours universitaire français est globalement un sous-ensemble du discours scientifique. Certains devront tourner le dos à une approche plus littéraire du texte, ou encore abandonner l'utilisation de supports pédagogiques « normaux » en FLE : chansons, extraits de roman, transcription d'émissions télévisées, articles de journaux portant sur des thématiques de la vie quotidienne ...

En découle la nécessité d'utiliser des supports scientifiques « valides »<sup>34</sup> : discours scientifique secondaire didactique (extraits de cours universitaires ou de manuels), discours scientifique primaire d'exposition (conférences, articles scientifiques), ou d'investigation (plans de travaux, notes sur des recherches

en cours, premier jet de papiers ou de thèse), même s'il nous semble possible d'y ajouter d'autres supports exploitables dans un cursus universitaires, tels que revues spécialisées (par exemple *La Recherche*) ou documents-sources exploitables par la Communauté scientifique (*documents INSEE* par exemple). De même, il faudrait prévoir la substitution des dictionnaires habituels (le *Petit Larousse*, trop généraliste, ou le *Robert*, plus littéraire) par le *Larousse Lexis* (souvent préconisé pour les élèves français de terminale) et des dictionnaires de spécialité, seuls référents acceptables.

On constate ainsi l'utilité d'une formation scientifique de base (qu'il s'agirait de préciser : remise à niveau scientifique à travers des manuels de terminale ? fréquentation des cours de 1<sup>ère</sup> année de licence ?) de façon à pouvoir travailler sur la méthodologie scientifique et les concepts clés<sup>35</sup> (sur le plan pédagogique, un formateur de Français Universitaire doit pouvoir poser de bonnes questions, de même pour les formés).

## 5. Conclusion

Un tel travail implique, pour l'enseignant comme pour l'apprenant, de développer une vision dialectique de la terminologie. D'un côté, un point de vue systémique dans la globalité du cursus : intégrer le travail terminologique dans une approche discursive, elle-même dépendant et des choix épistémologiques inhérents à la spécialité et des idéaux scientifiques<sup>36</sup>(le « cartésianisme », la « Raison ») mis en avant par l'Université Française. Autrement dit, au croisement des champs scientifique<sup>37</sup> et culturel.

De l'autre, un point de vue micro-systémique<sup>38</sup> (on découpe, structure et schématise une question large pour la présenter sous forme d'unités courtes, pédagogiquement assimilables) au sein d'un atelier spécifique : collecter, analyser, construire, comparer des sous-ensembles terminologiques. Il est d'ailleurs aisé de donner un côté ludique à ces activités, qui constituent une sorte de « récréation » entre deux cours d'analyse textuelle.

Néanmoins, il apparaît que pour mener à bien cette pratique, l'enseignant doit pouvoir s'appuyer sur les compétences d'un collègue scientifique référent, ce qui est d'ailleurs souhaitable pour tout curriculum F.O.S.

En amont du travail linguistique ou méthodologique, demeure, pour beaucoup d'apprenants (ou de formateurs) n'ayant pas bénéficié d'un cursus scientifique « à la française »<sup>39</sup>, la nécessité d'une remédiation « *logico-cognitive* » pour pouvoir appréhender une structuration hyperonymie/hyponymie, pour concevoir l'enchaînement des processus à travers différents facteurs et d'incidences multiples, ou plus simplement distinguer cause et conséquence.

Au-delà, reste le mystère de la personnalité de chaque étudiant : « *Que se passe-t-il dans la tête de notre énigmatique apprenant ?* » s'interrogeait déjà Y. Gentilhomme.

## Notes

<sup>1</sup> En particulier ceux venant de Chine, toujours avec une traductrice électronique à portée de main, peu soucieux du sens précis des mots, voire de leur nature grammaticale.

<sup>2</sup> JACOBI, D. (coord.), « *Les formes du Savoir dans les manuels scientifiques* », Cahiers du CRELEF n° 28, Université de Franche-Comté, Besançon 1989, notamment les articles de « *Vocables présentant des difficultés particulières de compréhension* » (BASAILLE, J-P) et « *De l'eutectique : itinéraire d'un lecteur opiniâtre* » (SCHMITT, P-H)

<sup>3</sup> GENTILHOMME, Y. « *Compréhension en surface et compréhension en profondeur d'un texte techno-scientifique* », Actes du Colloque « *La pensée scientifique et ses discours* », Besançon, CLA 1988

<sup>4</sup> JACOBI, D. « *La communication scientifique* », éd. P.U.G., Grenoble 1999.

En particulier les pages 42-43 qui posent une question majeure : faut-il envisager les termes scientifiques comme une série (c'est-à-dire de façon linéaire, telle une liste) ou comme taxinomie (c'est-à-dire comme des éléments structurés entre eux selon un schéma logique) ? Nos pratiques de classe s'orientent vers cette seconde solution.

<sup>5</sup> BENVENISTE, E. « *Problèmes de Linguistique Générale, vol.1* », éd. Gallimard, Paris 1966. D'où est tiré le concept de « syntagme », remplacé plus tard par « synapsie »).

<sup>6</sup> PEYARD, J. (dir.) « *Les discours scientifiques et leur reformulation* », Langue Française n° 64, déc. 1984.

<sup>7</sup> LEHMANN, MOIRAND, MARIET, CATALAN « *Lire en Français les sciences économiques et sociales* », éd. Didier-CREDIF, Paris 1979.

<sup>8</sup> LEHMAN, D. « *Objectifs spécifiques et enseignement spécialisé* », éd. Hachette, Paris 1993

<sup>9</sup> MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, Direction de la Coopération « *L'initiation des étudiants et chercheurs étrangers à la langue scientifique et technique* », éd. CREDIF-St Cloud, 1966, en particulier le texte de Mlle (sic) GAULTIER, « *Contenus linguistiques* » qui avait axé l'approche du CREDIF sur les points suivants : « *clarté et concision ; lexique : la part essentielle doit revenir au vocabulaire général ; importance dominante du Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique ; terminologie technique ou spécifique : celle-ci devra être dans un premier temps absente ou fort peu abondante.* »

<sup>10</sup> Y. Gentilhomme, à la fois scientifique, linguiste et professeur de russe, utilisant pour ses cours pour géologues soviétiques une *Géologie en six langues*, un recensement terminologique dans cette spécialité mettant en parallèle Français, Anglais, Allemand, Espagnol, Italien et ... esperanto.

<sup>11</sup> PHAL, A. « *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* », éd. Didier, Paris 1971

<sup>12</sup> MASSELIN, DELSOL et al. « *Le Français Scientifique et Technique* », éd. Hatier, Paris 1971

<sup>13</sup> Voir note 7. Cet ouvrage marque un tournant didactique : l'apprenant est invité à concentrer ses efforts autour du sens global du texte, et non plus sur une liste de termes spécialisés. Soulignons cette distinction pertinente que font les auteurs entre « articulateurs logiques » et « articulateurs rhétoriques », essentielle en didactique du français Universitaire,

<sup>14</sup> EURIN, S. & HENAO, M. « *Pratiques du Français scientifique* », « éd. Hachette-AUPELF, Paris 1992 ». S'agissant des éléments lexicaux, les auteurs se focalisent sur le lexique grammatical (dans le sens d'une approche textuelle et discursive), ainsi « les articulateurs logiques ». Quant aux outils terminologiques, ceux-ci sont abordés succinctement, souvent à travers la « synonymie », par exemple : « *comparaison : un semblable, un pareil, un équivalent, un sosie, un pair, un cas (...)* ». L'étudiant ne sera pas à même d'opérer des distinctions entre ces termes, tant sur le plan de leur usage (plus scientifique ou plus littéraire ?) que des différences logiques (égalité ou équivalence ?).

<sup>15</sup> CHALLE, O. in « *Enseigner le français de spécialité* », éd. Economica, Paris 2002, chapitre III, pp. 71-116, très intéressant sur le lexique en didactique du Français Universitaire

<sup>16</sup> LE NINAN, C., SCHMITT, P-H, DOREAU, M. « *Le Français, Langue Scientifique* », CLA-Université de Franche-Comté, Besançon 1984, Livret du formateur : liste des mots de logique apparaissant dans les documents.

<sup>17</sup> BASAILLE, J-P, LE NINAN, C., SCHMITT, P-H « *Le Français pour les Sciences de la Terre* », CLA-Université de Franche-Comté, Besançon 1992 : liste des termes généraux de géologie « non transparents » (pour des étudiants étrangers ayant l'anglais comme 1<sup>o</sup> langue étrangère).

- <sup>18</sup> KOCOUREK, R. « *Le Français de la Technique et de la Science* », 2<sup>e</sup> édition, éd. Brandstetter, Wiesbaden 1991
- <sup>19</sup> CHETOUANI, L. « *Vocabulaire Général d'Enseignement Scientifique* », éd. L'Harmattan, Paris 1997. Tentative intéressante, mais qui, comme le suggère P. Lerat (p. 46 op. cit. dans la note 28) pour le V.G.O.S., ne débouche que sur une liste alphabétique, peu exploitable pédagogiquement : « *Dans ces pratiques issues de la mécanographie appliquée à la philologie, et dont la méthodologie a été mise au point dans le cadre de l'analyse de discours à entrée lexicale, la statistique (ou plus exactement des calculs de fréquence et de proximité dans les textes), la syntaxe (repérage des distributions, essentiellement) et les marques de l'énonciation (en particulier les anaphores et les reformulations) sont utilisées à titre d'indices, qu'il faut en fin de compte interpréter.* »
- <sup>20</sup> DALCO, A.E., VAN RAEMDONK, D., WILMET, B. « *Le Français et les sciences* », éd. Duculot, Louvain 1989
- <sup>21</sup> RINT « Termium », sous forme de CD ou d'abonnement en ligne.
- <sup>22</sup> Voir note 16
- <sup>23</sup> Voir note 17
- <sup>24</sup> LEBEAUPIN, T. (coord.) « *Science et communication* », ACCT, Paris 1989
- <sup>25</sup> STOCK, R. « *Interaction entre langage et pensée* », in *Actes du Colloque « Enseignement du français en Chine »*, Montréal 1990, pp.132-133 : « *Dans ces conditions, l'apprentissage (...) va conduire tout naturellement l'individu à réfléchir sur l'aptitude de sa propre langue à décrire et à mettre en œuvre des techniques fondées sur des concepts étrangers à sa culture.* »
- <sup>26</sup> Voir CNRS-INALF, CANDEL, D. (dir. ) « *Français scientifique et technique et dictionnaire de langue* », éd. Didier Erudition, Paris 1994
- <sup>27</sup> Voir note 6
- <sup>28</sup> LERAT, P. « *Les langues spécialisées* », en particulier « *Les unités terminologiques* » pp 45-54, éd. P.U.F., Paris 1995
- <sup>29</sup> BEACCO, J-C, LEHMANN, D. (dir.) « *Publics spécifiques et enseignement spécialisé* », *Le Français dans le Monde*, n° spécial août 1990, notamment l'article « *Enseigner la cohérence* » ( J-P BASAILLE, C. LE NINAN, P-H SCHMITT)
- <sup>30</sup> En s'appuyant notamment sur CHARAUDEAU, P. « *Grammaire du sens* » éd. Hachette, Paris 1992.
- <sup>31</sup> Voir GUILBERT, L. « *Les relations entre l'aspect terminologique et l'aspect linguistique du mot* » in *Textes choisis de terminologie*, 1981
- <sup>32</sup> LERAT, P. « *L'hyperonymie dans la structuration des terminologies* », in *Langages* n° 98, 1990, pp. 79-86
- <sup>33</sup> Comme le suggère LERAT, P., « *Les langues spécialisées* », op. cit. , p. 51 : « *Définition ? Oui, en raccourci. Classification ? Oui, à partir d'un substantif utilisé comme genre prochain. Nomenclature ? Oui, comme descripteurs documentaires fournis par l'usage linguistique lui-même.* »
- <sup>34</sup> JACOBI, D. « *Recherches socio-linguistiques et inter-discursives sur la diffusion et la vulgarisation des connaissances scientifiques* », thèse d'Etat, Besançon 1984.
- <sup>35</sup> ASTOLFI, J-P et al « *Mots-clés de la didactique des sciences* », éd. De Boek, Bruxelles 1997
- <sup>36</sup> Voir KOCOUREK, R. op. cit. Dans la note 18, pp 35-36
- <sup>37</sup> Lire ASTOLFI, J-P « *Pratiques de formation en didactique des sciences* », éd. De Boek, Bruxelles 1997, p.72
- <sup>38</sup> GENTILHOMME, Y. « *Essai d'approche microsystemique* », éd. Peter Lang, Berne 1985
- <sup>39</sup> CHALLE, O. in « *Enseigner le français de spécialité* », éd. Economica, Paris 2002, pp. 34-35 : « *(...) scientifique ou littéraire, une seule culture générale. Cependant, la démarche d'un étudiant scientifique n'est pas la même que celle d'un étudiant littéraire* ».