



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FACULTADE DE FILOLOXÍA

GRAO EN LINGUAS E LITERATURAS MODERNAS
FRANCÉS

**L'enseignement/apprentissage du lexique en FOS :
le cas de l'hôtellerie et du tourisme**

Autora: **Tania Domínguez Vázquez**

Titora: **Nuria Rodríguez Pedreira**

Departamento: **Filoloxía Francesa e Italiana**

Curso académico: **2018-19**



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FACULTADE DE FILOLOXÍA

GRAO EN LINGUAS E LITERATURAS MODERNAS
FRANCÉS

**L'enseignement/apprentissage du lexique en FOS :
le cas de l'hôtellerie et du tourisme**

A handwritten signature in blue ink is located in the lower-left quadrant of the page. The signature is stylized and appears to read 'Tania Domínguez Vázquez'.

Autora: Tania Domínguez Vázquez

Titora: Nuria Rodríguez Pedreira

Departamento: Filoloxía Francesa e Italiana

Curso académico: 2018-19

L'enseignement/apprentissage du lexique en FOS : le cas de l'hôtellerie et du tourisme.

A ensinanza/aprendizaxe do léxico en FOS : o caso da hostalaría e do turismo.

The teaching/learning of the lexicon in FOS : the case of hospitality and tourism.



FACULTADE DE FILOLOXÍA



CUBRIR ESTE FORMULARIO ELECTRONICAMENTE

Formulario de delimitación de título e resumo

Traballo de Fin de Grao curso 2018_/2019__

APELIDOS E NOME:	Tania Domínguez Vázquez
GRAO EN:	Linguas e Literaturas modernas
(NO CASO DE MODERNAS) MENCIÓN EN:	Francés
TITOR/A:	Nuria Rodríguez Pedreira
LIÑA TEMÁTICA ASIGNADA:	Francés de especialidade

SOLICITO a aprobación do seguinte título e resumo:

Título:

L'enseignement/apprentissage du lexique en FOS : le cas de l'hôtellerie et du tourisme.


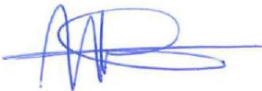

Resumo [na lingua en que se vai redactar o TFG; entre 1000 e 2000 caracteres]:

Cette étude est centrée sur l'acquisition du lexique en FOS (Français sur objectifs spécifiques) par des apprenants du Centre Supérieur d'Hôtellerie de Galice (CSHG), institution ayant pour objectif la formation des directeurs hôteliers et des gestionnaires de cuisine. On s'intéressera donc à l'enseignement/apprentissage du lexique de l'hôtellerie et du tourisme à travers l'exploitation de documents authentiques ou élaborés *ad hoc* pour mener à bout une tâche. Dans ce but, on fera un stage de pratique de classe au CSHG dans le second semestre de l'année académique 2018/2019, en animant les cours FOS destinés aux apprenants de niveau A2 du Cadre européen commun de Référence pour les langues (CECRL). Dans la mesure où il s'agit d'étudiants FLE/FLOS débutants ou faux débutants, on a choisi de cibler deux compétences d'apprentissage : la compréhension écrite et la compréhension orale. Dans un premier temps, on abordera les convergences et divergences entre le français langue étrangère (FLE) et le français sur objectifs spécifiques (FOS) avant de tenter de mettre en relief les particularités du FOS. Dans un second temps, on passera en revue les objectifs à atteindre pour ce public de niveau A2 concernant lesdites compétences, pour finalement aboutir à une analyse des activités d'acquisition du vocabulaire concernant les domaines susmentionnés. Parmi celles-ci les recettes de cuisine constituent un excellent outil d'apprentissage permettant aux étudiants de faire face à des situations auxquelles ils seront confrontés dans leur vie professionnelle.

SRA. DECANA DA FACULTADE DE FILOLOXÍA (Presidenta da Comisión de Títulos de Grao)



Santiago de Compostela, 6 de noviembre de 2018__.

Sinatura do/a interesado/a 	Visto e prace (sinatura do/a titor/a) 	Aprobado pola Comisión de Títulos de Grao con data 16 NOV. 2018  Selo da Facultade de Filoloxía
---	--	--

SRA. DECANA DA FACULDADE DE FILOLOXÍA (Presidenta da Comisión de Títulos de Grao)

TABLE DE MATIÈRES

1	Introduction.....	7
2	FLE/FOS/FOU : définition des concepts.....	8
3	Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) : dénominations et caractéristiques.....	13
4	Brève évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage du FOS.....	15
5	Le lexique et le FOS : le cas de l'hôtellerie et du tourisme.....	18
6	Le FOS et le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR).....	20
	6.1. L'acquisition du lexique : niveau A2.....	22
	6.2. La compréhension orale et écrite : niveau A2.....	23
7	Contextualisation : le Centre Supérieur d'Hôtellerie de Galice (CSHG)	23
	7.1 Les apprenants du CSHG : objectifs d'apprentissage.....	24
	7.1.1 L'exploitation du lexique à travers des activités de compréhension écrite et orale.....	25
	7.1.2 L'utilisation du lexique dans l'acquisition de la compréhension écrite.....	26
	7.1.3 L'utilisation du lexique dans l'acquisition de la compréhension orale.....	27
8	Les activités d'apprentissage pour des étudiants FOS de niveau A2.....	28
	8.1 Les recettes de cuisine.....	29
	8.1.1 L'acquisition du lexique : activités de compréhension écrite.....	30
	8.1.2 L'acquisition du lexique : activités de compréhension orale.....	32
	8.2 Faire une réservation.....	34
	8.2.1. L'acquisition du lexique : activités de compréhension écrite.....	35
	8.2.2. L'acquisition du lexique : activités de compréhension orale.....	37
9.	Bilan et résultats.....	38
10.	Conclusion.....	43
11.	Références bibliographiques.....	45
12.	Annexes	
	Annexe 1 : Compréhension écrite : recette des crêpes.....	48
	Annexe 2 : Compréhension orale : recette des crêpes.....	54
	Annexe 3 : Compréhension écrite : faire une réservation.....	58
	Annexe 4 : Compréhension orale : faire une réservation.....	64

1. Introduction

L'objectif de cette étude est l'analyse de l'acquisition du lexique dans un sous-domaine du « Français Langue Étrangère » (FLE), soit le « Français sur Objectifs Spécifiques » (FOS). Ce travail de recherche sur le lexique a été conçu afin de vérifier quelles sont les meilleures stratégies qui permettent de l'enseigner. Si le lexique est fondamental dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il n'est généralement pas traité de manière exclusive, autrement dit le lexique est appris en même temps que d'autres compétences, comme la grammaire et l'orthographe. Ainsi, notre but est de nous centrer uniquement sur la compétence lexicale en l'isolant des autres compétences, qui sont également fondamentales pour l'apprentissage d'une langue.

Des étudiants du *Centre Supérieur d'Hôtellerie de Galice* (CSHG) participent à cette étude. Ainsi, l'analyse des résultats permettra d'évaluer quelles sont les meilleures stratégies pour enseigner le lexique dans ce contexte d'apprentissage tout en tenant compte des réponses obtenues. Pour ce faire et afin de répondre à l'objectif de ce travail, des activités *ad hoc* sont orientées vers la compétence réceptive, c'est-à-dire la compétence linguistique qui relève de la compréhension écrite et orale.

L'étude est divisée en deux parties dont la première correspond à une description théorique (cf. & 1 à 6) et la seconde à une analyse des résultats qui relèvent de l'application pratique des activités proposées (cf. & 7 à 9). Dans la section 2, nous comparons les notions FLE et FOS. Nous mentionnons également comment l'évolution du public apprenant a agi sur l'apparition d'un nouveau type d'enseignement : le « Français sur Objectifs Universitaires » (FOU). Au point 3, nous nous intéressons particulièrement à la définition du concept, à ses caractéristiques et à l'usage qui en est fait dans ce travail. Dans la section 4, nous présentons l'histoire des différentes méthodologies qui ont évolué jusqu'aux approches les plus récentes, telles que l'approche communicative et l'approche actionnelle. Puis l'étude se poursuit avec la section 5, dans laquelle nous décrivons ce que nous entendons par étude lexicale dans le domaine de l'hôtellerie et du tourisme. Enfin, dans la section 6, nous précisons quelles sont les compétences objet de cette étude, soit la compréhension orale et la compréhension écrite telles que définies par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR).

La deuxième partie du travail aborde l'analyse proprement dite des activités, qui servira à valider ou infirmer nos hypothèses (cf. & 7 à 9). Dans un premier temps, nous nous intéressons à la description des activités de compréhension orale et écrite, puis nous tentons de justifier leur choix (cf. & 7). Dans un deuxième temps, nous abordons les activités réalisées dans la salle de classe avec les étudiants de FOS du CSHG. Ceux-ci sont invités à répondre à deux types de questions : l'une portant sur le lexique proprement dit et l'autre sur la méthode d'enseignement adoptée. Ainsi, nous serons en mesure de comparer l'opinion des étudiants concernant le choix des activités proposées et les résultats obtenus par leur mise en application dans le cours. Pour y parvenir, nous avons choisi de travailler sur des documents authentiques portant sur une recette de cuisine et une demande de réservation dans un hôtel (cf. & 8). Finalement, la section 9 présente l'analyse des résultats obtenus en comparant les réponses des apprenants aux questions posées et la mise en application des activités réalisées dans la classe. Partant de l'hypothèse que le contexte aide à déduire le sens d'un mot, au terme de ce travail nous serons en mesure de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse en proposant des éléments de réponse aux questions suivantes : *Quelle modalité d'apprentissage a été la plus productive ? ; Que pensent les étudiants de l'utilité des techniques adoptées pour l'apprentissage du lexique ? L'étude du lexique par les étudiants est-elle valorisée ? Les avis des étudiants s'accordent-ils avec les résultats obtenus dans les exercices ?*

2. FLE/FOS/FOU : définition des concepts

Du point de vue du concept, le français comme langue étrangère et seconde a été créé grâce à la diffusion de son objet linguistique, qui est la langue française, et à une réflexion méthodologique qui a abouti à la notion de français comme langue étrangère. Du point de vue des apprenants, d'une manière générale, nous pouvons dire que tous les étrangers sont des apprenants de français, mais il faut préciser que certains d'eux le seraient plus que d'autres. Ainsi, deux situations peuvent se présenter. D'une part, des apprenants qui vivent dans un pays où le français est présent pour des raisons historiques. D'autre part, ceux qui choisissent le français en tant que langue étrangère dans des pays où le français n'est pas la langue maternelle. Il existe donc deux types d'apprenants : les jeunes scolarisés qui choisissent le français comme choix disciplinaire et les adultes qui choisissent le français dans un but culturel et linguistique. De l'énonciation de ces deux concepts, *français* et *langue étrangère* émergent plusieurs études qui structurent les connaissances acquises et qui proposent différentes approches méthodologiques. Ainsi,

survira, dans les années soixante, ce qu'aujourd'hui on appelle *Français Langue Étrangère* (FLE) par nécessité d'établir une cohérence disciplinaire dans ce champ (Cuq et Gruca, 2005).

L'objet d'étude de la discipline du FLE repose sur quatre cadres théoriques ¹:

- a) D'un point de vue politique, la diffusion de la langue française se structure à travers différents types de relations de dépendance politique, légale ou sociale, entre autres.
- b) D'un point de vue institutionnel, la langue française est soumise aux variations de normes linguistiques et offre, par conséquent, une véritable articulation avec les aspects méthodologiques et pédagogiques de la recherche.
- c) D'un point de vue méthodologique, le français concerne l'étude des rapports entre l'enseignement du français et l'enseignement des autres langues étrangères, c'est-à-dire, les différents usages des méthodologies d'enseignement des langues.
- d) D'un point de vue pédagogique, le français concerne l'étude des applications effectives des prescriptions officielles en fonction des réalités économiques ou sociales.

L'étude de ces plans a permis de préciser la relation entre le mot « étranger » et la langue française. Un autre facteur important et indispensable pour la diffusion du FLE est la politique culturelle de la langue française (Cuq et Gruca, 2005).

Le concept de *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS) est intégré dans le champ de la didactique du FLE. Il s'agit d'une notion née à partir de la réflexion qui surgit du souci « d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (Cuq et al., 2003 :109). Par opposition à l'enseignement des langues tel qu'il existe dans le système scolaire, le FOS a certaines singularités, comme le montre la citation suivante :

Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et d'apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dument identifiées de communication professionnelles ou académiques [...] c'est-à-dire, l'enseignement se réalise sur des objectifs d'apprentissage très précis et des délais de mise en œuvre limités (ibidem, p.109).

¹ Proposés par Valérie Spaëth (1998, cité par Cuq et Gruca, 2005: 15).

Ainsi, pour aborder la question de la place de l'enseignement du FOS dans le champ de la didactique du FLE, il est important de différencier, d'une part, le français qui est enseigné dans les collèges, pendant quelques heures par semaine et en plusieurs années et, d'autre part, le français appris pour répondre à des besoins concrets, avec un objectif spécifique et un apprentissage effectué dans un temps limité, dépassant rarement quelques mois. C'est dans ce domaine de la didactique du FLE que se situe le FOS puisque « la précision de l'objectif et la contrainte temporelle conduisent à mettre en œuvre des programmes d'enseignement différents [...]. L'urgence implique souvent un enseignement intensif et portant sur des contenus strictement délimités par les objectifs professionnels visés » (Mangiante et Parpette, 2004 :6).

L'élaboration d'un programme de FOS suppose donc pour l'enseignant une prise de contact avec un domaine professionnel nouveau pour lui. Il est important de tenir compte des attentes de l'apprenant au niveau professionnel, parce que les apprenants de FOS sont considérés comme des acteurs sociaux, ce qui entraîne la réalisation d'activités dans une situation qui correspond à leur domaine professionnel et qui, en plus, est adéquate à leurs besoins. La particularité spécifique de chaque programme exige une élaboration au cas par cas, c'est-à-dire, qu'il est généralement difficile de trouver des méthodes didactiques adaptées sur le marché. Alors, l'enseignant doit construire lui-même son programme et son matériel pédagogique à partir de documents authentiques issus de situations de la vie réelle. Cela exige une grande variété de ressources matérielles, humaines et de recherche menées par l'enseignant (Carras et al., 2007 ; Mangiante et Parpette, 2004).

Ainsi, le FOS peut être défini comme un domaine ouvert, varié et complexe dont le public a pour objectif d'acquérir des compétences langagières spécifiques et la culture de la langue cible. Le but est celui de faire face à une situation donnée, soit en milieu professionnel, soit en milieu universitaire. C'est pour cette raison qu'il faut prendre en considération le lieu de travail et le milieu professionnel où va se dérouler l'activité langagière, puisque le FOS envisage un enseignement de la langue sur un but spécifique : celui qui est centré sur une activité professionnelle concrète. Ainsi, la demande en FOS constitue actuellement une partie indispensable du marché de la formation en FLE recouvrant les besoins actuels de la société (Carras et al, 2007).

Malgré les différences qui existent entre les deux concepts de FLE et FOS, dans certains cas, elles se neutralisent, ce qui entraîne une assimilation des termes. Il est vrai qu'ils ne partagent ni le type de public ni les objectifs de la formation. Cependant, les deux visent les besoins communicatifs des apprenants. FLE et FOS construisent donc leur matériel en tenant compte des situations de communication orales et écrites propres au champ étudié, d'où l'importance d'associer les faits linguistiques aux besoins spécifiques de chaque situation. De même, les deux intègrent la dimension culturelle dans leurs programmes. Par conséquent, le FOS ne doit pas être considéré comme un domaine séparé du FLE, mais comme un sous-champ appartenant à celui-ci (Mangiante et Parpette, 2004).

En général, le champ de la didactique du FLE s'est développé grâce aux différentes approches méthodologiques qui ont surgi par souci de s'adapter aux nouveaux types d'apprenants. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de parler aussi de la dénomination la plus récente : celle du *Français sur objectif universitaire* (FOU). Il s'agit d'une nouvelle démarche méthodologique qui s'est créée dans le but d'établir un projet commun à tous les étudiants étrangers et avec un objectif commun : l'intégration à l'enseignement supérieur en langue française. Bien que le public ne soit pas nouveau dans le domaine du FLE, les étudiants étrangers présents dans les universités françaises ont augmenté, surtout dans les dernières années. Cette augmentation des étudiants étrangers est due à trois facteurs. En premier lieu, les différentes stratégies politiques qui ont été menées par l'État dans le but de promouvoir l'offre de l'enseignement dans les universités. En deuxième lieu, les accords du plan Bologne ont favorisé les échanges européens et internationaux. En troisième lieu, ces accords universitaires soutiennent et encouragent la mobilité des étudiants. L'accueil des étudiants étrangers devient donc une tâche essentielle dans la sphère universitaire (Mangiante et Parpette, 2011).

Il convient de faire ici quelques remarques sur la démarche du FOS en relation avec le FOU. Le FOS est, d'une certaine manière, conçu comme un outil pour penser le FOU. Celui-ci suit les mêmes étapes du FOS : identification de la demande, analyse des besoins, collecte des données, analyse des données et élaboration didactique. Toutefois, comme l'indiquent Mangiante et Parpette (2011 :43) « la diversité des contextes, tant du côté des institutions que des publics, entraîne des mises en œuvre très variables », comme il est mentionné dans la citation suivante :

L'intérêt est de mettre en regard les exigences de la démarche et les possibilités et contraintes des différents contextes afin de voir comment peuvent être envisagées les formations FOU. C'est en effet grâce aux possibilités qu'elle offre (formation longue, ressources humaines pour élaborer des programmes, moyens techniques pour collecter des données) ou à cause des contraintes qu'elle impose (nombre d'heures limité, hétérogénéité des groupes, entre autres) qu'une institution favorise ou, au contraire, rend malaisée la mise en œuvre d'une démarche FOS-FOU (ibidem, p. 43).

Les caractéristiques qui font que les programmes FOU entraînent une chute de la démarche FOS sont les suivantes : la précision de la demande, la similitude entre tous les étudiants du groupe, la proximité des données et la durée de la formation. En plus, la diversité des contextes qui se retrouvent dans les programmes FOU des universités françaises font que ceux-ci varient d'une démarche FOS à des programmes de formation générale en français. Cette idée est représentée schématiquement par Mangiante et Parpette (2011) dans le graphique suivant² :

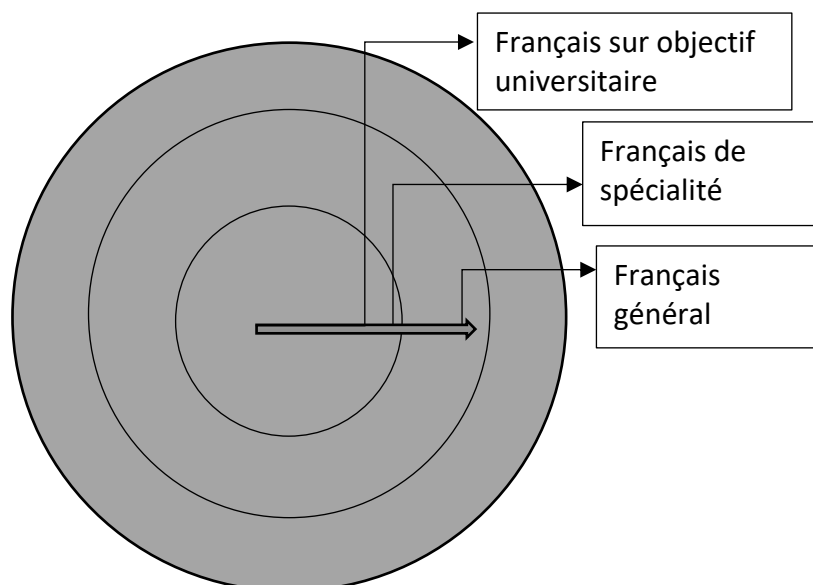


Figure 1 : Schéma représentatif des dénominations.

Selon Mangiante et Parpette (2011), la stratégie FOS-FOU est intéressante parce qu'elle montre les avantages et les inconvénients qu'un contexte peut offrir. Ainsi, il permet à l'enseignant de prendre en compte les stratégies les plus pertinentes pour la réalisation d'un programme FOS adéquat.

² Tableau emprunté à Mangiante et Parpette (2011 :49) et légèrement modifié par nos soins. Les dénominations proposées correspondent aux abréviations suivantes : FOU (Français sur objectif universitaire), FOS (Français de spécialité) et FLE (Français général).

3. Français sur Objectifs Spécifiques : dénominations et caractéristiques

Pour mieux cerner le concept de FOS, il est nécessaire de faire un bref parcours historique qui nous permettra d'identifier les divergences et les convergences des différentes terminologies apparues au fil des années.

Dans un premier temps, ce sont les dénominations de *français scientifique*, *français technique* et *français de spécialité* qui émergeront vers les années 70 avec l'objectif de se rapprocher le plus possible du lexique, tout en adoptant une méthodologie structurée. Au début des années 70, les élèves adultes étrangers auront un accès plus rapide aux différents textes de compréhension en langue française dans un domaine particulier, ce qui est appelé le *français instrumental*. Cette dénomination est en rapport avec celle qui est désignée comme *français fonctionnel*. Celui-ci, surgi autour des années 1975, est utilisé dans un but communicatif. Sa stratégie d'enseignement est adaptée à des besoins spécifiques en dirigeant toute son attention non pas sur la langue, mais sur les différentes situations de communication auxquelles les apprenants doivent faire face (Bertrand et Schaffner, 2008).

Il faut remarquer que la notion d'apprenant surgit aussi vers la même période dans le but de remplacer celle d'élève. Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq et al., 2003), le substantif *apprenant* est apparu autour des années 1970 et il a été considéré pendant longtemps comme un barbarisme synonyme d'enseigné ou d'élève. Celui-ci était considéré comme un individu ayant un rôle passif, un simple récepteur d'informations données par l'enseignant. Mais, à partir des années 1970, l'apprenant sera revalorisé grâce à la psychologie et les sciences de l'éducation. De nos jours, l'apprenant « est conçu comme acteur social possédant une identité personnelle, et l'apprentissage comme une forme de médiation sociale. L'apprenant construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui » (ibidem, p.20).

Au cours des années 80, surgit la problématique autour de la nécessité d'acquérir, d'une façon plus rapide et plus efficace, les différentes compétences et connaissances qui répondent aux besoins du public. C'est ainsi que vers la fin des années 90, l'expression FOS s'impose pour désigner l'apprentissage du français par un public particulier ayant des objectifs spécifiques et avec une durée concrète d'apprentissage (Bertrand et

Schaffner, 2008). Il s'agit d'une méthodologie qui se caractérise par une demande qui implique à la fois les besoins que peuvent avoir les étudiants et les attentes qu'ils présentent. Le cours se déroulera à partir de ces deux critères dont le but est de satisfaire une demande d'enseignement de la langue, adaptée à un domaine de travail concret, qui aura, en plus, un rapport direct avec le contexte professionnel pour lequel il a été conçu (hôtellerie, médecine, entre autres). En ce qui concerne la durée de la formation, elle se caractérise par un temps normalement court et qui est défini dès le départ. Cela a une certaine importance étant donné qu'il cible des contenus très concrets. En somme, l'élaboration d'un programme FOS se construit à partir de différents paramètres : l'analyse de la demande, du public, des besoins, du discours, entre autres, avec l'objectif de fixer les contenus de cette formation. De même, il faut prendre en compte aussi le niveau de départ et celui qui est atteint à la fin de la formation de l'apprenant (Carras et al., 2007).

Selon Mangiante et Parpette (2007), il est nécessaire de faire la distinction entre le *Français de Spécialité* et le FOS, une distinction fondée sur l'offre et la demande. On parle de *Français sur Objectifs Spécifiques* quand il s'agit d'une demande de formation et d'un public précis et de *Français de Spécialité* pour une demande de formation sans objectif fixe, offerte d'emblée aux futurs étudiants. C'est pour cela que les types d'apprenants diffèrent dans l'un et l'autre domaines. Certaines divergences se produisent aussi entre l'un et l'autre quand nous nous occupons de leurs programmes. À l'heure d'aborder un programme FOS, nous pouvons l'utiliser dès le niveau débutant. Par contre, le Français de Spécialité est conçu normalement à partir d'un niveau intermédiaire, ce qui peut rendre plus difficile l'objectif à atteindre.

À partir des années 2000, de nouvelles dénominations surgissent : le *Français à visée professionnelle* et le *Français Langue Professionnelle*. Il s'agit de deux appellations qui complètent celles qui existent déjà. D'une part, le *Français à visée professionnelle* a pour but d'acquérir les compétences communes à différents postes de travail. Ce type d'enseignement peut s'adresser à un public dont le niveau de langue et sa spécialité sont l'un comme l'autre très basiques. Carras et al. (2007) fournissent des exemples afin d'éclairer le concept, tels que : la participation à une réunion ou le fait d'avoir un entretien d'embauche. D'autre part, grâce aux mutations produites dans le monde du travail et de son organisation, émerge le *Français Langue Professionnelle* (FLP) de sorte que la

maîtrise d'une langue dans le contexte professionnel devient presque incontournable. Le FLP a une démarche qui se distingue de celle du *Français à visée professionnelle* car les apprenants de FLP, doivent exercer leur profession entièrement en langue française, c'est pourquoi ils ont une double exigence de formation : formation en langue française et formation dans le domaine professionnel, étant en voie de spécialisation/professionnalisation (Carras et al., 2007 ; Mourlhon-Dallies, 2008).

4. Brève évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage du FOS

Après avoir parcouru brièvement les différentes dénominations, il convient de présenter l'évolution des différentes méthodologies, pour voir si le parcours des unes et des autres a évolué de façon parallèle, tout en centrant notre attention sur le FOS. En guise d'exemple, l'évolution du *français de spécialité* vers le français *sur objectifs spécifiques* est relativement proche à celles des méthodes SGAV vers les méthodes actionnelles (Carras et al., 2007).

Tout d'abord, il est important de montrer les différences existantes entre les concepts de méthode et de méthodologie. La méthode fait référence au matériel utilisé pour l'enseignement/apprentissage ainsi qu'aux processus qui jouent en faveur d'une théorie didactique concrète. Quant à la méthodologie, elle comprend les diverses études sur les méthodes et leur application.

Au début du XXe siècle, plus concrètement, autour des années 1901, *la méthodologie directe* sera imposée par les instructions ministérielles. Celle-ci encourage l'usage de la langue étrangère dès la première leçon sans utiliser la langue maternelle. Pour faciliter la compréhension les enseignants recourent à la communication non-verbale. Pendant les années 1940-1970, *la méthodologie audio-orale*, surgit à partir d'une expérience didactique réalisée dans l'armée, dans le but d'aider les militaires à parler le plus vite possible la langue des différents pays où ils se trouvent lors de la Seconde Guerre Mondiale. Cet enseignement repose sur la mémorisation de dialogues, étant donné que la priorité est la langue orale, non pas la langue écrite. Le fait de mémoriser et d'imiter exige l'acquisition d'une grammaire-inductive implicite. L'apprentissage donne plus de priorité à la forme qu'au sens et le vocabulaire occupe ainsi une place secondaire. Cette méthodologie aura un grand succès et elle implique le déclin de la méthodologie traditionnelle, utilisée jusqu'à cette date aux États-Unis. Sur le plan linguistique, la

méthodologie audio-orale est critiquée par la grammaire générative-transformationnelle et, sur le plan psychologique, les critiques adressées par Chomsky ciblent l'acquisition innée du langage. Malgré cela, c'est la première méthodologie à mettre en pratique l'interdisciplinarité dans l'acquisition des langues, ainsi que le placement des moyens-audiovisuels au centre de la rénovation méthodologique (Cuq et Gruca, 2005).

Vers les années 1960-1980 surgit la *méthode structuro-globale-audio-visuelle* (SGAV). À cette époque, en Europe, la méthodologie dominante est fondée sur la grammaire-traduction directe, notamment jusqu'au milieu du siècle. La notion *structuro-globale* montre la langue comme un moyen d'expression et de communication orale et, plus que la langue, c'est « la parole en situation qui vise à enseigner cette méthodologie » (Cuq et Gruca, 2005 : 261). En plus, l'adjectif global résume les différents facteurs qui font partie de cette communication orale. La structure a une relation directe avec la situation de communication et il faut la considérer d'une manière globale sans séparer les différents éléments inhérents. C'est pour cette raison que la leçon d'un cours, fondée sur une méthodologie SGAV, doit être constituée d'un dialogue qui relie la langue de tous les jours à une situation de communication quotidienne. L'ouvrage didactique *C'est le printemps* (1976) va marquer une transition entre la méthodologie SGAV et l'approche communicative, qui entraînera des modifications essentielles par rapport aux pratiques précédentes. C'est ainsi que dans les années 1980 surgit l'approche communicative. Le but de cette nouvelle méthodologie est d'apprendre à communiquer en langue étrangère, autrement dit, d'apprendre à communiquer en adaptant les énoncés linguistiques aux différentes situations qui se produisent dans le processus communicatif. Ses programmes vont être élaborés à partir de documents authentiques et des besoins des apprenants. La psychologie cognitive a exercé une grande influence sur l'approche communicative, surtout à l'heure d'échanger les rôles de l'apprenant et celui de l'enseignant : l'apprenant va avoir un rôle actif et l'enseignant devra faciliter les interactions entre les apprenants à travers des situations qui les motivent (Cuq et Gruca, 2005).

En 2001, la publication du Cadre commun de référence pour les langues (CECR) par le Conseil de l'Europe entraînera un changement de perspective dans le champ du FLE. Celui-ci sera fondé sur les réflexions décrites dans le CECR, qui a pour objectif de définir les différents niveaux de compétences mais aussi d'offrir une base commune pour les programmes de langues vivantes. Le Cadre met en œuvre une approche de type actionnel

qui n'entraîne pas une rupture avec l'approche communicative, puisque c'est plutôt un prolongement de celle-ci. Nous présentons ci-dessous un tableau synthétique qui retrace l'évolution des différentes méthodologies ³ :

Méthodologie de référence	Méthodologie traditionnelle	Méthodologie directe	Méthodologie audio-orale	Méthodologie audiovisuelle	Approche communicative	Perspective actionnelle
Période de référence	1900	1900-1910	1940-1970	1960-1980	1980-1990	2000-...

Figure 2 : L'évolution des différentes méthodologies.

Le FOS se révèle comme un des éléments moteurs du renouveau méthodologique de l'époque. Cuq et Gruca (2005 : 366) en expliquent les raisons « dans la mesure où la définition des savoirs et des savoir-faire dépend étroitement des objectifs d'enseignements, le français sur objectifs spécifiques ne pouvait qu'être intimement lié aux approches communicatives ». Ainsi, la dénomination FOS s'impose autour des années 90, comme nous pouvons l'observer dans le tableau suivant⁴ :

Période	Dénomination	Public	Orientations méthodologiques
Années 60	Français de spécialité	Public professionnel (non scolaire)	Dans la mouvance du Français Fondamental, focalisation sur le lexique
Années 70	Français scientifique et technique	Scientifiques	Méthodes SGAV [...]
	Français fonctionnel	Boursiers du gouvernement français	Approche fonctionnelle et communicative [...] Détermination des contenus en fonction des objectifs visés. Recensement des situations de communication et des actes de parole.
Années 70	Français instrumental (Amérique latine)	Étudiants Chercheurs	La langue française comme instrument d'accès à la documentation scientifique et technique écrite
Années 80	Enseignement fonctionnel du français	Professionnels Étudiants Chercheurs	[...] Approche communicative Centration sur l'apprenant Accent mis sur l'utilisation de documents authentiques.
Depuis les années 90	Français sur Objectifs Spécifiques	Professionnels Étudiants Chercheurs	Approche communicative Centration sur l'apprenant Retour de la linguistique Analyse du discours Pédagogie actionnelle (pédagogie de la tâche, par projet) Évaluation de la compétence communicative.
	Français de Spécialité		
	Français professionnelle /langue des métiers		Centré sur une pratique professionnelle

Figure 3 : Comparaison de différentes dénominations et méthodologies.

³ Emprunté à Mourlon Dallies (2008 :52), cité par Puren (2006, pp. 42-44).

⁴ Tableau modifié légèrement par nos soins et emprunté à Carras et al. (2007 :17).

Il faut remarquer que l'étiquette FOS adopte différentes variantes : *Français sur Objectifs Spécifiques*, *Français à objectif spécifique* et *Français sur objectif spécifique*. Toutefois, celle de *Français sur Objectifs Spécifiques* s'impose aux autres, surtout pendant les vingt dernières années. De nos jours, l'appellation au singulier fait référence à des opérations très ciblées tandis que la forme au pluriel témoigne d'un enseignement qui se focalise sur les véritables besoins du public. En outre, cette dernière englobe aussi toutes les démarches méthodologiques surgies pendant cinquante ans (Mourlon-Dallies, 2008).

5. Le lexique et le FOS : le cas de l'hôtellerie et du tourisme

Étant donné que ce travail s'appuie sur l'étude du lexique dans le domaine de l'hôtellerie et du tourisme, nous considérons qu'il est pertinent de faire une brève distinction entre le lexique et le vocabulaire. Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, le terme *vocabulaire* désigne « l'ensemble des mots d'une langue » (Cuq et al, 2003 :145) et le concept de *lexique* « l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social [...] ou d'un individu » (ibidem, p.246). Les auteurs précisent la différence entre les deux notions : « d'un point de vue linguistique, le vocabulaire renvoie au discours, alors que le lexique renvoie à la langue » (ibidem, p. 145). Picoche (2011) définit le lexique comme un ensemble non-autonome, lié à la phonologie, la morphologie, la syntaxe et la sémantique. C'est donc un ensemble de termes qui sont en rapport les uns avec les autres. Il peut s'agir d'une relation de sens (synonymie, antonymie, champ lexical, etc.), de hiérarchie (hyperonymie), de forme (dérivation) et d'histoire (étymologie). Selon cette linguiste, il y a deux types de lexique : un lexique général et un lexique spécialisé.

En ce qui concerne le rapport entre le lexique et le FLE, nous pouvons dire que le lexique n'a pas toujours bénéficié d'une place privilégiée dans le FLE. Jusqu'en 1950, les méthodes traditionnelles lui donne une position privilégiée, mais la situation change dans les années 1960, période dans laquelle le lexique est laissé de côté jusqu'à la fin des années 1970. Ce n'est qu'au début de l'année 1975 que le Conseil de l'Europe décide d'établir différentes listes de vocabulaire afin que les étudiants puissent les maîtriser. L'approche communicative motive la création de ces listes étant donné que le vocabulaire est travaillé à plusieurs reprises dans des situations de communication concrètes. Ainsi, dans les années 80, a lieu une revalorisation du vocabulaire dans l'apprentissage du FLE, également due à l'influence de la sémantique et la psycholinguistique. Cependant, malgré

le caractère dynamique et évolutif du lexique, les ouvrages qui permettent l'apprentissage du vocabulaire sont encore rares, l'acquisition du lexique étant l'un des points les plus complexes dans le domaine du FLE (Sablayrolles, 2003). Dans le domaine du FOS, plus concrètement dans le secteur de l'hôtellerie et du tourisme, les programmes de formation professionnelle s'intéressent à l'enseignement de la langue étrangère et, de façon plus précise, à l'enseignement lexical oral et écrit.

Selon Grossman et al. (2005), une activité possible pour l'acquisition du lexique pourrait être celle d'insérer des mots dans des dialogues qui abordent des situations communicatives professionnelles et sociales. Pour ce faire, différentes tâches pourraient être réalisées par les apprenants :

Faire décrire leurs tâches devant leur poste de travail, identifier les opérations, les objets, les relations qui ne sont pas explicitées, en recueillir la terminologie. Reprendre la description hors la présence de la chaîne, mettre la personne en situation de demander et de produire les termes spécifiques. Mettre en relation les autres systèmes sémiotiques (photos, schémas, icônes, codes couleurs, codes sécurité, codes machines, codes sociaux, codes professionnels) avec les mots et concepts véhiculés par le langage en situation. Reconstruire les discours en lecture, en production écrite. Donner des moyens en lecture d'observer ces mots dans leurs réseaux lexicaux (listes, schémas, groupes nominaux, groupes verbaux, phrases contextualisées, etc.), par concentration d'énoncés, observation des distributions, analyses et opérations logiques » (Grossman et al., 2005 :139).

Comme nous pouvons le constater, l'étude du lexique joue un rôle fondamental dans le domaine du FOS. Toutefois, il convient d'aborder son enseignement/apprentissage en y intégrant la dimension culturelle. Binon et Verlinde (2004) parlent de « l'intégration de la lexiculture » puisqu'un étudiant de FOS n'aurait ni l'intuition ni la culture d'un natif. Pour mener à bien un processus de communication, il ne suffit donc pas de connaître sa propre langue et son propre système, mais il est également essentiel de prendre en compte le contexte social. Le lexique aura alors la fonction de « permettre à l'apprenant de signifier son environnement, c'est-à-dire, le nommer, le décrire dans ses dimensions spatiales, fonctionnelles, téléiques, le raconter, l'évaluer, raisonner dessus » (Grossman et al, 2005 :138).

Binon et Verlinde (2004) parlent d'« apprendre à apprendre le vocabulaire ». Cela consiste à savoir quels sont les mécanismes qui aident à l'apprentissage et à la mémorisation du vocabulaire. Les auteurs parlent dans ce cas de « réactivation du vocabulaire » comme étant une question « qualitative plutôt que quantitative », c'est-à-dire, qu'il sera plus facile, selon eux, de se souvenir et de mémoriser un mot qui a été travaillé dans un contexte donné (soit par la compréhension orale et écrite, soit par

l'expression) que de répéter simplement un mot à plusieurs reprises. D'où l'importance donnée aux documents authentiques dans les cours de FOS. Or, l'apprentissage du lexique en lui-même ne suffit pas s'il n'est pas accompagné par d'autres apprentissages tout aussi importants. Senon Binon et Verlinde (2004), il est nécessaire de familiariser les étudiants FOS avec les processus de formation des mots (dérivation et composition), les variations géolinguistiques et sociolinguistiques, les registres, les aspects pragmatiques et le sens des mots (connotatif et dénotatif). En outre, le lexique est formé par des mots isolés, mais aussi par des unités polysémiques, c'est-à-dire, des termes reliés entre eux par diverses relations de sens. Cela signifie qu'il ne suffit pas d'apprendre de nouveaux mots, mais encore faut-il maîtriser l'utilisation des mots familiers dans différentes combinaisons.

6. Le FOS et le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR)

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) est conçu par le Conseil de l'Europe en 1991. Il a été créé afin de faciliter la mobilité d'étudiants au niveau personnel et professionnel. Son objectif principal est celui d'élaborer une base commune de référence qui se compose de différents outils qui ont pour but de fixer les objectifs, les méthodes et les qualifications dans l'apprentissage des langues. Ainsi, le CECR propose des critères communs pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans l'Union Européenne. L'apprenant est au centre d'un apprentissage basé sur la perspective actionnelle⁵, autrement dit, c'est un apprenant qui a un rôle actif dans la mesure où il peut participer d'une manière active dans l'apprentissage. L'un des buts du Cadre est de décrire les différents niveaux de compétences selon des critères précis, ce qui permettrait d'évaluer d'une façon plus homogène. Ainsi, surgissent ce que l'on appelle le *Schéma descriptif* et les *Niveaux communs de référence*, qui permettent de comparer les objectifs et les capacités qu'un apprenant de langue doit acquérir. Ces niveaux sont proposés sous forme d'échelle et de grille conceptuelle, qui sert de référence aux utilisateurs pour déterminer le niveau d'un apprenant (Conseil de l'Europe, 2006 ; Rosen, 2007).

Le Cadre est constitué de six niveaux : le niveau introductif ou de découverte, le niveau intermédiaire ou de survie, le niveau seuil, le niveau avancé ou utilisateur indépendant, le niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective et, finalement, le niveau

⁵ Le CECR donne la priorité à la perspective actionnelle, à travers laquelle l'apprentissage est fondé sur un usage actif de la langue où l'apprenant a un rôle actif, c'est-à-dire, qu'il devient un acteur social avec un but communicatif (Rosen, 2007)

de maîtrise (Conseil de l'Europe, 2006). À l'arrière-plan de ces six niveaux, nous retrouvons une division classique fondée en trois niveaux : le niveau de base, le niveau intermédiaire et le niveau avancé. Cette structuration de niveaux suit un schéma arborescent⁶ :

A Utilisateur élémentaire		B Utilisateur indépendant		C Utilisateur expérimenté	
A1 Introductif découverte	ou A2 Intermédiaire ou de survie	B1 Niveau seuil	B2 Avancé ou indépendant	C1 Autonome	C2 Maîtrise

Figure 4 : Les niveaux du Cadre.

Il existe pour chaque niveau un ensemble de compétences langagières communicatives à atteindre, qui sont complétées par une grille d'auto-évaluation servant de point de repère aux étudiants et enseignants durant l'apprentissage. C'est pourquoi, il ne s'agit pas seulement d'un cadre de référence pour les apprenants mais aussi pour les enseignants, puisqu'il leur permet d'établir des critères par rapport au programme qu'ils suivent en fonction des besoins de l'apprenant.

Dans ce travail, nous nous centrons seulement sur le niveau A, qui est celui de l'apprenant novice, c'est-à-dire, l'utilisateur de niveau élémentaire. Il est composé du niveau A1 (introductif ou découverte) et du niveau A2 (intermédiaire ou de survie). En particulier, nous allons nous occuper du niveau A2 en focalisant notre intérêt sur les compétences lexicales, orales et écrites des étudiants de FOS. Quant aux objectifs d'apprentissage, dans le cadre de notre étude, nous les concevons « en termes d'insertion fonctionnelle optimale dans un domaine particulier », autrement dit, dans une situation « Où l'apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif essentiel une meilleure adéquation à un poste de travail ou à un contexte de formation » [...] (Conseil de l'Europe, 2006 :107).

En somme, c'est grâce aux compétences langagières proposées par le CECR que le FOS peut fixer des objectifs et élaborer des programmes didactiques au moyen des grilles fournies dans le Cadre en fonction des besoins des apprenants, ou faire une évaluation de leur niveau d'apprentissage (Carras et al., 2005).

⁶ Tableau tiré du Conseil de l'Europe (2006 :25)

6.1. L'acquisition du lexique : niveau A2.

Les compétences linguistiques du Cadre se divisent en d'autres compétences plus spécifiques : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. Ce qui nous intéresse, dans ce travail, concerne le vocabulaire et son apprentissage, c'est-à-dire, la compétence lexicale, qui est formée par deux types d'éléments : les éléments grammaticaux et les éléments lexicaux. Selon le Conseil de l'Europe (2006 :88), appartiennent aux éléments lexicaux les termes et expressions suivants :

- a) Les expressions idiomatiques, qui comprennent les archaïsmes, les proverbes et les indicateurs des fonctions langagières, aussi que les locutions figées qui comprennent les métaphores figées, les procédés d'insistance, les expressions figées verbales et prépositionnelles et les collocations figées constituées de mots fréquemment utilisés ensemble.
- b) Les mots isolés, qui peuvent avoir plusieurs sens (polysémie), comprennent d'une part, les mots de classe (tels que le nom ou le verbe) et ceux qui incluent des ensembles lexicaux fermés (tels que les mois de l'année).

Par ailleurs, il existe une grille qui décrit l'étendue et la maîtrise du vocabulaire par niveaux. Le tableau ci-dessous en fournit un exemple pour le niveau A2 ⁷:

	Étendue du vocabulaire
A2	Possède un vocabulaire suffisant pour mener des transactions quotidiennes courantes dans des situations et sur des sujets familiers
	Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins communicatifs élémentaires. Possède un vocabulaire suffisant pour satisfaire les besoins primordiaux.

	Maîtrise du vocabulaire
A2	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.

Figure 5 : Étendue et maîtrise du vocabulaire du niveau A2

Par rapport au choix du vocabulaire, ce sont les concepteurs d'examens et de matériel pédagogique qui s'occupent de sélectionner le vocabulaire le plus adéquat à chaque contexte d'apprentissage :

Les utilisateurs du cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas- quels sont les éléments lexicaux (locutions figées et mots isolés) que l'apprenant aura besoin de reconnaître ou d'utiliser ou devra reconnaître ou utiliser ou dont il devra être outillé pour le faire. Comment ils seront sélectionnés et classés (Conseil de l'Europe, 2006 :89).

⁷ Tableau tiré du Conseil de l'Europe (2006 :88) et modifié par nos soins.

6. 2. La compréhension orale et écrite : niveau A2.

Pour mener à terme les différentes tâches communicatives, les apprenants doivent nécessairement s'impliquer.

Les tâches qui font partie de la compréhension orale, appelées aussi activités de réception orale ou écoute, présentent l'apprenant comme une personne qui écoute (un auditeur) différents messages produits par un ou plusieurs locuteurs. Il existe beaucoup d'activités pour travailler cette compétence : écouter des annonces, fréquenter les médias, être spectateur, entre autres. En plus, l'utilisateur peut choisir le type d'information qu'il peut comprendre : globale, partielle, détaillée, etc. Selon le Cadre, les apprenants du niveau A2 seront capables de « comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent » et également de « comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate » (Conseil de l'Europe, 2006 : 55).

Dans les tâches qui appartiennent à la compréhension écrite, appelées aussi de lecture ou de réception visuelle, l'utilisateur joue le rôle de lecteur, c'est-à-dire, qu'il reçoit des textes écrits par un ou plusieurs scripteurs. Il existe de nombreuses tâches pour travailler cette compétence : lire pour s'informer, pour s'orienter, pour le plaisir, entre autres. De la même manière que pour la compréhension orale, l'apprenant peut dans ce cas sélectionner le type d'information dans le but de la comprendre de façon détaillée ou bien de la comprendre de façon globale (Conseil de l'Europe, 2006)

Le Cadre dispose également d'une grille qui souligne les compétences que l'utilisateur doit acquérir par rapport à la compréhension écrite. Celle-ci est divisée par niveaux. Les apprenants du niveau A2 doivent avoir la capacité de « comprendre de courts textes et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé » et de « comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail » (Conseil de l'Europe, 2006 :57).

7. Contextualisation : le Centre Supérieur d'Hôtellerie de Galice (CSHG)

Pour aborder l'étude du lexique en FOS, nous avons choisi comme point de repère le Centre Supérieur d'Hôtellerie de Galice (CSHG). Cette institution a été créée en 1993 par le gouvernement galicien, en réponse à une demande du secteur touristique qui exigeait

plus de cadres et de dirigeants spécialisés dans la gestion hôtelière. Il s'agit d'un centre de formation qui vise à former les professionnels du secteur, tels que les directeurs d'hôtel ou les chefs cuisiniers. L'étude est réalisée dans le cadre d'un stage de quatre mois (février à mai 2019) dans lequel nous avons eu l'occasion de donner des cours de FOS en tant qu'assistante de langue, sous la coordination de la directrice du département de français du centre.

7.1 Les apprenants du CSHG : objectifs d'apprentissage

Comme il a été déjà dit, le FOS se caractérise par une grande diversité de publics. Dans notre cas, il est formé par des étudiants non francophones dont la langue maternelle est l'espagnol. L'objectif professionnel de ces étudiants est clair : ils sont formés pour travailler dans le secteur hôtelier et touristique, tant au niveau national qu'international. Le CSHG, qui est un centre d'enseignement supérieur réputé, valorise beaucoup l'apprentissage des langues étrangères, de sorte que leurs étudiants doivent étudier le français, l'anglais ou l'allemand afin d'acquérir des compétences communicatives adaptées à leur futur lieu de travail. Même si les cours de langue sont obligatoires dans leur formation, les étudiants ont la liberté d'apprendre les deux langues de leur choix parmi les trois langues offertes. Dans une certaine mesure, la motivation des étudiants est exacerbée par ce choix volontaire.

En général, le FOS se caractérise par un enseignement de courte durée normalement limité à quelques semaines. Dans le cas qui nous occupe, les étudiants consacrent quatre années à l'apprentissage du français orienté vers le tourisme et l'hôtellerie. Bien que certains d'entre eux aient déjà des connaissances préalables de français, la plupart sont débutants, ce qui nous mène à dire que le FOS peut être enseigné dès les premiers niveaux d'apprentissage. En ce qui concerne le temps consacré et le nombre d'apprenants, le CSHG est adapté aux caractéristiques du FOS : les cours durent une demi-heure et le nombre d'étudiants est limité, ce qui leur permet de participer à plusieurs reprises pendant les activités. Le groupe étant réduit, le professeur peut se concentrer sur les besoins individuels des apprenants.

7.1.1. L'exploitation du lexique à travers des activités de compréhension écrite et orale

Dans l'ensemble, dès la première année, l'enseignant de FOS offre une introduction aux notions de base du français (situations générales de communication et aspects de la vie quotidienne), suivie d'une présentation de l'environnement professionnel et des situations professionnelles comme les contextes en cuisine, dans un restaurant français et la gastronomie française. Il peut utiliser différentes thématiques ou sources variées comme les chansons, les recettes de cuisine et les cartes de vin. La première année étant une introduction au français orientée vers des objectifs professionnels, nous avons décidé de réaliser cette étude en deuxième année de formation, quand les étudiants sont censés obtenir un niveau A2 et où l'accent est mis sur le domaine professionnel plutôt que sur la vie quotidienne. L'étude du lexique lors de cette deuxième année au CSHG est étroitement liée aux situations professionnelles que les apprenants exerceront dans l'avenir. En plus des thématiques abordées lors de la première année, en particulier la cuisine et le restaurant, d'autres thématiques sont également proposées dans la deuxième année, qui concernent la gestion hôtelière. L'apprenant doit se familiariser avec un lexique spécifique afin d'être à la hauteur de ses fonctions dans sa vie professionnelle. Par exemple, pour prendre une réservation, il doit être en mesure d'accueillir poliment le client, de le remercier et de le saluer. À la réception d'un hôtel, l'apprenant doit savoir donner des renseignements aux clients, traiter des réclamations, préparer le départ du client (check-out) et traiter des situations au téléphone, tout en sachant que chaque situation est accompagnée d'un lexique que l'apprenant doit parvenir à maîtriser.

En ce qui concerne l'acquisition du lexique, notre choix repose sur deux compétences : la compréhension orale et la compréhension écrite. En effet, l'apprentissage du lexique est facilité dans la mesure où les apprenants de niveau débutant montrent des habilités plus élevées dans le domaine de la compréhension orale que dans celui de l'expression orale. De plus, la plupart des élèves n'ont pas le vocabulaire nécessaire pour amorcer une conversation ou s'exprimer par écrit de façon adéquate. De même, les compétences de compréhension orale et écrite ciblent davantage le lexique puisqu'elles permettent à l'enseignant de choisir le vocabulaire qu'il juge le plus pertinent dans le domaine d'étude.

7.1.2. L'utilisation du lexique dans l'acquisition de la compréhension écrite

Avant de nous concentrer sur l'acquisition du lexique à travers la compréhension écrite, il faut garder à l'esprit que tous les mots ne fournissent pas la même quantité d'information. Cela signifie que nous avons besoin d'un contexte pour les comprendre, et que nous devons également prendre en compte les différentes expressions dans lesquelles ces mots peuvent être utilisés (Bentolila, 2011). Par exemple, le mot *gourmand* peut être un adjectif ou un substantif et il peut avoir un sens ou l'autre selon le contexte, comme le montre le dictionnaire *Larousse* : « qui aime manger en quantité les bonnes choses » ou « qui est avide, passionné de quelque chose » (Larousse, s.v. *gourmand*).

En ce qui concerne la difficulté du vocabulaire et la complexité syntaxique des textes, si ceux-ci ne correspondent pas au niveau des élèves, ils ne pourront pas en déduire le sens. La lecture peut donc éventuellement provoquer une perte de goût pour la connaissance des mots, au lieu d'être un bon outil d'apprentissage pour découvrir le vocabulaire. Ainsi, le fait d' « acquérir des mots nouveaux par la lecture des textes exige que l'élève soit capable d'inférer le sens de ces mots, c'est-à-dire, d'en approcher le sens en s'appuyant sur le contexte plus ou moins large dans lequel ils sont utilisés » (Bentolila, 2011 :7). En général, seuls les étudiants ayant un vocabulaire large parviennent à découvrir par inférence le sens d'un mot peu ou pas du tout connu. Selon Bentolia (2011) le problème se pose lorsque l'enseignant décide de n'utiliser que des activités de lecture pour enrichir le vocabulaire des étudiants, créant une distance entre les apprenants ayant un vocabulaire réduit et ceux ayant un vocabulaire élargi. Ainsi, en plus de l'utilisation du contexte, d'autres stratégies peuvent être mises à profit pour obtenir le sens de mots inconnus. Parmi celles-ci, soulignons l'appui sur la morphologie. La plupart des mots existants en français se caractérisent par leur complexité morphologique, c'est-à-dire qu'ils sont formés d'une base et d'un ou de plusieurs affixes qui sont les préfixes et les suffixes (Crinon, 2011). Un bon exemple est le verbe *manger*, qui fait partie du vocabulaire général mais aussi d'un vocabulaire qui relève du domaine de la gastronomie. Après l'ajout d'un préfixe et d'un suffixe, le verbe peut devenir un adjectif, comme *immangeable*. L'enseignement du vocabulaire à partir de sa forme aide à la mémorisation de l'apprenant, puisque l'étudiant aura acquis préalablement le sens du verbe *manger* et qu'il pourra, en conséquence, inférer le sens de ses dérivés.

Crinon (2011) fournit quelques recommandations pour faciliter l'acquisition du lexique, comme :

- a) Encourager l'apprenant à utiliser ses connaissances en morphologie pour qu'il puisse faire des hypothèses en associant le sens de mots inconnus avec les mots de la même famille lexicale.
- b) Utiliser le contexte pour rapprocher l'apprenant du sens d'un nouveau mot.
- c) Multiplier les lectures en alternant différents textes.
- d) Fournir une aide spécifique comme, par exemple, des notes en marge plutôt que des notes sur bas de page.

Selon lui, l'utilisation des dictionnaires doit être faite avec prudence, c'est-à-dire qu'il ne faut pas chercher chaque mot inconnu dans le dictionnaire, mais plutôt commencer par chercher des indices dans le texte afin de comprendre le sens général d'un énoncé.

En résumé, pour acquérir le lexique par la compréhension écrite, il est convenu d'utiliser le contexte, la morphologie et diverses lectures. Quant à nous, nous avons sélectionné le contexte et nous proposons d'y ajouter l'image, afin de voir dans quelle mesure ces deux stratégies favorisent l'acquisition du lexique en FOS.

7.1.3. L'utilisation du lexique dans l'acquisition de la compréhension orale

En ce qui concerne la compréhension orale, elle se distingue de l'écrit par son caractère éphémère. La difficulté réside dans le fait que, la plupart du temps, il est impossible d'obtenir une répétition du locuteur, comme dans une information diffusée à travers la télévision. Les documents utilisés en cours sont authentiques, c'est-à-dire qu'ils situent l'apprenant face à des situations réelles dès le début du cours. Le FOS prône l'utilisation de ce type de documents, puisque s'établit une prise de contact avec la langue cible de manière immédiate. Ainsi, une bonne compréhension orale implique « la reconnaissance de la signification d'un discours ou d'une phrase et l'identification communicative » (Alrabaldi, 2011 :22).

Pour aborder le lexique à travers la compréhension orale, Alrabaldi (2011) propose de développer deux aptitudes : la perception auditive et l'écoute. Pour un apprenant débutant, la perception auditive est considérée comme une des difficultés existantes pour accéder au sens du mot. Cependant, cette habileté s'améliorera tout au long de

l'apprentissage jusqu'à la maîtrise complète du système phonologique de la langue étrangère apprise. L'écoute occupe également une place importante dans l'apprentissage du FLE/FOS. Selon Alrabaldi, elle se distingue de la perception auditive par son caractère volontaire. Afin d'aider les apprenants à préparer l'écoute, il est recommandé de débattre au préalable sur les différents thèmes en rapport avec le texte. De même, il est indispensable que les discours soient variés afin de que l'apprenant devienne autonome.

Tagliante propose quant à elle deux étapes : « le repérage de la situation » (2006 :101) et « le repérage des mots, l'observation de l'organisation du discours » (2006 :103). La première étape consiste à proposer des questions posées par l'enseignant afin de clarifier certains éléments rébarbatifs que les élèves auront identifiés, ce qui permet de mieux comprendre le document à travailler. Dans la deuxième étape, l'objectif est de faire une série d'hypothèses en encourageant les élèves à participer activement en classe, tout en les poussant à parler. Le but est de faire de l'apprenant un utilisateur du français. Il convient donc que les élèves s'impliquent le plus possible dans les activités langagières en recréant autant que possible le contexte naturel. Enfin, il faut également souligner que la compréhension orale n'est pas caractérisée par un processus linéaire, c'est-à-dire qu'il suffit de comprendre le message de façon globale en tenant compte du contexte dans lequel il apparaît et de sa situation d'énonciation (Ferroukhi, 2009).

8. Les activités d'apprentissage pour des étudiants FOS de niveau A2

Les activités sélectionnées pour travailler le vocabulaire dans le domaine de l'hôtellerie et du tourisme sont inspirées d'une recette de cuisine et d'une réservation dans un hôtel. Ces deux thématiques sont abordées tout au long de l'année, c'est pourquoi les élèves ont une connaissance préalable de plusieurs mots présentés.

La procédure utilisée consiste à commenter chaque activité individuellement, tout en tenant compte des objectifs attendus. Chaque activité est elle-même accompagnée de deux fiches : l'une pour l'apprenant et l'autre, qui contient les corrigés, pour l'enseignant. Les exercices proposés sur la fiche de l'élève comprennent des questions de compréhension auxquelles nous allons nous référer par la suite pour décrire les différentes activités. Dès leur première année d'études au CSHG, les étudiants entrent en contact direct avec le monde hôtelier. Ils participent à des ateliers de cuisine tous les quinze jours

et ils ont l'occasion de réaliser un stage de formation dans un centre hôtelier pendant l'été. Les activités sont réalisées avec des étudiants de première année à la fin d'un semestre et avec des étudiants de deuxième au début du semestre suivant. En effet, ces deux périodes correspondent à leur stage de formation dans le cadre duquel ils travaillent habituellement comme aides de cuisine, serveurs ou réceptionnistes.

8. 1. Les recettes de cuisine

Apprendre le français en cuisinant est une bonne stratégie surtout quand elle est liée à une réalité qui intéresse l'apprenant. En effet, l'intérêt augmente si l'activité peut lui être utile tant sur le plan personnel que professionnel, comme c'est le cas de nos étudiants du CSHG. Tout au long de notre stage, nous avons travaillé sur différentes recettes de plats typiquement français, tels que la choucroute, la quiche lorraine, la raclette et la tartiflette. Toutefois, nous avons choisi la recette des crêpes dans le cadre de ce travail, du fait que celle-ci, est connue à l'international. De plus, la recette en tant que telle est relativement facile à mettre en pratique et elle peut être élaborée par un apprenant débutant qui découvre la culture française. Une bonne date pour proposer l'élaboration de cette recette est sans doute la fête de La Chandeleur, qui est célébrée le 2 février.

En général, les recettes sont un excellent moyen pour faciliter l'apprentissage du lexique et surtout pour valoriser le matériel de cuisine ainsi que pour identifier les ingrédients utilisés. Elles sont également une bonne ressource pour faire apprendre les verbes spécifiques qui appartiennent au domaine et qui sont indispensables pour élaborer la recette. De même, elles sont un bon outil pour l'étude de la grammaire, soit pour exprimer la quantité, les préférences ou même pour pratiquer la conjugaison des verbes. Elles sont aussi très efficaces pour l'emploi des connecteurs qui indiquent la succession des actions. En plus de tous ces avantages, c'est une bonne façon de faire connaître la culture française. Une fois la recette travaillée dans le cours, une bonne méthode d'acquisition des notions est de prononcer les nouveaux mots afin de les mémoriser. Les activités portant sur les recettes facilitent ainsi la maîtrise du vocabulaire des ustensiles, des ingrédients, des verbes d'action, etc. Les apprenants peuvent avoir une discussion, partager des idées ou même d'actions sur l'élaboration de la recette. En plus, il s'agit d'une activité utile puisque les apprenants auront l'occasion d'élaborer des recettes similaires s'ils choisissent la France comme destination de stage.

8. 1. 1. L'acquisition du lexique : activités de compréhension écrite

Pour réaliser les activités de compréhension écrite, nous avons choisi quatre textes : *Crêpes d'ici et d'ailleurs*, *Les ustensiles*, *Crêpes à l'indienne ou chapati* et *Blinis au Tarama* qui appartiennent au livre d'Héloïse Martel, *Le petit livre des crêpes*. Nous en avons modifié la longueur afin de faciliter la compréhension aux étudiants.

La première activité consiste à poser trois questions sur la compréhension du texte (cf. *Crêpes d'ici et d'ailleurs*. Annexe 1). La première question (*Y a-t-il seulement un type de crêpe ?*) permet de vérifier si les apprenants ont compris le sens général du document. Nous leur demandons de répondre avec leurs propres mots. La deuxième question (*Quelle est la différence entre une crêpe et une galette ? Essayez de l'expliquer brièvement.*) offre l'opportunité aux apprenants de décrire les deux types de crêpes présentés dans le texte. Pour ce faire, ils doivent écrire la réponse sans copier littéralement les phrases du texte. La troisième et dernière question (*Soulignez les mots que vous ne connaissez pas. Êtes-vous capable d'extraire du texte le sens des mots que vous ne connaissez pas ?*) est une façon de permettre aux élèves de juger par eux-mêmes de leur capacité à déduire le sens d'un ou de plusieurs mots du texte. Nous estimons que c'est une façon de s'autoévaluer.

Le deuxième texte (cf. *Les ustensiles*. Annexe 1) a une relation avec les ustensiles de cuisine destinés à l'élaboration de la recette des crêpes. Nous partons de l'idée que certains de ces ustensiles ont déjà été présentés en classe auparavant. Toutefois, la difficulté de ce texte se trouve dans certains mots qui appartiennent à un lexique spécifique lié au domaine des crêpes. Ainsi, certains mots, tels que *bilig* ou *crêpière* sont inconnus pour la plupart des élèves. C'est là que nous fixons l'objectif à atteindre : les élèves seront-ils capables de déduire le sens d'un mot nouveau à partir du texte et des définitions qu'ils contiennent ? Notre hypothèse est qu'ils en seront capables. C'est sur la base de celle-ci que nous posons les questions suivantes : (*Qu'est-ce qu'une crêpière ? Connaissez-vous ce mot ? Le cas échéant, êtes-vous capable de déduire son sens à partir du texte ?*). D'autres questions nous aident à renforcer ou infirmer notre hypothèse (*Comment s'appelle le poêle utilisé par les grands amateurs des crêpes ? Connaissez-vous ce mot ? Si vous ne connaissez pas ce mot, êtes-vous capable de déduire son sens ?*). Dans ces textes, l'enseignant évalue la compréhension globale du texte. Il n'est pas prévu que les étudiants soient capables d'y parvenir en raison de leur niveau de langue, mais il est souhaitable qu'ils acquièrent certaines techniques d'apprentissage. À cette fin, on

n'explique pas le sens des mots inconnus pendant l'activité et l'utilisation de dictionnaires n'est pas autorisée.

L'activité deux (cf. Annexe 1 : Q6) est créée à partir du texte *Les ustensiles*, mais la technique d'apprentissage est modifiée. Nous avons constaté tout au long de notre stage au CSHG, que les termes ou énoncés accompagnés d'images étaient plus faciles à comprendre pour les élèves parce qu'elles leur permettaient d'en déduire le sens. Ainsi, nous avons voulu valider cette constatation en posant la question suivante : *Sans consulter le dictionnaire, reliez chaque image aux correspondant dans le texte. Connaissiez-vous déjà ce vocabulaire avant de lire le texte ?* La réponse à la question permet de vérifier si l'étude du lexique par l'image est productive. L'exercice présente également une deuxième question : *Qu'est-ce qu'un chiffon ? À quoi sert-il ?* Contrairement au texte précédent et partant du principe que la grande majorité des gens connaissent cet ustensile de cuisine, nous avons opté pour ne pas fournir de définition du mot, afin de vérifier si les élèves peuvent être capables d'en déduire le sens à travers l'image. De nouveau, les réponses données sont une bonne façon d'évaluer l'efficacité de l'image pour l'enseignement/apprentissage du lexique. Finalement, nous demandons aux élèves de nommer des ustensiles en français et dans leur langue maternelle, le galicien ou l'espagnol, afin d'évaluer s'ils ont assimilé le lexique vu en cours.

L'activité quatre (cf. Annexe 1) consiste à identifier les verbes spécifiques du domaine de la gastronomie en les soulignant dans le texte. Cette activité sert de prélude à l'activité suivante, l'activité cinq (cf. Annexe 1). L'activité cinq (cf. Annexe 1) propose un énoncé qui favorise la mémorisation de mots isolés dans des contextes différents. Elle s'accompagne de la question suivante (cf. Annexe 1 : Q10b) : *Après avoir réalisé cet exercice, considérez-vous qu'utiliser ces verbes dans d'autres contextes aide à la mémorisation de ceux-ci ?* La réponse à la question peut nous orienter sur l'importance des différents processus d'acquisition du lexique chez les apprenants.

Finalement, nous avons élaboré un questionnaire à choix multiple (QCM) composé de sept questions qui comportent chacune trois réponses dont une seule est la correcte. Nous utilisons le QCM d'un côté, pour vérifier si les apprenants sont en mesure de deviner le sens de certains verbes, de l'autre pour introduire des expressions figées relevant du domaine de l'alimentation, telles que *couper la poire en deux* et *être rouge comme une*

tomate. Le questionnaire sert également si les contenus vus au long du cours ont été assimilés, comme les différents types de cuisson des œufs. Il s'agit donc avant tout de vérifier si les apprenants ont acquis les contenus lexicaux vus en classe. À la fin du QCM, la question suivante est posée : *en tenant compte des mots du questionnaire précédent, seriez-vous capables de faire une liste de synonymes et d'antonymes de l'expression faire fondre ?* Il faut dire que la différence entre les synonymes et les antonymes est expliquée au début du cours, avant même d'initier l'activité. En effet, nous estimons qu'une bonne façon d'apprendre le lexique est de considérer le mot lui-même avec ses synonymes et ses antonymes, ce qui explique la présence de cette dernière question dont la réponse se trouve dans le QCM. Ainsi, la périphrase *faire fondre* apparaît dans l'un des énoncés proposés pour répondre à la question 1 : *faire fondre est synonyme de chauffer et antonyme de congeler*. De cette façon, non seulement les étudiants apprennent trois mots en même temps mais aussi sont-ils capables d'établir des relations sémantiques entre eux.

8.1.2. L'acquisition du lexique : activités de compréhension orale

Pour faciliter l'acquisition du lexique à travers la compréhension orale, nous avons choisi d'exploiter une vidéo publiée sur le site web *Apprendre le Français en Cuisinant : Les Crêpes (Français avec Pierre)*⁸. Parallèlement à d'autres activités sur les recettes élaborées pour améliorer la compétence de la compréhension orale, nous pensons qu'une bonne façon de tester les compétences lexicales des étudiants est de faire écouter des dialogues en situation. Nous avons opté pour convertir cette vidéo au format MP3 pour éviter qu'ils y puissent voir le nom des ingrédients. À la demande des élèves et, une fois l'activité complétée, la totalité de la vidéo est diffusée avec les sous-titres pour favoriser la compréhension des étudiants qui ne sont pas en mesure de comprendre toutes les informations. Le but de l'activité est de vérifier s'ils sont capables de comprendre les mots vus précédemment : certains ingrédients, l'expression du temps, les instruments de cuisine et les verbes de cuisine spécifiques. Pour favoriser la compréhension, comme il s'agit d'un niveau débutant, nous avons opté pour une vidéo ayant un débit lent, un langage clair et une bonne articulation. De plus, les exercices et les questions posées apparaissent dans l'ordre de présentation de l'écoute.

⁸ Français avec Pierre: <https://www.youtube.com/watch?v=r6hgH1fmCPQ>

Les exercices proposés dans l'annexe 2 permettent d'identifier le sujet thématique de la vidéo et d'en extraire les informations essentielles. Le premier exercice (cf. Annexe 2 : Q1) consiste à répondre à une question (*Quel est le défi que propose Pierre ?*), afin de vérifier si l'élève a compris le sens général de l'écoute: faire une crêpe en moins de cinq minutes. L'exercice deux (cf. Annexe 2 : Q2) contient l'énoncé suivant : *De combien de temps a-t-il besoin pour faire les crêpes ?*. Contrairement à la première question où l'élève doit écrire la réponse, dans ce deuxième cas, il s'agit de cocher la bonne réponse. Nous avons ainsi voulu vérifier s'il serait plus facile pour les élèves d'écrire la réponse ou simplement de la marquer d'une croix, prouvant par ce fait qu'une expression défailante peut répercuter négativement sur l'élaboration de l'exercice et de façon indirecte sur la compréhension de l'écoute.

Tout comme nous l'avons fait avec les exercices de compréhension écrite (cf. 8.1.1), le même procédé est utilisé avec les exercices de compréhension orale, c'est-à-dire, demander à l'apprenant de s'aider du contexte pour déduire le sens d'une nouvelle expression (cf. Annexe 2 : Q3). Par exemple, les élèves tentent d'expliquer l'expression suivante *chose promise, chose due*. Bien que nous soyons partie de l'idée qu'il peut être plus difficile pour un niveau A2 d'écrire une réponse libre que de choisir la bonne réponse, des questions ouvertes sont quand même posées : *Combien de crêpes va-t-il cuisiner ? Qu'est-ce que nous pouvons mettre sur les crêpes ? Quels types de crêpes pouvons-nous préparer ? Faut-il ajouter les ingrédients dans un ordre précis ? Quel est le secret de la recette des crêpes, selon Pierre ? Quel est le problème de la première crêpe ?* Nous y avons privilégié des phrases et du vocabulaire présents dans la vidéo. Ainsi, nous offrons des points de repère à l'étudiant qui tente de localiser les réponses dans les exercices de compréhension orale.

Des QCM sont également proposés pour l'acquisition du lexique à travers la compréhension orale. Leur difficulté se trouve dans le fait que l'étudiant ne doit pas comprendre une idée générale, mais distinguer la bonne réponse entre deux ou trois options qui sont généralement assez semblables. Cela implique d'abord une compréhension globale qui est suivie d'une compréhension détaillée, celle-ci étant plus difficile à acquérir que l'autre. Les exercices 8, 9 et 13 (cf. Annexe 2 : Q8, Q9, Q13) sont des QCM. De plus, dans l'exercice 13, nous tentons de découvrir si les élèves sont

capables de déduire le sens de l'expression *C'est parti* à travers le contexte et, dans le cas où ils en déduiraient le sens, tenter d'essayer de l'expliquer avec leurs propres mots.

Outre les questions ouvertes et les QCM, autres exercices sont présentés dans un format différent. Dans l'exercice cinq (cf. Annexe 2 : Q5), les étudiants doivent afficher leurs réponses dans un tableau divisé en deux colonnes, en y faisant figurer des ingrédients d'un côté et la quantité mentionnée de l'autre. Pour pouvoir répondre concrètement, les étudiants auront été familiarisés au préalable avec les unités de poids et de mesures, puisque les quantités sont un élément très travaillé dans ce niveau. Enfin, l'exercice 12 (cf. Annexe 2 : Q12) consiste à ordonner les différentes étapes de la recette de cuisine pendant l'écoute. Nous y utilisons un vocabulaire simple et susceptible d'être connu par les élèves.

8.2. Faire une réservation

La deuxième thématique choisie pour aborder les activités sur le lexique permet à l'apprenant de se familiariser avec son milieu professionnel à travers différentes situations qui ont lieu à la réception d'un hôtel. Une partie importante du lexique spécifique du tourisme se focalise sur des situations qui se produisent à l'hôtel. Avant de mettre en place les activités, l'enseignant aura déjà travaillé les situations suivantes : faire une réservation, accueillir les clients (check-in), donner des renseignements aux clients, traiter les réclamations et préparer le départ du client (check-out). Celles-ci relèvent non seulement du domaine de la réception, mais aussi de la conservation téléphonique du fait que le téléphone permet d'établir un premier contact entre le client et l'hôtel.

Dans ce type de services, l'accueil est la première impression que le client aura de l'hôtel, ce qui répercute sur la façon dont il perçoit son séjour. Pour cette raison, l'apprenant doit maîtriser le lexique pour offrir un accueil professionnel et chaleureux. Par exemple, les formules de politesse doivent être mémorisées correctement. Ainsi, l'apprenant doit savoir se montrer efficace dès le début en utilisant un registre de langue adapté à chaque situation et tenter de se montrer le plus poli possible à l'accueil. Les étudiants doivent en général être conscients des différents registres à adopter en fonction des interlocuteurs, c'est-à-dire qu'ils doivent utiliser un langage soutenu et vouvoyer le client. En plus de maîtriser l'accueil des clients à l'hôtel, les apprenants doivent connaître le nom des métiers du monde hôtelier.

Ainsi, à la réception, il y a le chef de réception, le réceptionniste, le caissier et le standardiste. Dans le hall, on retrouve le personnel de l'hôtel qui est formé du voiturier, du bagagiste, du portier, du liftier, du groom et du chasseur alors que sur les étages, il y a la gouvernante, la femme de chambre et la lingère. La présentation de ces métiers est primordiale pour que l'apprenant puisse prendre conscience de ce qu'ils impliquent. C'est également essentiel qu'il puisse les associer aux différentes formules de politesse afin de pouvoir s'y référer devant le client. Par exemple, pour faire une réservation il faut mener à terme les étapes suivantes : accueillir poliment le client, questionner pour bien le servir, proposer et renseigner, prendre la réservation et, finalement, remercier et saluer. En revanche, si on doit donner des renseignements aux clients il faut : présenter la localisation de l'hôtel, l'équipement de la chambre, sa nature et son confort. C'est pour cela que les étudiants doivent prendre conscience de ces différentes étapes et utiliser le lexique adéquat dans chacune d'elles.

8.2.1. L'acquisition du lexique : activités de la compréhension écrite

Les activités choisies qui évaluent l'acquisition du lexique à travers la compréhension écrite sont inspirées des deux compétences lexicales décrites ci-dessus (cf. 8.2), c'est-à-dire, les formules de politesse à l'accueil et le nom des métiers du personnel hôtelier.

La première activité (cf. Annexe 3 : Q1) consiste à travailler sur les différentes professions de l'hôtellerie. Elle a pour but d'associer cinq images à la définition qui correspond ainsi qu'à écrire le terme correct dans l'espace prévu à cet effet. L'enseignant insiste sur le fait que les images sont placées dans le désordre et qu'elles ne correspondent pas au texte immédiatement à droite. Ainsi, les apprenants doivent associer l'image au texte sans se soucier de l'ordre établi. Il nous faudra vérifier que les élèves étudiants ont bien acquis le lexique des professions et, dans le cas contraire, voir s'ils sont capables d'en déduire le terme grâce aux images. À cette fin, nous posons une question dans laquelle on demande aux étudiants d'expliquer si le contexte les aide à deviner les mots qu'ils ne connaissent pas.

La deuxième activité (cf. Annexe 3 : Q2) est élaborée à partir d'un texte qui décrit un hôtel. Pour être fidèle au discours authentique, nous l'avons extrait d'un site web qui

propose une description de différents hôtels dont celle intitulée *Europe Hôtel Vieux Port*, qui décrit un hôtel situé à Marseille. L'objectif est de vérifier si l'apprenant est capable de comprendre des informations simples à partir du texte proposé. Pour faire cela, nous avons formulé quatre questions : *Quel est le nom de l'hôtel ? ; Où se trouve-t-il ? ; Quel type de services le client a-t-il à sa disposition ? ; Depuis combien de temps cet établissement accueille des clients ?* De plus, une dernière consigne est proposée pour que les apprenants écrivent les mots qu'ils ne connaissent pas et nous leur demandons d'en déduire le sens grâce au contexte. Cela nous permet de vérifier encore une fois si le contexte aide à l'apprentissage du lexique dans tous les cas ou seulement sous certains critères. Cela est proposé aussi pour les activités des recettes (cf. Annexe 1) sous des conditions précises afin que nous puissions tirer des conclusions pertinentes et objectives.

La troisième activité (cf. Annexe 3 : Q3) présente une conversation téléphonique entre un futur client et la réceptionniste d'un hôtel, afin de plonger l'étudiant dans une situation réelle. L'exercice propose de remplir les espaces vides avec les termes correspondants. Dans ce dialogue les apprenants doivent jouer le rôle de client ou de réceptionniste, afin de le compléter par les expressions correctes. L'activité quatre (cf. Annexe 3 : Q4) consiste à relier les mots de chaque colonne. Par exemple, l'énoncé *proposer une solution* correspond à *je vous offre de + infinitif, voilà ce que je peux vous suggérer, est-ce que cela vous convient ?* À notre avis, cet exercice peut être facilement accompli par les étudiants étant donné qu'ils connaissent déjà ces expressions et qu'ils doivent seulement les mettre en relation et non pas les écrire. L'objectif est qu'ils puissent faire une révision de ces concepts. En plus, il fournit une aide pour la réalisation de l'activité suivante, (cf. Annexe 3 : Q5) qui propose aux apprenants différentes situations de communication authentiques. Les étudiants doivent traiter des réclamations et proposer des solutions en respectant les règles de politesse. Chaque mot inconnu ou susceptible de l'être est accompagné d'une image. Ainsi, les étudiants vont être capables de comprendre le sens général de la réclamation et de proposer de bonnes solutions même s'ils ne comprennent pas le texte en détail.

8.2.2. L'acquisition du lexique : activités de la compréhension orale

Les outils utilisés pour l'acquisition du lexique à travers de compréhension orale sont similaires à ceux adoptés pour l'acquisition de la compréhension écrite (cf. 8.2.1). Nous avons choisi d'exploiter la vidéo qui s'intitule *À l'hôtel : conversation en français*⁹. L'action se déroule dans un hôtel où une réceptionniste écoute une cliente qui souhaite faire une réservation. Pour faciliter la tâche, la vidéo est visionnée trois fois sans sous-titres. En outre, entre le deuxième et le troisième visionnement une courte pause de 30 secondes a lieu, afin que les élèves aient le temps de bien remplir le questionnaire et de réviser leurs réponses.

Les consignes proposées dans l'activité d'écoute respectent l'ordre chronologique de la vidéo. Considérant que les apprenants du CSHG appartiennent à un niveau débutant, le fait d'ordonner les consignes permet de pallier aux difficultés de compréhension qu'ils sont susceptibles d'éprouver lors de l'écoute du dialogue. Treize questions structurent l'exercice d'écoute (cf. Annexe 4). Les apprenants peuvent y répondre de deux façons différentes : une réponse libre ou cocher la bonne réponse (QCM). Les QCM comprennent des réponses assez proches afin d'augmenter le niveau de difficulté de l'exercice. Cela permet d'évaluer jusqu'à quel point les apprenants peuvent comprendre mais aussi discerner la bonne réponse. C'est le cas de la question : *Quelle est l'heure d'arrivée et de départ ?* (c.f. Annexe 4 : m)

- a) *L'heure d'arrivée est à cinq heures et l'heure de départ à onze heures du matin.*
- b) *L'heure d'arrivée est à quinze heures et l'heure de départ à onze heures du matin.*
- c) *L'heure d'arrivée est à cinq heures et l'heure de départ à onze heures du matin.*

Les réponses données peuvent nous aider à évaluer si les apprenants sont plus performants dans un type de questionnement ou l'autre.

La deuxième activité (cf. Annexe 4 : Q2) regroupe des extraits de la vidéo sur la réservation faite à l'hôtel. L'enseignant fournit aux étudiants un tableau que les étudiants auront à compléter par vrai s'il s'agit d'une réponse correcte et par faux s'il s'agit d'une mauvaise réponse.

⁹<https://www.youtube.com/watch?v=geyHn8Ai6NM>. Nous avons émis la vidéo complète qui a une durée de deux minutes dix-huit car, à notre avis, elle s'adapte parfaitement aux niveaux des apprenants.

La différence que suppose au niveau de l'acquisition du lexique l'émission de la vidéo et son écoute, nous amène à poser les questions suivantes en guise de clôture des activités de compréhension orale, afin de connaître la réponse des étudiants (cf. Annexe 4) : *est-ce que les images de la vidéo facilitent la compréhension du lexique ? Le résultat serait-il le même si l'écoute est présentée sans le visionnement de la vidéo ?*.

9. Bilan et résultats

Après avoir mis en pratique les activités de compréhension orale et écrite sur la recette des crêpes et l'accueil dans un hôtel, nous allons commenter les résultats obtenus¹⁰. Nous nous occupons d'abord des activités de compréhension écrite pour ensuite poursuivre avec celles de la compréhension orale.

En ce qui concerne les résultats qui relèvent des activités de compréhension écrite à travers la recette des crêpes, les réponses aux questions posées (cf. Annexe 1 : Q1,Q2) sont pertinentes. Les étudiants ont répondu brièvement en utilisant leurs propres mots. Or, ce qui nous intéresse réellement dans notre sujet d'étude ce sont les réponses associées à la question numéro trois (*Soulignez les mots que vous ne connaissez pas. Êtes-vous capable d'extraire du texte le sens des mots que vous ne connaissez pas ?*). Presque tous les apprenants ont sélectionné les mêmes énoncés : *galette, froment, sarrasin, adoucie, ne manquent pas de sel*. De même, ils ont seulement pu déduire le sens des mots suivants à partir du contexte : *crêpe, galette, sarrasin et froment*. Nous supposons qu'ils ont su déduire le sens du mot *galette* parce que le texte aide à distinguer clairement la galette de la crêpe. De plus, le texte explique comment préparer la galette, ce qui aide l'apprenant dans son travail de déduction. Par rapport aux termes *froment* et *sarrasin*, les apprenants ne sont pas parvenus à trouver leur équivalent dans leur langue maternelle. Toutefois, la plupart ont réussi à déduire qu'il s'agit d'un type de farine. Finalement, le verbe *adoucir* et l'expression *ne manquent pas de sel* restent totalement incompréhensibles pour les apprenants. En plus, les différentes dénominations adoptées pour le mot *crêpe* en France sont opaques pour un nombre réduit d'étudiants. Le tableau ci-dessous illustre les résultats obtenus :

¹⁰ Nous allons commenter seulement les plus utiles pour l'étude du lexique parmi tous les exercices présentés dans ce travail.

Nombre d'apprenants (36 au total)	Mots déduits à partir du contexte	Numéro d'apprenants (36 au total)	Mots qui restent totalement incompréhensibles pour les apprenants
19/36	Galette, froment, sarrasin.	21/36	Adoucir, ne manquent pas de sel.
12/36	Galette et crêpe.	5/36	Adoucir, froment, sarrasin, ne manquer pas de sel
4/36	Crêpe	9/36	Tortou en Limousin, crépiau en Normandie, farinette pachade dans le Cantal, matefaim, bourre-coqui en Auvergne
1/36	Aucun mot	1/36	Froment, adoucir, ne manquer pas de sel

Figure 6 : Résultats de l'exercice Q3 (cf. Annexe 1)

Il est nécessaire de préciser que les mots restants ne présentent aucun problème de compréhension pour les étudiants puisqu'ils ont pu être déduits par leur similitude avec l'espagnol. C'est le cas de *région*, *national*, *international*.

Nous avons obtenu des résultats semblables dans l'activité Q4 (cf. Annexe 1). Ainsi, la majorité des élèves ne connaissait pas le mot *crêpière* avant de réaliser l'exercice mais ils ont déduit son sens grâce à l'explication fourni dans le texte. Toutefois, certains ne connaissaient pas non plus le mot *poêle*, bien que ce terme ait été défini au préalable dans la classe. Ainsi, sans vraiment connaître le sens de *poêle*, les apprenants n'ont pas assez d'information pour deviner le sens du mot *crêpière*. Cela nous amène à affirmer que la compréhension d'un mot facilite la compréhension d'un autre mot inconnu. Dans l'exercice proposé pour les apprenants, ceux qui ont été capables de déduire le sens de *crêpière* ont compris aussi le sens de *bilig*, sauf deux étudiants :

	Mot : crêpière	Mot : bilig
Numéro d'apprenants (36)	27/36	25/36

Figure 7 : Résultats de l'exercice Q4 (cf. Annexe 1)

L'exercice Q6 (cf. Annexe 1) a obtenu des résultats très variés. D'un point de vue général, l'élaboration de la première partie est satisfaisante mais les réponses à la question qui a été posé à la suite (*Qu'est-ce qu'un chiffon ? À quoi sert-il ?*) sont un échec. L'activité

consiste à relier chaque mot (*saladier, fouet, cuillère en bois* et *louche*) à son image. La plupart des étudiants ont su associer *saladier* et *cuillère*, mais les deux autres mots ont provoqué beaucoup de confusions puisque peu d'apprenants sont parvenus à associer correctement l'image et le mot. Nous avons pu vérifier qu'ils ont également eu du mal à définir le mot *chiffon*. Seulement certains étudiants, et ce grâce au contexte, ont été capables de déduire qu'il s'agit d'un tissu qui sert à nettoyer. Voici le tableau représentatif de ces résultats :

	Mot : <i>Saladier</i>	Mot : <i>Fouet</i>	Mot : <i>Cuillère en bois</i>	Mot : <i>Louche</i>	Mot : <i>Chiffon</i>
Nombre d'apprenants (36)	33/36	12/36	29/36	15/36	2/36

Figure 8 : Résultats des activités Q6 et Q7 (cf. Annexe 1)

La plupart des élèves (33 sur 36) ont pu déduire le mot *saladier* à partir du contexte. Un autre mot qui obtient un bon résultat est *cuillère en bois*. Nous considérons que ce mot est facile à deviner pour les apprenants puisque les ustensiles ont été étudiés en profondeur tout au long de la séance de cours. Toutefois, les mots *fouet* et *louche* sont opaques pour 50% des étudiants. En résumé, le résultat global de l'activité proposée est positif. Même si aucun étudiant n'est capable de déduire le sens du mot *chiffon*, à l'exception de deux élèves sur trente-six. L'un d'eux justifie cette bonne réponse en expliquant que le terme *chiffon* est situé dans l'entourage proche du verbe *nettoyer*, ce qui lui permet de déduire le sens du terme chiffon à partir de ce dernier verbe qui lui est nettement plus familier.

L'activité Q10 (cf. Annexe 1) est réalisée de façon correcte. À notre avis, grâce aux espaces vides dans lesquels figure la première lettre de chaque mot. Ayant déjà vu en cours les verbes d'action relatifs à l'art culinaire, les étudiants peuvent facilement découvrir les verbes manquants.

L'activité Q10b (cf. Annexe 1) demande à l'apprenant de créer de nouvelles phrases en employant un verbe à partir de trois verbes sélectionnés au choix de l'activité précédente (cf. Annexe 1 : Q10). Les verbes les plus répétés sont : *ajouter, remuer* et *reposer*. Néanmoins, à la question : *Après avoir réalisé cet exercice, considérez-vous qu'utiliser ces verbes dans d'autres contextes aide à la mémorisation de ceux-ci ?* la réponse est plutôt négative. Ainsi, la plupart des étudiants pensent que cette activité serait productive si l'apprenant connaît bien le sens du verbe sélectionné et s'il possède un vocabulaire

assez large pour pouvoir l'utiliser dans d'autres contextes. Finalement, l'exercice des synonymes et des antonymes de l'expression *faire fondre* (cf. Annexe 1 : Q12) est une réussite puisque seuls cinq étudiants sur trente-six n'ont pas trouvé la bonne solution. Ainsi, nous pouvons conclure à l'utilité de ce type d'exercices pour l'acquisition du lexique, notamment l'association de mots à leurs synonymes et antonymes.

Concernant la thématique de l'accueil (cf. Annexe 3) les résultats sont pratiquement équivalents. La question *Est-ce que les images vous aident à deviner les mots ?* (cf. Annexe :Q1b) obtient une réponse positive de la majorité des étudiants puisqu'ils ont répondu que les images facilitent l'étude du lexique. Selon eux, il est plus facile d'apprendre des mots nouveaux en les associant à des images. Ainsi, cet exercice de mise en relation aide à renforcer non seulement les concepts acquis pendant le cours mais en plus il est facile à faire pour les étudiants, comme nous pouvons pu le vérifier. Nous pensons donc que le fait de faire un exercice correctement peut aider aux apprenants à avoir confiance en eux-mêmes, ce qui les motiverait à s'exprimer en français.

Dans la deuxième activité (cf. Annexe 3 : Q2b), les étudiants ont pour but de classer les mots inconnus en deux colonnes : l'une pour les mots dont le sens est déduit à partir du contexte et l'autre pour les mots dont le sens ne peut être déduit à partir du contexte. Schématiquement, les résultats obtenus sont les suivants :

Nombre d'apprenants (36 au total)	Sens déduit par le contexte	Nombre d'apprenants (36 au total)	Sens opaque malgré le contexte
17/36	Sèche-cheveux	21/36	Bureau
8/36	Bagagerie	33/36	Bouilloire
7/36	Rejoignez	12/36	Établissement
11/36	Bagagerie	15/36	Dotées
3/36	Emplacement	8/36	Ville
9/36	Gare	19/36	Séjour

Figure 9 : Résultats de l'activité Q2b) (cf. Annexe 3)

L'activité trois (cf. Annexe 3 : Q3) consiste à compléter les espaces vides du dialogue avec des mots ou des phrases pertinents. En comparaison avec l'activité des recettes (cf. Annexe 1 : Q10), cette tâche a été plus difficile à faire pour les apprenants. D'après notre expérience d'enseignement, nous pensons qu'il est plus simple pour eux de remplir un texte à trous à l'aide des mot fournis que d'écrire des phrases complètes, comme le

montrent les résultats suivants : trente-quatre étudiants sur trente-six répondent correctement à l'activité de compréhension écrite portant sur les crêpes (cf. Annexe 1 : Q10), contre seulement cinq étudiants sur trente-six qui réussissent à faire correctement l'activité de la compréhension écrite portant sur l'accueil à l'hôtel (cf. Annexe 3 :Q3). L'échec de ce dernier exercice est probablement dû au fait qu'il s'agit d'un dialogue assez long dans lequel plusieurs espaces vides doivent être remplis. Le niveau de difficulté augmente puisque les étudiants doivent faire un double effort cognitif : ils doivent découvrir la bonne réponse et savoir l'écrire correctement.

En ce qui concerne l'exercice cinq (cf. Annexe 3 : Q5), la totalité des étudiants parvient à comprendre le sens général des phrases, même si leur expression écrite contient des erreurs grammaticales, comme la concordance ou la conjugaison des verbes. Nous constatons que les images ont de nouveau grandement favorisé la compréhension du texte mais il nous restait à savoir dans quelle mesure. Pour ce faire, nous avons évalué les réponses à la question suivante *Est-ce que les images vous aident à suivre le sens général du texte ? Si le texte n'avait pas d'images, le comprendriez-vous de la même manière ?* Les étudiants ont été unanimes en déclarant que les images favorisent largement la compréhension et l'acquisition du lexique spécifique. Dans ce cas, la réponse positive des apprenants du CSHG vient renforcer notre hypothèse.

Les activités portant sur l'acquisition du lexique à travers la compréhension orale ont pour but de comparer deux modalités d'écoute différentes et d'en tirer des conclusions d'écoute. Nous avons confronté les étudiants à des exercices d'écoute au format MP3 (cf. Annexe 2) et ainsi qu'à des exercices au format vidéo (cf. Annexe 4). Le niveau de difficulté est le même dans les deux exercices, puisqu'il s'agissait de choisir la bonne réponse et de répondre par écrit aux questions posées. Nous partons de l'hypothèse que le lexique est plus facile à comprendre à travers la vidéo qu'à travers l'audio. Pour l'étayer, nous avons formulé les questions suivantes : *Est-ce que vous comprenez mieux une vidéo qu'un fichier audio MP3 ? Est-ce que pour vous il est plus facile de déduire le lexique en regardant une vidéo qu'en écoutant simplement le son ? Quel exercice a été le plus facile pour vous ? Pensez-vous que l'apprentissage du lexique à travers la compréhension orale est productif ?*

En général, les résultats sont similaires dans les deux exercices proposées (cf. Annexe 2 et 4). Nous pouvons donc affirmer que l'acquisition du lexique à travers la compréhension orale a le même niveau de réussite quel que soit le format utilisé pour l'écoute. Or trente-deux étudiants sur trente-six estiment qu'il est plus amusant d'apprendre le lexique à travers des vidéos qu'à travers des textes. De plus, selon eux, il est plus facile d'apprendre de nouveaux mots si ceux-ci sont accompagnés d'images.

En guise de récapitulation, nous pouvons souligner que les images qui accompagnent les tâches proposées favorisent énormément l'apprentissage du lexique tant au niveau de la compréhension écrite que de la compréhension orale. Par contre, l'étude du lexique par le contexte n'est pas totalement productive, comme nous avons pu le constater à travers l'évaluation des différents exercices. Pour que le contexte puisse aider à l'acquisition du lexique, il faut tenir compte de différents facteurs, tels que le niveau d'apprentissage de l'étudiant, la complexité des mots et le contexte lui-même.

10. Conclusion

Notre étude étant basée sur l'enseignement/apprentissage du lexique dans le domaine de l'hôtellerie et du tourisme, nous avons voulu distinguer dès le début deux notions qui prêtent souvent à équivoque : le lexique et le vocabulaire. Bien que les différentes méthodologies d'enseignement du FLE/FOS aient évolué au fil des ans, comme nous avons pu le constater dans ce travail, le traitement du lexique a été relégué à un deuxième plan. C'est pourquoi nous avons tenté de proposer différentes ressources méthodologiques qui favorisent l'acquisition de cette compétence, en tenant compte du secteur professionnel dans lequel les étudiants du CSHG sont censés travailler dans un avenir proche.

Nous partions de l'hypothèse que le contexte aide les apprenants à déduire le sens des mots opaques. D'après les résultats qui découlent de la mise en application des activités de compréhension écrite et orale, nous pouvons conclure au fait que le contexte peut aider à deviner le sens d'un terme inconnu, mais que d'autres critères sont nécessaires pour y parvenir. Ainsi, le niveau de langue de l'apprenant, le vocabulaire qu'il maîtrise ainsi que sa capacité d'analyse du texte jouent sur l'acquisition de la compétence lexicale.

Nous avons pu vérifier aussi que les images aident à déduire le sens des mots du texte et qu'elles représentent un atout pour l'apprenant, en particulier lorsqu'il s'agit d'éclairer une consigne dans les exercices proposés. Une autre stratégie d'apprentissage du lexique qui s'est révélée utile c'est sa mise en relation avec la morphologie et la sémantique. Le fait d'inférer le sens d'un mot à partir de ses synonymes et antonymes a été un exercice profitable et très apprécié par les apprenants du CSHG. En outre, cette technique n'aide pas seulement à déduire le sens des mots opaques mais aussi à en appréhender d'autres, ce qui permet à l'apprenant d'améliorer sa compétence lexicale.

En ce qui concerne les activités de compréhension orale, nous supposons que les élèves parviendraient à mieux comprendre une vidéo qu'un fichier audio. Cependant, les résultats indiquent que le niveau de compréhension orale est quasiment le même. En ce qui concerne directement la compréhension lexicale, il convient de remarquer que la vidéo facilite l'acquisition de nouveaux mots, puisque l'apprenant a la possibilité de visionner l'image ce qui favorise l'association mot-image. En outre, les étudiants sont plus motivés et participatifs si l'activité proposée est dynamique comme c'est le cas de la vidéo.

Pour finir, nous pouvons affirmer que ce travail nous a permis de mieux connaître les enjeux relatifs à l'enseignement/apprentissage du lexique dans le domaine de l'hôtellerie et du tourisme. Il nous a également permis de vérifier que l'acquisition du lexique est possible chez des apprenants en FOS au niveau débutant. Néanmoins, nous avons pu constater durant notre stage au CSHG qu'il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine et que les innovations méthodologiques s'avèrent nécessaires pour améliorer l'acquisition de la compétence lexicale des étudiants.

11. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.

Alrabaldi, E. (2011). « Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral », *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 15-34. En ligne : <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/36308/35153>

Consulté le 23/03/2019.

Bentolia, A. (2011). Ministère de l'éducation nationale. « Le vocabulaire et son enseignement. Le vocabulaire : pour dire et lire ». En ligne : Eduscol, https://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/13/6/Alain_Bentolila_11120_2_avec_couv_201136.pdf Consulté le 2/04/2019.

Bertrand, O. et Schaffner, I. (dirs) (2008). *Le français de spécialité : enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau, Éditions de l'École Polytechnique.

Binon, J. et Verlinde, S. (2004). « L'enseignement/apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS) : le domaine du français des affaires », *Ela. Études de linguistique appliquée*, 135, 271-283. En ligne : https://www.cairn.info/revue-ela-2004-3-page-271.htm?try_download=1

Consulté le 10/03/2019.

Carras, C. et al. (2007). *Le français sur objectifs spécifiques et la classe de langue*. Paris, Clé International.

Crinon, J. (2011). Ministère de l'éducation nationale. « Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et compréhension des textes ». En ligne : Eduscol, https://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/6/Jacques_Crinon_11120_2_avec_couv_201146.pdf Consulté le 29/03/2019.

Conseil de l'Europe (2006). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Les Éditions Didier.

Cuq, J. P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.

Cuq, J.-P. et al. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.

Ferroukhi, K (2009). *La compréhension orale et les stratégies d'écoute des élèves apprenant le français en 2^{ème} année moyenne en Algérie*, in Synergies Algérie, 4, 273-280. En ligne : <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/ferroukhi.pdf> Consulté le 27/03/2019.

Grossman, F. et al. (2005). *Didactique du lexique : langue, cognition et discours*. Grenoble, Ellug.

Mangiante, J.M. et Parpette C. (2004). *Le français sur objectif Spécifique. De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Vanves, Hachette FLE.

Mangiante, J.M. et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble, PUG.

Martel, H. (2003). *Le petit livre des crêpes salées et sucrées*. Grenoble, PUG.

Mourlhon-dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris, Les éditions Didier.

Picoche, J. (2011). Ministère de l'éducation nationale. « *Le vocabulaire et son enseignement. Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école* ». En ligne : Eduscol, https://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/14/4/Jacqueline_Picoche_111202_avec_couv_201144.pdf Consulté le 15/04/2019.

Rosen, É. (2007). *Le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Clé International.

Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris, Clé International.

Sablayrolles, J.F. (2003). *L'innovation lexicale*. Paris, Honoré Champion.

SITIOGRAPHIE

[Français avec Pierre]. (2014, mayo 24). *Apprendre le Français en Cuisinant : Les Crêpes*. <https://www.youtube.com/watch?v=r6hgH1fmCPQ> Consulté le 23/03/2019.

[Rachèle DeMéo]. (2014, abril 27). *À l'hôtel : conversation en français/ At the hotel : French conversation*. <https://www.youtube.com/watch?v=geyHn8Ai6NM> Consulté le 24/03/2019.

ANNEXE 1

COMPRÉHENSION ÉCRITE

RECETTE DES CRÊPES

Lisez les deux textes d'Héloïse Martel publiés dans *Le petit livre des crêpes salées et sucrées*. Ensuite, répondez aux questions.

- **Activité 1.**

Texte 1: Crêpes d'ici et d'ailleurs

La crêpe évoque, bien sûr, la Bretagne, mais elle n'a pas de frontières et nombreuses sont ses variantes, nationales et internationales. Tout d'abord, distinguons la crêpe de la galette : la crêpe est composée de farine de froment, alors que la galette est faite à partir de farine de sarrasin, le plus souvent adoucie d'une petite proportion de farine de froment. Dans l'Hexagone, la crêpe change de nom selon les régions, certaines appellations très imagées ne manquant pas de sel : tourtou en Limousin, crépiau en Normandie, farinette ou pachade dans le Cantal et très explicitement matefaim ou bourre-coquin en Auvergne.

Q1. Y a-t-il seulement un type de crêpe?

Q2. Quelle est la différence entre une crêpe et une galette? Essayez de l'expliquer brièvement.

Q3. Soulignez les mots que vous ne connaissez pas. Êtes-vous capable d'extraire du texte le sens des mots que vous ne connaissez pas ?

- **Activité 2.**

Texte 2 : Les ustensiles

Un saladier, un fouet, une cuillère en bois, une louche sont nécessaires à la préparation de la pâte. Pour une cuisson uniforme, la qualité de la poêle est essentielle. Utilisez une poêle à revêtement antiadhésif à bord bas (appelée crêpière) que vous réserverez à cet usage. Il est préférable de ne pas la laver, vous la nettoierez simplement avec un chiffon humide sans détergent. Mais tout autre poêle à bord haut d'un diamètre de 20 à 30 cm peut aussi faire l'affaire. Les grands amateurs de crêpes peuvent investir dans un « bilig », crêpière de professionnel, électrique ou à gaz.

Q4. Qu'est-ce qu'une crêpière? Connaissez-vous ce mot? Le cas échéant, êtes-vous capable de déduire son sens à partir du texte?

Q5. Comment s'appelle le poêle utilisé par les grands amateurs des crêpes? Connaissez-vous ce mot? Si vous ne connaissez pas ce mot, êtes-vous capable de déduire son sens ?

Q6. Sans consulter le dictionnaire, reliez chaque image aux correspondant dans le texte. Connaissez-vous ce vocabulaire avant de lire le texte ?



Q7. Qu'est-ce qu'un chiffon? À quoi sert-il ?

- **Activité 3.**

Q8. Nommez trois ustensiles de cuisine que vous connaissez et écrivez à côté de chaque mot sa traduction dans votre langue maternelle.

- **Activité 4.**

Q9. Soulignez les verbes qui sont présents dans les deux textes. Lesquels font-ils référence exclusivement au thème de la cuisine?

- **Activité 5.**

Q10. Complétez le texte intitulé *Blinis au Tarama* avec les mots de l'encadré. Remarque: La plupart des verbes sont à l'infinitif mais certains verbes devront être conjugués à la 2ème personne du pluriel de l'impératif.

Mettre	Reposer	Remuer	Ajouter	Casser	Pincée de sel	Minutes
Pâte	Verser					

BLINIS AU TARAMA

Faites tiédir un verre de lait. M _ _ _ _ _ 30 g de farine dans un saladier, A _ _ _ _ _ la levure et V _ _ _ _ _ le lait en remuant constamment pour obtenir une p _ _ _ _ _ molle. Couvrez et laissez R _ _ _ _ _ 1 heure à température ambiante pour que la pâte double de volume. C _ _ _ _ _ les œufs en séparant les blancs des jaunes. Versez le reste de farine dans une terrine, faites un puits, ajoutez une P _ _ _ _ _ et les jaunes d'œufs, mélangez, puis ajoutez le levain sans cesser de R _ _ _ _ _ . Délayez peu à peu avec le reste de lait. Couvrez et laissez reposer à nouveau pendant 30 M _ _ _ _ _ dans un endroit tempéré. (Source: Héloïse Martel)

Q10b) Créez de nouvelles phrases à partir de trois verbes sélectionnés de votre choix. Après avoir réalisé cet exercice, considérez-vous qu'utiliser ces verbes dans d'autres contextes aide à la mémorisation de ceux-ci?

- **Activité 6**

Q11. Encercler la bonne réponse parmi les choix proposés.

1) **Qu'est-ce que faire *fondre* ?**

- a. Chauffer
- b. Congeler
- c. Aucune des réponses n'est correcte

2) **Qu'est-ce qu'éplucher ?**

- a. Ajouter du sel
- b. Couper en morceaux
- c. Enlever la peau

3) Qu'est-ce que mijoter ?

- a. Rôtir
- b. Faire cuire longtemps à petit feu
- c. Cuire au four



4) Couper la poire en deux :

- a. Faire un compromis
- b. Être généreux
- c. Être étourdi



5) Être rouge comme une tomate :

- a. Avoir les joues rouges de honte ou de timidité
- b. Avoir les joues rouges de colère
- c. Les deux réponses sont correctes

6) Le type de cuisson de la viande peut-être :

- a. bleu, saignant et cuit
- b. brouillé, saignant et cuit
- c. bien cuit, à point et au plat

7) Il y a huit modes de cuisson des œufs :

- a. à la coque, au plat, mollet, cocotte, dur, en omelette, poché et brouillé
- b. à la coque, à point, au plat, mollet, cocotte, dur, en omelette, poché et brouillé.
- c. Aucune des réponses n'est correcte

Q12. En tenant compte des mots du questionnaire précédent, seriez-vous capables de faire une liste des synonymes et antonymes de l'expression *faire fondre*?

ANNEXE 2

COMPREHÉNSION ORALE.

APPRENDRE LE FRANÇAIS EN CUISINANT : LES CRÊPES.



Source : Français avec Pierre.

<https://www.youtube.com/watch?v=r6hgH1fmCPQ>

- **Activité 1.**



Q1. Quel est le défi que propose le chef Pierre?





Q2. De combien de temps a-t-il besoin pour faire des crêpes ? (Cochez la bonne réponse)

- Moins de cinq minutes
- Cinq minutes

Q3. Le chef Pierre utilise l'expression « Chose promise, chose due ». Écrivez une phrase qui explique ce proverbe :

Q4. Combien de crêpes va-t-il cuisiner ?

Q5. Complétez ce tableau avec les ingrédients proposés par Pierre pour la préparation des crêpes ?

QUANTITÉ 	INGRÉDIENT 

Q6. a) Qu'est-ce que nous pouvons mettre sur les crêpes ?

- _____
- _____

Q6. b) Quels types de crêpes pouvons-nous préparer ?

Q7. Faut-il ajouter les ingrédients dans un ordre précis ?

Q8. Quel instrument de cuisine est indispensable pour élaborer des crêpes ?

- Un fouet.
- Un mixeur
- Une louche à crêpes.

Q9. Quelle caractéristique doit avoir la poêle ?

- La poêle doit être chaude.
- La poêle doit être assez chaude.
- La poêle doit être chaude, mais pas brûlante

Q10. Quel est le secret de la recette des crêpes, selon Pierre ?

Q11. Quel est le problème de la première crêpe ?

Q12. Mettez en ordre les étapes suivantes dans la préparation des crêpes.

___ MIXER

___ CASSER LES ŒUFS

___ METTRE TOUS LES INGRÉDIENTS DANS LE RÉCIPIENT

___ AJOUTER LES INGRÉDIENTS

___ ALLUMER LE GAZ

Q13. Comprenez-vous l'expression « c'est parti » ?

- Oui.
- Non.

- **Si vous connaissez l'expression, expliquez ce qu'elle signifie.**

BILAN

Quel exercice a été le plus facile pour vous ? Pensez-vous que l'apprentissage du lexique à travers un exercice de compréhension orale est productif ?

**ANNEXE 3.
COMPRÉHENSION ÉCRITE.**

- **Activité 1.**

Q1. a) D'abord, associez chaque image avec le texte correspondant. Ensuite, écrivez le mot manquant dans la définition.

	<p>La _____ ou son homologue masculin le _____ a la responsabilité de nettoyer et ranger les chambres d'hôtel après le départ du client ainsi que de nettoyer les parties communes des étages.</p>
	<p>Le _____ est responsable de l'accueil du client dans un restaurant. Il lui indique une table, il prend la commande en émettant des suggestions tant sur les plats que sur les vins.</p>
	<p>Le _____ sort les bagages du véhicule et les transporte jusqu'à la chambre.</p>
	<p>Le _____ est mis à disposition des clients pour stationner leur automobile à leur place.</p>



La _____ a comme
responsabilité de veiller à l'entretien et à la
propreté des chambres d'un hôtel.

Q1. b) Est-ce que les images vous aident à deviner les mots?

- Activité 2.

Q2. Lisez la description de cet hôtel. Ensuite, complétez le tableau ci-dessous.

Europe Hôtel Vieux Port

Situé à seulement 20 mètres du Vieux-Port, l'Europe Hôtel Vieux Port propose des chambres climatisées dotées d'une connexion Wi-Fi gratuite et de la télévision par satellite. Il se trouve dans le centre de Marseille, à 100 mètres de La Canebière. Chaque chambre de l'*Europe Hôtel Vieux Port* est insonorisée. Elles disposent d'un bureau, d'un plateau de courtoisie avec une bouilloire et d'une salle de bains avec un sèche-cheveux. L'Europe Hôtel propose un buffet lors du petit-déjeuner qui se termine à midi (gratuit pour les enfants de moins de six ans). Le personnel de l'hôtel peuvent vous recommander des restaurants. Une bagagerie et une connexion Internet gratuite sont à votre disposition dans le hall. Rejoignez la station de métro Vieux-Port Hôtel de Ville à seulement 130 mètres et la gare SNCF Saint-Charles en 15 minutes de marche. C'est le quartier préféré des voyageurs visitant Marseille, selon les commentaires des clients indépendants. Cet établissement a également été bien noté pour son excellent emplacement au cœur de Marseille ! Les clients en sont très satisfaits lorsqu'ils le comparent avec d'autres établissements de la ville. Les couples apprécient particulièrement l'emplacement de cet établissement. Ils lui donnent la note de 9,5 pour un séjour à deux.



Nous parlons votre langue !

L'établissement *Europe Hôtel Vieux Port* accueille des clients *Booking.com* depuis le 20 janvier 2007.

Ses points forts :

- Connexion Wi-Fi gratuite
- Chambres non-fumeurs
- Chambres familiales
- Réception ouverte 24h/24
- Ascenseur
- Plateau/bouilloire dans toutes les chambres
- Très bon petit-déjeuner

Source : BOOKING.

- Quel est le nom de l'hôtel ?
- Où se trouve-t-il ?
- Quel type de services le client a-t-il à sa disposition ? Énumérez-les.
- Depuis combien de temps cet établissement accueille des clients ?

Q2b) Soulignez les mots que vous ne connaissez pas. Observez les mots soulignés : êtes-vous capables d'en déduire le sens grâce au contexte ? Répondez à cette dernière question en remplissant le tableau ci-dessous :

Mots à sens déductible du contexte	Mots à sens non déductible du contexte

• **Activité 3.**



Q3. Complétez les phrases suivantes avec les mots adéquats.

- **Réceptionniste : Hôtel Vieux Port, à la réception. Bonjour,**
_____ ?
- **Client : Je voudrais _____ une chambre double pour le 3 mai**

- **Réceptionniste : D'accord Monsieur. _____ ?**
- **Client : Pour trois nuits, s'il vous plaît.**
- **Réceptionniste :**

- **Client : Au nom de Madame Ducloy.**
- **Réceptionniste :**

- **Client : Nous arriverons vers 14h.**
- **Réceptionniste : Je récapitule votre réservation Madame Ducloy : une chambre double à 160 euros pour trois nuits.**
- **Client : Oui, tout à fait.**
- **Réceptionniste : Comment souhaitez-vous payer ?**
- **Client : Puis-je payer par _____ ?**
- **Réceptionniste ; Bien sûr, mais aussi par _____ ou en _____.**
- **Client : D'accord, je paierai en _____ quand j'arriverai à l'hôtel. Merci beaucoup.**
- **Réceptionniste : Je vous _____ pour votre confiance Madame Ducloy. Je reste à votre disposition.**
- **Client : Merci beaucoup. _____**

- **Activité 4.**

Q4. Trouvez les correspondances.

1. S'excuser	a. Je vous remercie, au revoir Monsieur/ Madame/ Messieurs/ Mesdames / Messieurs-dames.
2. Remercier et saluer le client	b. Excusez-moi/ Excusez-nous Je suis désolé (e) / Je suis navré (e).
3. Proposer une solution	c. Avez-vous une réservation ? Avez- vous réservé ?
4. Demander au client s'il a réservé	d. Le chèque bancaire, le ticket restaurant et la carte bancaire.
5. Les moyens de paiement	e. L'addition/ la note, s'il vous plaît. J'aimerais avoir l'addition s'il vous plaît.
6. Demander l'addition	f. Je vous offre de + infinitif Voilà ce que je peux vous suggérer. Est-ce que cela vous convient ?



- **Activité 5.**

Q5. Proposez différentes solutions aux problèmes suivants :


- **Problème 1.** Le client arrive à l'hôtel avec trois valises .



L'ascenseur

ne fonctionne pas. Il est en panne.



- **Problème 2.** Le client arrive dans sa chambre et rencontre de multiples problèmes : le robinet de la salle de bain  ne fonctionne pas, le minibar

n'est pas plein et le chauffage est tombé en panne.



- **Problème 3.** Il y a trois mois, le client a réservé deux chambres avec vue sur le



jardin et une chambre avec vue sur la plage. Lorsqu'il arrive à l'hôtel, il remarque que seulement deux des trois chambres font face à l'extérieur. Il trouve la situation scandaleuse.

- **Problème 4.** Les invités de la chambre 134 n'ont pas dormi du tout parce que

leur chambre donne sur une rue très bruyante.



Bilan

Est-ce que les images vous aident à comprendre le sens général du texte ? Si le texte n'avait pas d'images, le comprendriez-vous de la même manière ?

ANNEXE 4.

COMPRÉHENSION ORALE.

<https://www.youtube.com/watch?v=gevHn8Ai6NM>



À L'HÔTEL

- **Activité 1.**

Répondez aux questions après les trois écoutes.

a. Pour combien de personnes la dame fait-elle la réservation ?

- Une
- Deux
- Trois

b. Pour combien de nuits ?

- Deux nuits
- Une nuit
- Aucune de ces réponses n'est correcte

c. Quel genre de chambre a-t-elle choisi ?

- Une chambre double avec deux lits
- Une suite avec deux lits
- Une chambre familiale avec un canapé-lit

d. Est-il possible de prolonger ce séjour à l'hôtel?

- Oui
- Non
- La vidéo n'apporte pas cette information

- **Si oui, quels jours seront disponibles ?**

e. Le tarif est-il le même pendant le week-end ?

f. Quels types de documents lui demande le réceptionniste ?

- _____
- _____

g. Comment va-t-elle payer ? A-t-elle besoin d'une carte de crédit ?

h. Quels sont les horaires du restaurant ?

i. D'où vient la femme ?

- Nice
- Pise
- Strasbourg

j. Quelles installations y a-t-il à l'hôtel ? Énumérez-les.

k. Y a-t-il réseau wifi ? Si oui, où ?

l. Où se trouve la chambre ?

m. Quelle est l'heure d'arrivée et de départ ?

- L'heure d'arrivée est à cinq heures et l'heure de départ à 11 heures du matin.
- L'heure d'arrivée est à quinze heures et l'heure du départ à 11 heures du matin.
- L'heure d'arrivée est à cinq heures et l'heure de départ à 11 heures du matin.

Activité 2.

Complétez le suivant tableau :

	VRAI	FAUX
La femme réserve une chambre pour trois personnes.		
Le tarif de la chambre est invariable.		
Il y a un restaurant-bar et une piscine à l'hôtel.		
Il n'y a pas de wifi dans l'établissement.		
La chambre de la femme se trouve au cinquième étage.		

Bilan

- **Est-ce que les images de la vidéo facilitent la compréhension du lexique ? Le résultat serait-il le même si l'écoute est présentée sans le visionnement de la vidéo ?**