

LE GLOSSAIRE TERMINOLOGIQUE COLLABORATIF COMME STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE DE SPÉCIALITÉ

Christina Dechamps¹

NOVA CLUNL - Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa

Résumé

Dans le cadre de cet article, nous nous proposons de réfléchir à différents concepts didactiques tels que tâche (Nunan, 1989), projet d'apprentissage (Puren, 2011), lexicographie monolingue ou bilingue d'apprentissage (Bergenholtz & Tarp, 2003; Binon & Verlinde, 1999; Binon, Verlinde & Selva, 2001; Tarp, 2004), apprentissage sur corpus ou *Data - Driven Learning* (Boulton & Tyne, 2014) ou encore compétence stratégique (Hurtado Albir, 2008) mais aussi à la pertinence de certaines méthodologies d'enseignement / apprentissage de la langue de spécialité (LSP) dans le contexte de la formation initiale en traduction à l'Université NOVA de Lisbonne.

Pour illustrer nos propos, nous présenterons le travail que nous avons réalisé avec trois classes de traduction spécialisée et qui a débouché sur la réalisation de plusieurs glossaires terminologiques bilingues (portugais - français et français - portugais), notamment pour les domaines de l'architecture et de l'histoire de l'art (art gothique et art de la Renaissance). Ces glossaires terminologiques d'apprentissage qui se veulent avant tout collaboratifs et évolutifs, s'inscrivent dans la lignée de recherches plus larges menées par le projet en lexicographie multilingue LBC – *Lessico dei Beni Culturali* de l'Université de Florence, projet auquel nous participons et qui cherche, entre autres, à décrire, dans neuf langues (allemand, anglais, espagnol, français, italien, mandarin, portugais, russe et turc), le patrimoine culturel italien et, particulièrement, florentin.

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7614-800X>, Email: cdechamps@fcs.unl.pt

Mots-clés : didactique des langues, lexicographie d'apprentissage, terminologie bilingue, traduction, projet pédagogique

THE COLLABORATIVE TERMINOLOGICAL GLOSSARY AS A STRATEGY FOR LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES LEARNING

Abstract

In this paper, we propose to reflect on different didactic concepts such as task (Nunan, 1989), learning project (Puren, 2011), monolingual ou bilingual learner's lexicography (Bergenholtz & Tarp, 2003; Binon & Verlinde, 1999; Binon, Verlinde & Selva, 2001; Tarp, 2004), *apprentissage sur corpus* or Data - Driven Learning (Boulton & Tyne, 2014) or strategic competence (Hurtado Albir, 2008), as well as on the relevance of some teaching / learning methodologies for language for specific purposes (LSP) in the context of translators' training at the NOVA University of Lisbon.

To illustrate this, we will present the work that we carried out with three classes of specialized translation and which resulted in the development of several bilingual terminology glossaries (Portuguese - French and French - Portuguese), especially in the fields of architecture and art history (Gothic art and Renaissance art). These learning glossaries, which are intended to be collaborative and open-ended, are part of the wider research being carried out by the multilingual lexicographic project LBC - *Lessico dei Beni Culturali* at the University of Florence, a project in which we are participating and which seeks, among other things, to describe Italian and, in particular, Florentine cultural heritage in nine languages (English, French, German, Italian, Mandarin, Portuguese, Russian, Spanish and Turkish).

Keywords: language teaching, learner's lexicography, bilingual terminology, translation, learning project

1. Introduction

Si enseigner est un défi constant pour les professeurs, enseigner une langue étrangère et former à la traduction l'est d'autant plus. Notre monde, nos sociétés, nos écoles, nos apprenants évoluent rapidement et les pratiques pédagogiques valides et fonctionnelles à un temps donné deviennent rapidement obsolètes. La récente crise sanitaire, ainsi que l'émergence et la démocratisation d'applications informatiques qui reposent sur l'intelligence artificielle, l'ont récemment bien démontré. Il reste ainsi aux professeurs à adopter une position réflexive constante dans la recherche d'une action pédagogique adaptée à leur(s) public(s) d'apprenants.

C'est pourquoi, dans le cadre des cours de traduction spécialisée proposés à l'Université NOVA de Lisbonne (NOVA FCSH), il a été essentiel de repenser aux présupposés didactiques qui sous-tendent ces enseignements et de définir un projet pédagogique qui puisse remotiver la formation en traduction mais aussi, indirectement, l'apprentissage de la langue étrangère et, en particulier, de la langue de spécialité. Le choix s'est donc porté sur le glossaire terminologique collaboratif.²

2. Glossaire terminologique collaboratif, essai de définition

Avant de mettre en place un projet qui repose sur l'élaboration collaborative d'un glossaire terminologique, il est essentiel de s'attarder sur le concept de glossaire, facilement confondu avec celui de dictionnaire ou de lexique.

Le Petit Robert en ligne en propose la définition suivante : « Lexique expliquant les mots difficiles, mal connus (d'un texte, d'un livre). Lexique d'un dialecte, d'un patois ou d'un domaine spécialisé ».³ Le Larousse en ligne, quant à lui, présente une définition plus

² Étude financée par la FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, dans le cadre du projet UIDB/LIN/03213/2020 et UIDP/LIN/03213/2020 du CLUNL, Centre de Linguistique de l'Université NOVA de Lisbonne.

³ Voir <https://dgyx.link/8EHxs>.

complète : « Recueil de gloses. Liste alphabétique placée à la fin d'un ouvrage et donnant les mots du vocabulaire spécialisé qui y est utilisé. Nom donné à certains dictionnaires alphabétiques portant sur un domaine spécialisé ou à certains dictionnaires bilingues ».⁴

Si, à l'origine, au 16^e siècle, le terme glossaire, emprunt au latin *glossarium*, se réfère à un « dictionnaire où l'on explique les mots rares ou vieillis », comme nous l'indique le *Dictionnaire historique de la langue française*, son sens s'est spécialisé pour en venir à désigner un « lexique [...] d'un domaine spécialisé, avec une idée d'explication sommaire ou rapide et de sélection omettant les mots de la langue courante, usuelle, ce qui le distingue de *vocabulaire* et *dictionnaire* » (Rey, 1998, p. 1598).

Cette dernière acception est renforcée par le linguiste Jean Dubois qui, dans son *Dictionnaire de Linguistique*, définit le glossaire comme étant un « dictionnaire qui donne sous forme de simples traductions le sens de mots rares ou mal connus ou qui contient un lexique de termes techniques d'un domaine spécialisé » (1994, p. 223).

Au vu des définitions suivantes, parler de « glossaire terminologique » peut sembler redondant mais permet de renforcer le caractère spécialisé / technique de l'ouvrage qui, dans le cas précis de cette étude, va être consacré à différents domaines de spécialité.

Au-delà de ces informations, il faut encore considérer le caractère collaboratif de ce même glossaire qui, comme on vient de le voir, n'est pas une caractéristique intrinsèque de ce type de lexique. Le glossaire dont il est question ici est coconstruit et enrichi par plusieurs auteurs, en faisant appel à la participation de chacun. De plus, toujours dans le cas qui sera décrit dans cet article, cette participation collective est facilitée par le recours à des outils informatiques permettant le partage et l'échange, l'ensemble des fiches terminologiques élaborées étant à la disposition de tous les auteurs pour consultation, correction et enrichissement ultérieurs.

⁴ Voir <https://dgyx.link/0eL94>.

3. Glossaire terminologique collaboratif et apprentissage de la langue de spécialité

En tenant compte du développement de la réflexion en didactique des langues étrangères et secondes de ces vingt dernières années, principalement en ce qui concerne la mise en place de projets d'apprentissage ou pédagogique (Puren, 2004, 2011 ; Springer, 2013) mais aussi en lexicographie monolingue ou bilingue d'apprentissage (Binon & Verlinde, 1999, 2003, 2006; Binon, Verlinde & Selva, 2001 ; Bergholtz & Tarp, 2003; Tarp, 2004), l'élaboration collective d'un glossaire terminologique collaboratif en tant que projet pédagogique s'est de la sorte présentée, à divers niveaux, comme une stratégie appropriée pour le développement de compétences communicatives, interculturelle et stratégique en langue de spécialité.⁵

Pour rappel, le projet pédagogique est en quelque sorte une macro-tâche, plus ambitieuse que la tâche elle-même, même si la distinction entre tâche et projet n'est pas toujours très nette chez les didacticiens.⁶ Les principes socio-constructivistes qui sous-tendent le projet collaboratif facilitent une co-construction dynamique et graduelle des savoirs mais aussi des savoir-faire, des savoir-être – par le biais de l'interaction et de la négociation avec les pairs – et, de là, des savoir-apprendre. Plus concrètement, en participant à l'élaboration d'un tel projet collectif, les étudiants recherchent et synthétisent des informations terminologiques et discursives en langue maternelle (ou langue 1) et en langue étrangère (ou langue 2), confrontent ces connaissances avec celles des autres, tout en

⁵ Des expériences pédagogiques de ce type existent déjà dans le milieu universitaire et même scolaire. Voir notamment Sourisseau & Raby (2016). En ce qui concerne les compétences communicatives, interculturelle et stratégique, il est pertinent de noter que celles-ci sont bien mises en évidence, comme le CECR (Conseil de l'Europe, 2001) et Volume complémentaire du CECR (Conseil de l'Europe, 2018) le préconisent, dans les nouvelles orientations ministérielles pour l'enseignement des langues au Portugal, plus précisément dans le cadre de l'enseignement de base et secondaire. Cela dit, le développement de ces mêmes compétences se justifient pleinement pour l'apprentissage des langues au niveau universitaire, qu'il s'agisse de l'enseignement de la langue générale ou spécialisée.

⁶ Il ne faut pas oublier que les deux concepts – tâche et projet – sont, ces dernières années, chers à la didactique des langues depuis la consécration de la tâche et de la perspective actionnelle dans le CECR (Conseil de l'Europe, 2001).

construisant un produit utile au groupe-classe mais aussi profitable à un public externe à la classe, en fonction l'ambition du projet en cause. En d'autres mots, en passant d'une approche par tâche – qui peut se révéler, sous certains aspects, assez réductrice du fait de son caractère factice⁷ – à une approche par projet à visée sociale (Springer, 2013, 2018), les étudiants, en mobilisant des savoirs et des savoir-faire acquis ou à acquérir, pour résoudre un(des) problème(s), agissent socialement en langue étrangère. C'est aussi dans ce sens que l'on doit comprendre l'approche socio-interactionnelle défendue par Ollivier (2018), même s'il utilise encore le terme de « tâche ».

Par ailleurs, si la plupart des recherches en lexicographie monolingue ou bilingue d'apprentissage (Binon & Verlinde, *ibidem*, pour le français ; Lino, 2001 et Desmet, 2004 pour le portugais, Bergenholtz & Tarp, 2003 ; Tarp, 2004, principalement pour l'anglais) ont surtout mis en évidence les avantages de l'existence de dictionnaires spécifiques comportant des caractéristiques propres pour l'acquisition d'une langue étrangère⁸, des didacticiens comme Robert Galisson ont plutôt prôné la construction de dictionnaires par les apprenants eux-mêmes, les *auto-dictionnaires personnalisés* qui seraient, selon les mots du linguiste français, une sorte de « modèle pédagogique de saisie, par l'apprenant, des informations relatives à l'usage des mots en discours » (Galisson, 1981, p. 13) ou encore un « travail [qui] consiste à recueillir autant d'informations sur le mot que le sujet apprenant en a (ou croit en avoir) besoin » (Galisson, 1981, p. 35). L'auteur précise que « auto- et personnalisé sont deux termes complémentaires : chaque individu fabrique son propre dictionnaire (partiellement à l'aide des autres dictionnaires), en cherchant à répondre aux questions qui l'intéressent » (Galisson, 1981, p. 35).

⁷ Sauf rares exceptions, les tâches accomplies en classe de langue sont des simulacres de la réalité.

⁸ À ce propos, l'école de Copenhague représentée, entre autres, par Henning Bergenholtz et Sven Tarp, a défini la théorie des fonctions lexicographiques pour les dictionnaires d'apprentissage, fonctions qui doivent tenir compte de la réception et production de textes en langue étrangère et de l'étude consciente du lexique et de grammaire de cette même langue étrangère (Tarp, 2004).

Postérieurement aux réflexions de Galisson, l'avènement et la démocratisation d'outils informatiques divers - déjà pressentis par le chercheur français - ont facilité la construction de ces auto-dictionnaires qui deviennent davantage, dans le projet présenté ici, des « hétérodictionnaires », grâce au partage et à la mise en commun des fiches terminologiques sur le même espace numérique de co-construction de savoirs lexicaux, discursifs mais aussi culturels. Ainsi, en allant plus loin que Galisson qui défendait un projet dictionnaire d'apprentissage plutôt individuel et en reprenant les mots de Claude Springer (2013, p. 8), il convient de défendre l'idée que « la pédagogie ne peut plus s'intéresser uniquement au sujet individuel qui apprend en solitaire, à une cognition individuel coupée du social, mais un sujet social qui apprend solidairement ».

Soulignons encore que les activités de communication langagière privilégiées dans ce travail de rédaction de fiches terminologiques relèvent principalement de la médiation écrite, ou mieux encore, en se référant au Volume complémentaire du CECR (2018), de la médiation à la fois 1) de textes (quand les apprenants synthétisent l'information terminologique et discursive consultée sur d'autres dictionnaires, bases de données ou corpus pour élaborer les fiches terminologiques), 2) de concepts (lorsqu'ils rédigent la définition d'un terme, en adaptant leur langage – notamment au niveau du métalangage utilisé – au public-cible du glossaire, c'est-à-dire les autres apprenants) et 3) de la communication (quand ils enrichissent et gèrent un espace numérique facilitateur de la compréhension de textes spécialisés en langue étrangère, en répondant aux questionnements éventuels du public-cible).

De cette façon mais sans perdre de vue les éléments définitoires énoncés au chapitre précédent, il faut considérer, dans la perspective de l'enseignement de la langue de spécialité, le glossaire terminologique collaboratif comme un projet pédagogique terminographique sur support numérique, à la fois collectif et coopératif, qui vise le développement de diverses compétences communicatives langagières (principalement, les compétences lexicales,

sémantique et discursive) mais aussi interculturelle et stratégique dans l'acquisition d'une langue de spécialité.

4. Glossaire terminologique collaboratif et formation en traduction

La mise en place d'un projet tel que le glossaire terminologique collaboratif dans une formation en traduction est certainement moins surprenante que dans un cours de français langue étrangère (FLE), même de spécialité ; tout traducteur, même en formation initiale, manipule constamment dictionnaires, glossaires et base de données terminologiques quand il ne ressent pas lui-même le besoin de saisir et de gérer les informations terminologiques qu'il rencontre au hasard des textes à traduire. Par ailleurs, les compétences visées dans le cadre d'un tel projet en français langue étrangère sont identiques à celles à développer dans une formation en traduction.

Cela dit, il est nécessaire ici de souligner l'importance de la compétence stratégique (Dechamps, 2020a). Rappelons que, dans le CECR, les stratégies renvoient à « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15) et sont de cette façon envisagées « comme une sorte de charnière entre les compétences langagières communicatives et les activités langagières communicatives » (Volume complémentaire du CECR, 2018, p. 34). Toujours dans ce Volume complémentaire (2018, p. 32), il est affirmé que : « la distinction *Réception, Production, Interaction, Médiation* rappelle les classifications utilisées pour l'apprentissage et les stratégies de performance et peuvent [sic] susciter l'émergence d'un concept plus large de compétence stratégique ». Mis à part cette affirmation, le Volume complémentaire reste encore très timide sur cette question de la compétence stratégique qui n'est pourtant pas un concept nouveau en didactique des langues.

En revanche, en ce qui concerne la didactique de la traduction, cette compétence, vu sa pertinence en raison de sa transversalité, est amplement étudiée dans les travaux du groupe

PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación) de l'Université Autonome de Barcelone (2018) qui s'attelle à la formulation de descripteurs semblables à ceux que l'on retrouve dans le CECR. Elle est également commentée dans le référentiel de compétences du réseau EMT (European Master's in Translation, 2022, p. 7).

Amparo Hurtado Albir, qui travaille au projet NACT (Nivelación de competencias en la Adquisición de la Competencia Traductora)⁹ géré par le groupe PACTE déjà mentionné, définit la compétence stratégique de la manière suivante (2008, p. 29) :

Connaissances opérationnelles permettant l'efficacité du processus de traduction et la résolution de problèmes rencontrés. Il s'agit d'une sous-compétence clé qui a un impact sur toutes les autres et les met en relation étant donné qu'elle contrôle le processus de traduction. Cette sous-compétence permet de planifier le processus et d'élaborer le projet de traduction (choix de la méthode requise), d'évaluer le processus et les résultats partiels obtenus en fonction de l'objectif final poursuivi, d'activer les différentes sous-compétences afin de compenser certaines lacunes, et de repérer les problèmes de traduction et d'appliquer les procédures permettant de les résoudre.

Ainsi définie, la compétence stratégique – appelée plus tard compétence *résolution de problèmes* (PACTE, 2018) – peut aisément se développer dans la construction du glossaire terminologique collaboratif. Ce projet, en tant qu'activité pédagogique, pousse les étudiants à répondre par eux-mêmes aux doutes et aux questionnements présents et futurs et mise par conséquent sur l'acquisition de stratégies de résolution de problèmes qui feront en sorte que le produit final de ce projet soit véritablement, tant au niveau de la microstructure que de la macrostructure, un outil terminographique d'encodage. Par ailleurs, ce projet est aussi une manière de promouvoir la coopération entre pairs pour atteindre une meilleure qualité des traductions effectuées ou à effectuer, l'acte traductif étant, de moins en moins, de nos jours, un acte intégralement solitaire.

⁹ Voir <https://dgyx.link/aM03a>.

5. Glossaire terminologique collaboratif : un exemple concret

Dans le cadre de trois unités d'enseignement à la NOVA FCSH – Pratique de la traduction technique et scientifique FR - PT, Pratique de la traduction des sciences sociales et humaines PT - FR et Séminaire de Traduction PT - FR et FR - PT, les étudiants sont chargés, en plus des exercices de traduction proprement dit, d'élaborer individuellement la fiche terminologique d'un ou deux termes par semaine tout au long du semestre¹⁰, termes jugés « difficiles » rencontrés dans les textes à traduire. Dans chacune de ces unités d'enseignement, ces textes, relevant de différents niveaux de spécialisation, touchent à plusieurs domaines de spécialité : architecture, arts, droit, finances, géographie humaine, informatique, linguistique, médecine, musicologie, pharmacologie et transports routiers. En raison de cette diversité, le projet terminographique évoqué dans cet article se décline en plusieurs petits glossaires terminologiques dédiés chacun à l'un des domaines de spécialité abordés.

En début de semestre, avant d'entamer l'élaboration des glossaires terminologiques collaboratifs, une attention toute particulière est accordée 1) à la formulation des objectifs d'apprentissage et des finalités du projet (Que vont apprendre les étudiants ? À quoi va servir le glossaire ?) mais aussi 2) à celle des consignes, particulièrement en ce qui concerne la structure de la fiche terminologique à adopter. Cette phase est particulièrement importante pour éviter tout dérapage du projet en cours de route et pour inciter et maintenir la motivation des étudiants. Ces glossaires sont donc présentés comme des ressources dynamiques, consultables et enrichies par tous les éléments du groupe-classe mais aussi par les étudiants qui s'inscriront aux semestres suivants et qui reprendront le flambeau¹¹, les étudiants du groupe actuel ayant eux-mêmes hérité du travail de leurs prédécesseurs. Les trois

¹⁰ Chaque semestre comporte entre 13 et 15 semaines de cours, en fonction du calendrier établi pour l'année académique.

¹¹ Cinq de ces glossaires (architecture, finances, médecine, pharmacologie et transports routiers) sont déjà passés dans les mains de 5 groupes-classe ; les autres ont démarré à la suite de ces premières expériences.

glossaires les plus développés pour le moment sont le glossaire médical (183 termes FR + 49 termes PT), le glossaire juridique (94 termes FR + 55 termes PT) et le glossaire de l'architecture et art religieux (64 termes FR + 10 termes PT), suivis du glossaire de pharmacologie (43 termes FR + 14 termes PT), de celui de l'informatique – jeux vidéo (34 termes FR + 10 termes PT), celui de sociologie (40 termes PT) et de celui des transports routiers (31 termes FR).

La structure de la fiche terminologique à respecter comporte les éléments suivants :

- Catégorie grammaticale
- Sous-domaine de spécialité
- Définition en langue source
- Exemple en contexte langue source (avec références)
- Traduction en langue cible
- Définition en langue cible
- Exemple en contexte langue cible (avec références)

À ces informations de base, il est aussi vivement conseillé d'ajouter celles qui sont mentionnées ci-après :

- Variantes graphiques
- Sigles et acronymes
- Synonymes
- Antonymes
- Collocations et phraséologies
- Informations discursives (registre plus ou moins spécialisé)
- Fréquence d'usage
- Illustration

Il est clair que cette richesse dans la description de chaque terme sélectionné va bien au-delà de ce qui est évoqué dans la définition de glossaire dans le *Dictionnaire historique de la langue française* – on parle d'une « explication sommaire ou rapide » (Rey, 1998, p. 1598) – mais elle se justifie afin de répondre aux doutes des étudiants en situation d'apprentissage de la langue et / ou de formation en traduction, doutes que dissipent très peu de bases de données et de dictionnaires conventionnels.

Pour faciliter le partage et la révision des fiches terminologiques, il a été décidé que le glossaire se présenterait sous format numérique, en recourant à l'application *Glossaire* de la plateforme LMS Moodle, plateforme dont l'adoption est généralisée pour l'ensemble des unités d'enseignement de la Faculté des Sciences Sociales et Humaines de l'Université NOVA de Lisbonne.

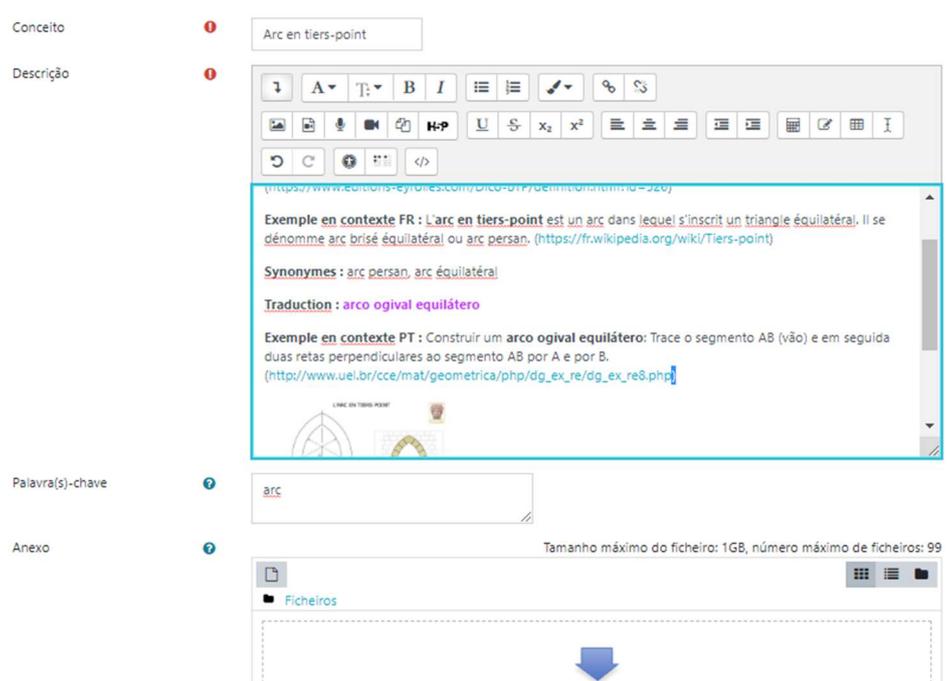
L'interface pour créer les fiches terminologiques offre plusieurs options d'édition : on y retrouve des espaces de saisie destinés 1) au terme vedette qui sera, par la suite, classé automatiquement par ordre alphabétique par le système, 2) à la “description” avec diverses possibilités d'édition du texte et d'intégration de fichiers image, son et vidéo ainsi que d'hyperliens, 3) aux mots-clés et, pour finir, 4) aux éventuels fichiers annexes. Cette gamme assez riche d'options pour la rédaction des fiches, qu'on ne retrouve pas dans d'autres logiciels gratuits de création de glossaires comme *Linguae*¹², *Logotype*¹³ ou *MonDico*¹⁴, permet de construire des fiches terminologiques assez complètes, voire encyclopédiques, si besoin en est.

¹² Voir <https://dgxy.link/POr2R>.

¹³ Voir <https://dgxy.link/gwkjP>.

¹⁴ Voir <https://dgxy.link/UIuLL>.

Figure 1 - Capture d'écran de l'interface de rédaction de l'application Glossaire - Moodle



Note. Retiré de la plateforme Moodle de la NOVA FCSH (<https://dgxy.link/2gjzG>)

L'interface de consultation, quant à lui, se présente de la manière suivante (voir figure 2), permettant aux lecteurs de réagir par rapport aux informations contenues dans la fiche du terme recherché, et cela dans un espace dédié spécialement aux commentaires.

Figure 2 - Capture d'écran de l'interface de consultation de l'application Glossaire – Moodle

glossaire art religieux - FR-PT

Procurar Pesquisar texto completo

Adicionar novo termo

Consultar por alfabeto Consultar por categorias

Consulte o glossário usando este índice

Especial | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z | TODOS

Arc en tiers-point

Catégorie grammaticale : substantif masculin

Définition : Arc en ogive dont les centres des deux arcs sont placés aux tiers de l'ouverture. (<https://www.editions-eyrolles.com/Dico-BTP/definition.html?id=526>)

Exemple en contexte FR : L'arc en tiers-point est un arc dans lequel s'inscrit un triangle équilatéral. Il se dénomme arc brisé équilatéral ou arc persan. (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Tiers-point>)

Synonymes : arc persan, arc équilatéral (t. moins fréquents)

Traduction : arco ogival equilátero

Exemple en contexte PT : Construir um arco ogival equilátero: Trace o segmento AB (vão) e em seguida duas retas perpendiculares ao segmento AB por A e por B. (http://www.uel.br/cce/mat/geometrica/php/dg_ex_re/dg_ex_re8.php)

Palavra(s)-chave: arc

Comentários (0)

Note. Retiré de la plateforme Moodle de la NOVA FCSH (<https://dgxy.link/2gjzG>)

L'utilisation de cette application comporte aussi l'avantage de pouvoir accéder aux dernières modifications pratiquement en temps réel (après enregistrement de la fiche avec ses nouveaux enrichissements par l'auteur) ; ce qui permet de suivre et de valider immédiatement (ou presque) le travail des étudiants afin de garantir la qualité de l'information terminologique contenue dans les fiches mais également de maintenir la motivation des rédacteurs par des rétroactions très rapides.

Il faut encore ajouter qu'il est aussi possible de télécharger tout le travail effectué en fichier .xml pour des projets terminographiques ultérieurs plus ambitieux ou d'importer, dans le glossaire en préparation, des fiches en format .xml (préparées antérieurement sur fichier .xlsx).

Avec cette brève description, il est aisé de remarquer que cette application comporte la possibilité de développer dans ce projet de glossaire les quatre attributs du multimédia définis par Lancien en 2008 : l'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité mais aussi ceux que l'on associe plutôt au web 2.0 : l'interaction, la connectivité, la participation, l'ouverture et le partage (Ollivier & Puren, 2013, p. 27-31). Et cela tant sur le plan de l'édition que de la consultation.

Pour ce qui est de la méthodologie adoptée pour la rédaction des fiches, le recours à des corpus de textes spécialisés, en s'appuyant sur les principes du Data - Driven Learning (Boulton & Tyne, 2014) a été particulièrement profitable, comme démontré dans plusieurs articles récents (Dechamps, 2020b, 2023a, 2023b). Une consultation et une analyse systématique des données fournies par les corpus textuels – déjà disponibles ou construits par les étudiants eux-mêmes – permettent d'enrichir considérablement l'information terminologique et discursive de ces glossaires, tout en renforçant le développement des compétences lexicales, sémantiques et discursives dans l'effort de description des termes sélectionnés. Ce travail sur corpus développe aussi la compétence interculturelle quand les étudiants sont confrontés à des terminologies très ancrées dans des cultures spécifiques, comme c'est le cas de la terminologie juridique où de nombreux concepts adoptent, dans une même langue naturelle, des dénominations diverses suivant les pays et les cultures juridiques en cause et / ou ne présentent pas d'équivalents exacts en langue cible. Et enfin, il consolide la compétence stratégique, dans la tentative de saisir l'information terminologique et discursive pertinente pour lever les doutes et résoudre les problèmes de traduction, et cela, en favorisant l'autonomie des étudiants face à ces mêmes problèmes. En reprenant l'exemple du terme « arc en tiers-point » (voir figures 1 et 2), la consultation d'un corpus comme le corpus du projet *Lessico dei Beni Culturali*¹⁵ de l'Université de Florence a permis de déterminer que la dénomination « arc en tiers-point » est la plus usuelle, face aux

¹⁵ Voir <https://dgxy.link/waAti>.

synonymes « arc persan » et « arc équilatéral ». Il s'agit bien entendu d'une information importante et utile à la rédaction qui doit être insérée dans le glossaire. Ce dernier exemple démontre parfaitement la pertinence de localiser de l'information terminologique et discursive dans un ou plusieurs corpus et de l'intégrer postérieurement dans les fiches du glossaire collaboratif. C'est ce qui a été fait de façon systématique pour les fiches du glossaire de l'architecture et de l'art religieux, grâce au corpus du projet *Lessico dei Beni Culturali* disponible en libre accès sur Internet (Dechamps, 2023a).

6. Premières conclusions et perspectives

Les glossaires terminologiques collaboratifs présentés dans cet article sont encore loin d'être des ressources terminologiques satisfaisantes, particulièrement au niveau de la quantité des termes décrits – fait que l'on doit surtout au nombre très restreint d'étudiants inscrits aux unités d'enseignement en cause. Toutefois, en tant que projet pédagogique conçu sur la durée, ce sont des glossaires qui sont amenés à s'étoffer dans les mois et les années à venir et qui misent avant tout, comme mis en évidence dans les lignes qui précèdent, sur l'acquisition d'un ensemble de compétences générales et spécifiques en langue(s) de spécialité et en traduction.

Par ailleurs, ces glossaires, de par leurs caractéristiques énoncées ci-dessus et la méthodologie adoptée pour leur élaboration, peuvent réellement aider les apprenants dans leur étude consciente de la langue de spécialité vu qu'ils concrétisent les quatre fonctions en lexicographie d'apprentissage définies, entre autres, par Sven Tarp en 2004 (p. 232), à savoir des fonctions qui reposent sur : « a total of four user situations relevant for learner's lexicography: — text reception in the foreign language, — text production in the foreign language, — conscious study of the foreign-language grammatical system, and — conscious study of the foreign-language lexical system ».

De plus, il convient d'énoncer que l'analyse des enquêtes de satisfaction présentées aux étudiants à la fin de chaque semestre met en évidence l'intérêt de ces derniers à participer à un tel projet lexicographique qui va au-delà d'un travail strictement académique et qui s'inscrit dans une dynamique d'ouverture et de partage d'informations – ici, terminologiques et discursives – entre pairs.

Finalement, et plus spécifiquement, en ce qui concerne le glossaire collaboratif de l'architecture et art religieux, ce dernier – en tant que produit terminologique secondaire par rapport aux objectifs définis par le groupe de recherche *Lessico dei Beni Culturali* – permet de conférer au projet lexicographique porté par ce groupe une dimension plus pédagogique pour les langues française et portugaise, tout en impliquant fortement les étudiants dans l'élaboration de cette ressource.

Références bibliographiques

- Bergenholtz, H. & Tarp, S. (2003). Two opposing theories. On H.E. Wiegand's recent discovery of lexicographic functions. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 16(31), 171–196. <https://doi.org/10.7146/hjlc.v16i31.25743> .
- Binon, J. & Verlinde S. (1999). La contribution de la lexicographie pédagogique à l'apprentissage et à l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde. *Études de linguistique appliquée*, 116, 453-468.
- Binon, J., Verlinde, S. & Selva, T. (2001). Lexicographie pédagogique et enseignement/apprentissage du vocabulaire en Français Langue Étrangère ou Seconde – Un mariage parfait. *Cahiers de Lexicologie*, 78, 41-63. <https://dgxy.link/qoZnH> .
- Binon, J. & Verlinde, S. (2003). Les collocations dans les dictionnaires d'apprentissage : repérage, présentation et accès. *Travaux et Recherches en Linguistique Appliquée*, série E – n° 1, 105-115.
- Binon, J. & Verlinde, S. (2006). Corpus, collocations et dictionnaires d'apprentissage. *Langue française*, 150, 84-98. <https://dgxy.link/uZhCc> .

- Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus – Démarches pour l'apprentissage des langues*. Didier.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence*. <https://dgxy.link/Cadreeuropeencommun> .
- Conseil de l'Europe (2018). *Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence*. <https://dgxy.link/M6MwE> .
- Dechamps, C. (2020a). Compétence stratégique et corpus : quelques pistes pour la formation en traduction. Dans M. C. Conceição, M. T. Zanola (dir.). *Terminologia e mediação linguística: métodos, práticas e atividades*. Ed. Universidade do Algarve, 105-118. <https://dgxy.link/Yk2ho>
- Dechamps, C. (2020b). Data-Driven Learning, termes et collocations terminologiques : un défi pour la formation en traduction juridique. *Linba D'Água* , 33(1), 49-67. <https://dgxy.link/R2LyR>
- Dechamps, C. (2023a). Glossaire terminologique collaboratif et Data-Driven Learning dans le cadre de la traduction du lexique artistique. Dans V. Zotti, M. Turci (dir.). *Nuove strategie per la traduzione del lessico artistico: da Giorgio Vasari a un corpus plurilingue dei beni culturali*. Firenze University Press. <https://dgxy.link/rGdax> .
- Dechamps, C. (2023b). Variation diatopique et glossaire collaboratif dans l'enseignement du français juridique. *Cahiers de Lexicologie*, 122, 25-40. <https://dgxy.link/cAAyp> .
- Desmet, I. (2004). Terminographie d'apprentissage et apprentissage de la terminographie : le dictionnaire électronique bilingue des contrats du commerce international (portugais-français et français-portugais). *Études de Linguistique Appliquée*, 135, 285-297. <https://dgxy.link/gyxDg> .
- Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
- European Master's in Translation network. (2022). *Référentiel de compétences*. <https://dgxy.link/yHPjp> .
- Galisson, R. (1981). Approches communicatives et acquisitions des vocabulaires (du concordancier à l'autodictionnaire personnalisé). *Bulletin CILIA*, 34, 13-50. <https://dgxy.link/XX49c> .
- Hurtado Albir, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. TTR – *Traduction, Terminologie, Rédaction*, 21(1), 17-64. <https://dgxy.link/GDRCl> .

- Lancien, T. (2008). *Le multimédia*. Clé International.
- Lino, M. T. R. (2001). De la néologie à la lexicographie spécialisée d'apprentissage. *Cahiers de Lexicologie*, 78(1), 139-145. <https://dgxy.link/9LO5H>.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Ollivier, C. & Puren L. (2013). *Le web 2.0 en classe de langue*. Éd. Maison des Langues.
- Ollivier, C. (2018). *Littérature numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe. <https://dgxy.link/He1B3>.
- PACTE (2018). Competence levels in translation: working towards a European framework. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 11-131. <https://dgxy.link/p01P3>.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherches et pratiques pédagogiques en langue de spécialité*, 28(1), 10-26. <https://dgxy.link/NnGCD>.
- Puren, C. (2011). Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique. *Recherches et pratiques pédagogiques en langue de spécialité*, 30(1), 11-24. <https://dgxy.link/ss5mv>.
- Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Le Robert.
- Sourisseau, J. & Raby, F. (2016). Acquérir le vocabulaire juridique français pour la construction d'un glossaire collaboratif sur Moodle : un défi innovant pour des étudiants chinois à l'université française. *Synergies Chine*, 11, 67-78. <https://dgxy.link/1rpM4>.
- Springer, C. (2013). Apprentissage collaboratif et webcollaboration pour les classes bilingues / FLE. <https://dgxy.link/r4B18>.
- Springer, C. (2018). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(2). <https://dgxy.link/MWQox>.
- Tarp, S. (2004). Basic Problems of Learner's Lexicography. *Lexikos*, 14, 222-252. <https://dgxy.link/4OhrD>.