



**HAL**  
open science

## Vers une approche lexicale explicite pour l'enseignement-apprentissage de l'espagnol sur objectif spécifique

Marcelo Tano

### ► To cite this version:

Marcelo Tano. Vers une approche lexicale explicite pour l'enseignement-apprentissage de l'espagnol sur objectif spécifique. Les Cahiers du GÉRES - Revue du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité , 2013, n° 6, pp.112-147. hal-02970542

**HAL Id: hal-02970542**

**<https://hal.science/hal-02970542>**

Submitted on 20 Oct 2020

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

« Vers une approche lexicale explicite pour l'enseignement-apprentissage de l'Espagnol sur Objectif Spécifique »

Marcelo TANO

PRCE d'Espagnol à l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz, France.

tano@enim.fr

**Résumé :** Le présent article s'appuie sur une expérience d'élaboration de matériel didactique pour l'enseignement-apprentissage de l'EOS pour présenter une application possible de l'*approche lexicale*. Après une brève analyse des dernières évolutions en matière de traitement du lexique en didactique des langues étrangères, l'auteur se propose de répondre à deux grandes questions : Quelles sont les notions théoriques qui structurent l'enseignement-apprentissage du lexique en langue étrangère ? Comment peut-on enseigner-apprendre le lexique en espagnol de spécialité ? L'auteur part du postulat que le lexique peut devenir un élément central d'un cours d'espagnol à visée professionnelle et que la méthodologie d'acquisition lexicale doit être explicitée d'emblée aux apprenants pour qu'ils en tirent profit de façon consciente. L'analyse des concepts théoriques et l'examen d'un cas concret de programmation didactique lui permettront d'arriver à certaines conclusions qu'il souhaite partager avec la communauté enseignante.

**Mots clés :** Approche lexicale, compétences lexicales, enseignement du lexique, didactique du vocabulaire, manuels d'EOS.

**Resumen:** El presente artículo se basa en una experiencia de elaboración de material didáctico para la enseñanza-aprendizaje de EFE y desea dar cuenta de una posible aplicación del *enfoque léxico*. Luego de un breve análisis de las últimas evoluciones en materia de tratamiento del léxico en didáctica de lenguas extranjeras, el autor se propone responder a dos grandes preguntas: ¿Cuáles son las nociones teóricas que estructuran la enseñanza/aprendizaje del léxico en lengua extranjera? ¿Cómo se puede enseñar/aprender el léxico en español de especialidad? El autor postula que el léxico puede convertirse en un elemento central de un curso de español para fines profesionales y que la metodología de adquisición léxica debe ser explicitada desde el comienzo a los estudiantes para que saquen provecho de manera consciente de la misma. El análisis de conceptos teóricos y el examen de un caso concreto de programación didáctica le permitirán llegar a ciertas conclusiones que desea compartir con la comunidad docente.

**Palabras clave:** Enfoque léxico, competencias léxicas, enseñanza del léxico, didáctica del vocabulario, manuales de EFE

## 1. INTRODUCTION

L'enseignement du lexique se trouve dilué dans les deux approches les plus à la mode pendant ces vingt dernières années : l'*approche communicative* (structurée à partir de fonctions qui poursuivent une fin communicative déterminée) et l'*approche actionnelle* (définie en termes de réalisation d'une tâche dont la préparation nécessite, entre autres, un vocabulaire précis). Depuis cette double perspective, la composante lexicale est intégrée dans les objectifs grammaticaux et fonctionnels mais, en Espagnol Langue Étrangère (ELE), elle est rarement l'objet central de l'enseignement.

Dans cet article, nous allons dans un premier temps décrire les caractéristiques principales de l'*approche lexicale*. Pour y parvenir, il nous faudra faire allusion à l'origine de cette approche dans l'enseignement des langues étrangères et, en particulier, de l'espagnol langue générale, pour ensuite analyser la place qu'elle occupe dans l'enseignement de l'espagnol langue de spécialité. Nous aborderons les principales innovations de l'*approche lexicale* telles qu'elles nous sont présentées dans les dernières recherches menées dans ce domaine. Nous remarquerons ainsi que les précurseurs de cette approche sont d'origine anglo-saxonne mais qu'un certain nombre de chercheurs d'origine hispanique se sont approprié les concepts de base de l'*approche lexicale* pour les adapter l'enseignement-

apprentissage de l'ELE avec des résultats probants. Nous verrons aussi comment les principes de cette approche sont retranscrits dans les deux principaux référentiels des enseignants d'espagnol : le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et le *Plan Curriculaire de l'Institut Cervantès*.

Dans l'étape suivante de notre réflexion, nous ferons un point d'honneur à l'analyse des stratégies d'acquisition du lexique en espagnol où, une fois définie la notion de compétence lexicale, il nous sera utile d'analyser les différentes manières dont le lexique peut être enseigné dans un cours d'Espagnol sur Objectif Spécifique (EOS).

La dernière phase de notre étude sera consacrée à l'analyse détaillée d'un corpus choisi d'EOS où il sera intéressant de voir comment les promesses de l'*approche lexicale* sont tenues au niveau des activités concrètes proposées dans le corpus analysé.

Dans la toute dernière partie de cet article, nous proposerons quelques idées en guise de conclusion.

## 2. LES CARACTÉRISTIQUES DE L'APPROCHE LEXICALE

### 2.1. L'origine de l'approche lexicale dans l'enseignement des langues étrangères (LE)

Déjà dans les années soixante-dix, WILKINS (1972 :111) déclarait que « sans la grammaire, peu de choses sont possibles ; sans le lexique, rien n'est possible ». En 1993, LEWIS, fut l'un des premiers linguistes à accorder une importance particulière à l'enseignement du lexique. Ses réflexions ont fait surgir un autre paradigme dans l'enseignement des langues: l'*approche lexicale*.

Cette nouvelle approche consiste à observer, sur le plan du vocabulaire, les énoncés linguistiques vraiment employés par les natifs. L'acquisition de ces segments lexicaux, présentés sous forme de blocs préfabriqués de mots, permettent d'obtenir plus de fluidité dans la communication. Cette approche postule qu'il est même faisable d'enseigner la syntaxe en procédant à une reconnaissance progressive des unités qui composent chaque segment lexical. Son apport majeur réside donc dans l'idée qu'il est possible d'apprendre la grammaire à partir du lexique. Selon LEWIS, « le langage consiste à grammaticaliser le lexique et non à lexicaliser la grammaire » (1993 : 51). La langue devient, d'une certaine manière, un ensemble de pièces lexicales qui interagissent entre elles grâce à des structures grammaticales. Pour aboutir à une première classification des unités lexicales, LEWIS a proposé de faire la distinction entre *mots simples* ou *composés*, *collocations*, *expressions figées* et *expressions semi-figées*.

En espagnol, les *mots simples* constituent la plupart des mots de cette langue formés par des substantifs, des adjectifs, des verbes et des adverbes. Les *mots composés* sont une combinaison de lexèmes considérés comme un seul mot (*mediodía*, *anteayer*). Les *collocations* sont des combinaisons de mots fréquentes et habituelles (*vino tinto*, et non *vino rojo* ou *vino colorado*) tandis que les *expressions figées* concernent des formules institutionnalisées tel que les salutations (*hola*, *buenos días*, *¿cómo está Ud.?*), les remerciements (*un millón de gracias*, *le quedo muy agradecido*) ou les dictons populaires (*a buen entendedor*, *pocas palabras*). Quant aux *expressions semi-figées*, celles-ci constituent des fragments qui peuvent être complétés de plusieurs façons selon le contexte d'usage et qui admettent, par conséquent, un minimum de variation. Il s'agit de phrases d'introduction (*en esta presentación vamos a...*), des demandes (*¿Puede Ud..., por favor?*), etc. Selon l'*approche lexicale*, ces toutes expressions doivent être apprises comme un tout, comme s'il s'agissait d'un seul mot.

L'idée centrale de l'*approche lexicale* consiste donc à refuser le principe traditionnel selon lequel la grammaire est la pierre angulaire d'une langue ; ce qui compte pour l'apprentissage d'une langue est le lexique et il est tout à fait envisageable d'enseigner la grammaire à partir de l'analyse des liens que les différentes unités lexicales tissent entre elles. Si le but de l'apprentissage des langues étrangères est l'acquisition de compétences communicatives, l'apprentissage du lexique doit se faire à partir d'un travail explicite sur la signification des mots en fonction d'un contexte (situation extralinguistique) et sur l'usage restrictif des mots (environnement linguistique). Cela est impossible si l'enseignement se fait à partir de simples mots à retenir ; cette approche n'est donc envisageable que si l'enseignement est administré à partir d'unités lexicales complexes (collocations, expressions figées, locutions idiomatiques) qui incitent l'élève à noter ensemble les mots qui apparaissent dans une phrase ou qui sont associés à un contexte déterminé. Certains mots ont tendance à être associés formant ainsi des groupes habituels que les locuteurs utilisent intuitivement. Par exemple, en espagnol, on dit "*presentar una denuncia*" et non "*llevar una queja*" ("porter plainte" en français), "*rescindir su póliza de seguro*" et non "*rescindir su contrato de seguro*" ("résilier son contrat d'assurance" en français).

Les auteurs précédemment mentionnés ont le postulat que l'on ne peut pas se passer du lexique dans le maniement communicatif d'une LE. Ils proposent donc un changement d'attitude de la part du professeur au moment d'expliquer le lexique. La question banale « Quel est le mot que vous ne comprenez pas ? » n'est plus adaptée à l'enseignement du lexique. Il faudra pousser plus loin l'analyse des liens qui tissent les mots entre eux pour enseigner le lexique de façon explicative. L'*approche lexicale* consiste à prendre en considération les vrais besoins des élèves lorsqu'ils doivent communiquer en LE pour, d'une part, corriger les éventuelles erreurs et, d'autre part, amplifier l'inventaire de vocabulaire des apprenants.

## 2.2. La place des collocations dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère (ELE)

Puisque l'*approche lexicale* met l'accent sur l'analyse de l'activité combinatoire, l'enseignement des collocations devient la figure de proue de cette approche. Bien qu'il s'agisse d'une notion controversée, la collocation, depuis la perspective didactique, n'est autre chose qu'une combinaison probable, usuelle et fréquente de mots. Ces associations lexicales, qui sont des groupements se trouvant à mi-chemin entre la phrase et les mots, ont des propriétés syntaxiques, sémantiques et pragmatiques. Le phénomène collocationnel n'est donc pas facile à acquérir sans le recours à la grammaire car il n'y a pas à proprement parler de scission entre la composante lexicale et la composante grammaticale. La compétence lexicale inclut la compétence grammaticale.

Pour appuyer la présente étude, nous prendrons en considération la définition de collocation donnée par CORPAS (1996 : 66) :

*[...] Entendemos por colocación aquella propiedad de las lenguas por la que los hablantes tienden a producir ciertas combinaciones de palabras entre una gran cantidad de combinaciones teóricamente posibles. [...] También denominaremos colocación a las combinaciones así resultantes, es decir a las unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo.*

Pour un étudiant étranger, l'interprétation du collocatif en espagnol est souvent imprévisible, voire opaque. De ce fait, un traitement didactique du phénomène collocationnel s'avère nécessaire afin de permettre la systématisation des faits collocationnels et diminuer ainsi les difficultés rencontrées au contact avec la langue cible. Les entraves lexicales font légion dans nos pratiques quotidiennes. Continuons l'analyse avec quelques exemples issus de nos pratiques d'enseignement de l'espagnol en milieu francophone :

Collocation en espagnol	Collocation en français	Mauvaise traduction en français
Carta de solicitud	Lettre de motivation	« Carta de motivación »
Derechos humanos	Droits de l'homme	« Derechos del hombre »
Una cantidad importante	Une grosse somme	« Una gorda suma »
Tomarse el trabajo	Se donner la peine	« Darse la pena »
Desempeñar un papel	Jouer un rôle	« Jugar un rol »

Dans tous les exemples précédents, les erreurs collocationnelles repérées correspondent à des interférences motivées par l'usage du français. Ce phénomène d'interférence, que l'on appelle « interlangue », montre que l'étudiant a tendance à calquer une structure collocationnelle de sa langue maternelle qui ne convient pas à la langue d'arrivée. Nos cours sont minés par ce genre de fautes et les quelques exemples fournis plus haut montrent déjà le nécessaire recours à un traitement didactique qui nous permette d'apporter des solutions aux problèmes collocationnels auxquels nos élèves sont confrontés. Selon GONZÁLEZ HERNÁNDEZ (2010 : 72),

*Le fait que les collocations soient des unités préfabriquées, forgées par l'usage, à caractère essentiellement idiosyncrasique rend problématique la traduction de ces combinaisons lexicales. D'une langue à l'autre, les bases ne sélectionnent pas les mêmes collocatifs [...]. Le manque de correspondance dans le transfert d'une langue à l'autre et l'impossibilité d'une traduction mot à mot, exige une maîtrise du système collocationnel des langues impliquées.*

La nature arbitraire des collocations a comme corollaire la non-prédictibilité de l'association lexicale. En effet, comment, par exemple, un usager francophone pourrait-il savoir que la collocation « *il fait un froid de canard* » se dit en espagnol « *hace un frío que pela* » ? Il semble de prime abord que ce genre de compétence n'est possible que grâce à un effort préalable de repérage en contexte d'usage, de mémorisation et de réemploi des expressions qui peuvent poser problème. Ainsi, pour justifier le traitement des collocations en classe de langue, HIGUERAS GARCÍA (2004 : 481) préconise son enseignement dans tous les niveaux d'apprentissage : « A través de las colocaciones se puede determinar el grado de conocimiento que posee un hablante y, por ello, su enseñanza no debe limitarse a los niveles intermedios y superiores, sino que debe abordarse desde el inicio del aprendizaje de la lengua ». Les arguments pour enseigner les collocations en classe d'ELE sont convaincants car disposer d'un large répertoire de collocations en langue d'arrivée rend l'usager plus performant. En suivant le raisonnement de cette auteure, nous en retiendrons trois :

- La langue espagnole est envahie de phrases lexicales qui rendent la conversation plus fluide et souvent plus précise.
- Comme dans toutes les langues, il y a en espagnol des restrictions combinatoires de mots ; si nous attirons l'attention de l'élève sur ce phénomène, nous l'entraînerons à l'élaboration d'une stratégie d'acquisition des unités de signification qui vont au-delà de la mémorisation de simples mots isolés.
- L'apprentissage des collocations, qui aident à retenir des unités lexicales supérieures, augmente le niveau de compétence lexicale des élèves.

### 2.3. L'approche lexicale dans l'enseignement de l'espagnol sur objectif spécifique (EOS)

### 2.3.1. Le lexique : un élément central de l'EOS

L'intérêt croissant des linguistes et des didacticiens pour la description et l'enseignement des langues de spécialité, a permis le développement de réflexions axées sur le rôle central du lexique dans l'enseignement-apprentissage de l'EOS. L'utilisation d'un lexique approprié, adapté à la discipline principale étudiée par nos élèves (ingénierie, droit, gestion, commerce, médecine, etc.) s'avère nécessaire dans un cours d'espagnol orienté vers l'utilisation d'une langue académique ou professionnelle. L'acquisition d'une terminologie spécifique devient ainsi un des objectifs majeurs de l'apprentissage d'une langue étrangère pour spécialistes d'autres disciplines<sup>1</sup>.

Dans sa réflexion sur les langues académiques et professionnelles, ALCARAZ (2007 : 7) place le lexique en première position par rapport aux caractéristiques qui définissent les langues de spécialité, à savoir : 1. le lexique ; 2. la morphosyntaxe 3. les préférences discursives, 4. les stratégies et les techniques de communication ; 5. les textes professionnels et 6. le cadre culturel différencié.

Pour sa part, AGUIRRE BELTRÁN (2012 : 42) établit trois catégories d'unités lexicales selon le niveau de spécialisation envisagé : 1. Le vocabulaire technique utilisé à titre exclusif dans un domaine de spécialité (*clorofila, leucocito, fungicida*) ; 2. le vocabulaire semi-spécialisé utilisé dans plusieurs domaines de spécialité mais désignant des concepts différents selon le contexte d'usage (*caso, guía, marco*) et 3. le vocabulaire général d'usage courant dans une spécialité concernant des unités lexicales de la langue générale utilisées dans la communication spécialisée sans aucune transformation de leur signification d'origine (*teléfono, reunión, cliente*).

L'enseignant d'EOS devra jongler entre le recours à la langue générale et la focalisation sur la langue de spécialité. Au moment de programmer un cours d'espagnol professionnel, par exemple, CALVI (2006) attire notre attention sur la nécessité de tenir compte du caractère hétérogène du lexique : certes, celui-ci comportera un « noyau dur » terminologique (vocables, collocations, etc. de grande fréquence d'occurrence dans le secteur professionnel abordé) et un lexique que l'on pourrait qualifier de « périphérique » (vocabulaire, expressions, périphrases de la langue générale). À ce sujet, nous partageons les idées de GÓMEZ MOLINA (2003 : 84) :

*Cuando nos planteamos qué contenido léxico debe ser objeto de enseñanza-aprendizaje en el aula, no podemos olvidar que junto a la consecución de una competencia comunicativa específica que mejore las capacidades productiva y receptiva necesarias para desenvolverse en un determinado campo profesional, hemos de facilitar la comunicación general, pues es evidente que el discurso económico, científico, jurídico, etc., no solo se compone de términos técnicos (léxico especializado), sino que la proporción de léxico funcional (gramatical) y de contenido nocional-general es elevada [...].*

Force est de constater que la densité de lexique spécialisé augmente lorsque le niveau de spécialisation devient plus élevé (par exemple, dans le langage juridique). L'utilisation d'une terminologie adaptée à un domaine de spécialité constitue donc un des aspects les plus visibles de la compétence lexicale en EOS. SCHIFKO (2001 : 23) considère que « la herramienta exclusiva de las lenguas de especialidad se reduce a los términos técnicos, frecuentemente, con algunas particularidades morfológicas en la formación de las palabras [...] ». Mais il ne peut jamais y avoir une compétence lexicale affirmée dans une langue de

<sup>1</sup> En France, ce type d'enseignement est encadré dans ce que les chercheurs appellent le secteur LANSAD (Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines).

spécialité sans le recours constant au lexique de la langue générale. VIDAL et CABRÉ (2004 : 896) nous l'expliquent ainsi:

*[...] No existen los suficientes rasgos o peculiaridades que permitan establecer diferencias entre los recursos lingüísticos empleados en el lenguaje general y los del lenguaje de especialidad y, en consecuencia, no es posible postular la existencia de un lenguaje especializado autónomo. En definitiva, los lenguajes de especialidad constituyen variedades funcionales del lenguaje general y se diferencian del mismo por un conjunto de características que se activan cuando se producen determinadas circunstancias comunicativas.*

Autrement dit, un thème peut être spécialisé, les usagers de la langue peuvent être des spécialistes de ce thème, la situation de communication peut être professionnelle mais la langue utilisée se trouve forcément au carrefour de la langue générale et de la langue de spécialité.

### 2.3.2. Ressources terminologiques pour la formation du vocabulaire en EOS

Le vocabulaire spécialisé est constitué à partir de termes qui ont été créés pour exprimer de nouveaux concepts avec précision et univocité. Chaque concept est désigné par un seul terme univoque qui fait partie de chacune des langues de spécialité créant ainsi une terminologie spécifique qui, dans la communication spécialisée, recourt en même temps aux unités lexicales de la langue générale. L'espagnol de spécialité se caractérise donc par l'utilisation d'un ensemble d'unités phraséologiques spécialisées dont la formation fait appel à toute une série de procédures de création linguistique. Nous n'avons pas ici l'intention de lister toutes ces procédures ; nous allons seulement tenir compte de celles qui, dans nos pratiques quotidiennes d'enseignement, nous ont paru les plus récurrentes : la composition, la dérivation et l'acronymie.

La **composition** est une procédure par laquelle on crée un mot nouveau par fusion d'un ou plusieurs autres mots. Il peut s'agir d'un mot constitué par une seule unité lexicale (*bancarrota*), dans certains cas écrits avec un trait d'union (*jurídico-contable*). Il peut s'agir aussi de composantes syntagmatiques qui fonctionnent comme une unité lexicale (*alta tecnología*). Ces mots composés sont une ressource très utilisée pour la création de termes spécialisés où plusieurs possibilités combinatoires peuvent interagir : substantif + substantif (*compraventa*), substantif + adjectif (*crisis financiera*), substantif + adjectif + adjectif (*producto interior bruto*), substantif + préposition + substantif (*tipo de interés variable*), adjectif + substantif (*nanotecnología*), adjectif + adjectif (*altibajo*), préposition + substantif (*sobremesa*), verbe + substantif (*dictar sentencia*), verbe + verbe (*vaivén*), etc.

AGUIRRE BELTRÁN (2012 : 50) nous donne l'explication suivante :

*Imprescindible en la enseñanza del léxico en los cursos de español con fines específicos son las colocaciones, término con el que se designa la tendencia que tienen algunas palabras [...] a aparecer combinadas en diversas construcciones sintácticas [...]. Es decir, son combinaciones léxicas formadas por un componente autónomo (base), que determina con qué palabra puede combinarse, y otro no autónomo (colocativo), que es el elemento determinado.*

Nous en déduisons que les collocations constituent une ressource très rentable pour l'apprentissage d'un vocabulaire spécifique. Mais elle n'est pas la seule. La **dérivation** est aussi une autre ressource qu'il convient de faire remarquer à nos élèves. Elle consiste à créer de nouveaux mots en rajoutant un morphème à la base lexicale. Ce rajout peut être fait

à l'aide d'un préfixe (morphème antéposé à la base) ou d'un suffixe (morphème postposé à la base). Voici quelques exemples qui illustrent ce phénomène de formation lexicale :

- Préfixes quantitatifs : *trimestral*, *unidireccional*, *plurianual*.
- Préfixes locatifs : *subdirector*, *extraparlamentario*, *intermedio*.
- Préfixes temporels : *anteponer*, *posdata*, *promover*.
- Préfixes intensificatifs : *hipermercado*, *infravalorado*, *ultraligero*.
- Préfixes d'opposition ou négatifs : *antinuclear*, *devaluar*, *inviabile*.
- Suffixes de nominalisation à partir d'un verbe ou d'un adjectif : *movimiento*, *criminalidad*.
- Suffixes d'adjectivation à partir d'un substantif, d'un verbe ou d'un adverbe : *semanal*, *fiable*, *lejano*.
- Suffixes de verbalisation à partir de substantifs ou d'adjectifs : *argumentar*, *clarificar*.
- Suffixes d'adverbialisation à partir d'adjectifs : *especialmente*, *inicialmente*.

L'**acronymie** est aussi une ressource récurrente pour la formation terminologique en EOS. Ce mécanisme lexical consiste à former des mots nouveaux en utilisant des sigles, des acronymes proprement dits ou des abréviations. Les sigles prennent la lettre initiale de chacune des composantes du syntagme (*FMI*, *Fondo Monetario Internacional*). Rappelons qu'en espagnol l'initiale des mots contenus dans un sigle doit doubler si ceux-ci sont au pluriel (*RRHH*, *Recursos Humanos*). À la différence des sigles, ces acronymes utilisent les premières lettres des mots (*Mercosur*, *Mercado Común del Sur*). Sigles et acronymes peuvent subir un processus de nominalisation agissant comme des noms précédés d'un article (*las pymes*, *Pequeñas y Medianas Empresas*). Quant aux abréviations, celles-ci sont le résultat de l'élimination de certaines lettres du mot abrégé (*Fdo.*, *firmado*). Il existe parfois plusieurs abréviations pour un même mot (*cta.*, *cte.*, *c/c*, *cuenta corriente*).

### 2.3.3. Le genre discursif : point de départ pour la didactisation des activités lexicales dans un cours d'EOS

Nous pensons que, pour un développement optimal de la compétence lexicale en EOS, il faut aussi tenir compte des pratiques discursives propres à chaque profession. Certains élèves auront besoin de mettre l'accent sur des pratiques orales, par exemple, si leur futur métier les amène vers la réalisation d'activités de négociation en milieu hispanique (participation à des réunions, présentations orales, etc.) ; d'autres demanderont une pratique centrée sur le perfectionnement de l'expression écrite, par exemple dans la gestion de projets internationaux qui donnent la priorité à un traitement écrit de la langue (rédaction de rapports, courriels, pages web, etc.).

Une façon pratique de procéder dans l'élaboration de programmes qui misent sur le développement de la compétence lexicale consiste à partir de l'analyse des genres discursifs. C'est l'avis de CALVI (2006):

*El concepto de género ofrece un marco teórico adecuado para esta tarea, puesto que entre sus características se destaca el uso de un léxico apropiado; además, algunas palabras se convierten en tecnicismos justo en el ámbito de un género profesional. Por ejemplo, una palabra polisémica como acción asume diferentes valores terminológicos de acuerdo con su pertenencia a géneros del campo jurídico o económico. Una de las actividades didácticas más eficaces consiste precisamente en el reconocimiento de la terminología específica en un texto determinado (inscrito dentro del género que le corresponda).*

Si nous nous appuyons sur les idées développées par SWALES (1990) et BHATIA (1993), un genre de discours professionnel est défini comme un événement de communication créé

par des spécialistes en suivant toute une série de règles conventionnellement acceptées parmi les membres d'une communauté professionnelle. Il ne s'agit pas des typologies textuelles classiques, comme par exemple la description ou la narration, mais de types textuels propres à certaines professions : une lettre commerciale, un rapport de mission, un dépliant touristique, une notice technique, un débat parlementaire, etc. Ces genres de discours constituent une sorte de moule qui sert à contextualiser les mots, à leur donner une structure et une formulation textuelle particulière à des situations de communication professionnelles formalisées. Ainsi, parmi les habilités développées par les élèves grâce à l'acquisition d'un lexique spécialisé, on peut citer (CALVI : 2006) : reconnaître le lexique propre d'un secteur d'activité; identifier les mécanismes de formation des mots les plus usités du domaine étudié ; apprendre à utiliser les dictionnaires (monolingues, bilingues, généraux et sectoriels) et élaborer des glossaires bilingues.

Pour toutes ces raisons, il est utile que les élèves soient confrontés à l'analyse des genres discursifs propres à la communication spécialisée dans lesquels ils trouveront une contextualisation pertinente du lexique à acquérir.

## 2.4. L'approche lexicale dans les référentiels

### 2.4.1. Le lexique dans Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

Le CECRL (2001) développe certaines idées proposées par l'*approche lexicale*. Dans le chapitre V, consacré aux compétences de l'utilisateur-apprenant, un point d'honneur est fait aux compétences communicatives. Celles-ci sont globalement classées en trois types de compétences langagières : les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. L'étude du lexique est incluse parmi les compétences linguistiques. Parmi celles-ci, la toute première est la compétence lexicale définie en ces termes (CECRL, 2001 : 87) : « Il s'agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue qui se compose 1. d'éléments lexicaux et 2. d'éléments grammaticaux [...] ». Selon ce référentiel, les éléments lexicaux sont : a. des expressions toutes faites (salutations, proverbes, etc.) et les locutions figées constituées de plusieurs mots (expressions verbales ou prépositionnelles) utilisées comme des ensembles ; b. des mots isolés qui font partie des ensembles lexicaux fermés (par exemple, les jours de la semaine).

Le CECRL propose même des échelles pour analyser la compétence lexicale par niveaux de langue selon l'étendue du vocabulaire ainsi que la capacité à en maîtriser l'usage (CECRL, 2001 : 88). En ce qui concerne l'étendue du vocabulaire dans un niveau B2 (voir annexe n° 1), il est précisé que l'usager « Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations dans l'usage des périphrases ». Pour ce qui est de la maîtrise du vocabulaire, le descripteur explique que « l'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix des mots incorrects se produisent sans gêner la communication ».

Le CECRL nous aide aussi à cerner les activités lexicales en fournissant des exemples concrets des compétences à acquérir pour chaque niveau. Par exemple, pour le niveau B2, en compréhension générale de l'oral (CECR, 2001 : 55) l'élève : « [...] Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation [...] ».

### 2.4.2. Le lexique dans le curriculum de l'Institut Cervantès

Un autre référentiel, cette fois-ci propre à la langue espagnole, se fonde aussi sur les propositions de l'*approche lexicale*. Depuis 2006, le *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

(PCIC) intègre les notions développées dans des récentes recherches, notamment dans le domaine du lexique. Ce programme officiel propose une liste (qui n'est pas fermée mais qui s'avère une première approche d'un domaine particulier) d'unités lexicales à apprendre pour chaque niveau accompagnées d'un exemple d'usage qui sert d'illustration combinatoire des mots.

Le PCIC développe en réalité une *approche notionnelle-fonctionnelle* qui intègre l'*approche lexicale*. Le terme 'vocabulaire' est ici nommé 'notion', un concept plus large qui permet d'englober plusieurs catégories d'unités lexicales. Dans l'introduction concernant ces 'notions', il est précisé que (PCIC, 2006)<sup>2</sup> « [...] Un hablante cuenta, además de con unidades léxicas simples o palabras, con un número amplio de bloques semiconstruidos que puede combinar al hablar. » Ainsi, dans le long inventaire de notions dressé par ce référentiel pour le niveau B1-B2 figurent, des notions existentielles concernant un évènement (tener + lugar + [jour] : *La reunión tuvo lugar el día 15*) ; des notions spatiales pour l'expression de la distance (estar + a + [nombre cardinal] ~ metros/kilómetros : *Está a 300 metros*) et des notions temporelles (llevar + [gérondif] : *Llevo un año trabajando en esta empresa*).

Les notions en question sont en réalité divisées en deux catégories (PCIC, 2006)<sup>3</sup>:

- *NOCIONES GENERALES: las que un hablante puede necesitar cualquiera que sea el contexto en el que se dé el acto de comunicación.*
- *NOCIONES ESPECÍFICAS: las que tienen que ver con detalles más concretos y [...] se relacionan con temas determinados.*

Ces dernières notions spécifiques vont intéresser plus particulièrement l'enseignement de l'EOS car elles fourniront une base d'unités lexicales qui pourra servir de référence pour une sélection d'éléments représentatifs de certains contextes afin d'élaborer des activités ou des séquences didactiques. Les experts qui ont rédigé ce document proposent 20 grands sujets autour desquels ils distribuent l'ensemble des entrées de l'inventaire<sup>4</sup> :

- |  |   |
|--|---|
| 1. Individuo: dimensión física               | 11. Servicios                           |
| 2. Individuo: dimensión perceptiva y anímica | 12. Compras, tiendas y establecimientos |
| 3. Identidad personal                        | 13. Salud e higiene                     |
| 4. Relaciones personales                     | 14. Viajes, alojamiento y transporte    |
| 5. Alimentación                              | 15. Economía e industria                |
| 6. Educación                                 | 16. Ciencia y tecnología                |
| 7. Trabajo                                   | 17. Gobierno, política y sociedad       |
| 8. Ocio                                      | 18. Actividades artísticas              |
| 9. Información y medios de comunicación      | 19. Religión y filosofía                |
| 10. Vivienda                                 | 20. Geografía y naturaleza              |

Le PCIC préconise une *approche lexicale* axée sur les possibilités combinatoires des mots. Regardons quelques exemples, pour les niveaux B1-B2, correspondant à la notion spécifique n° 7 consacrée au « travail »<sup>5</sup> :

<sup>2</sup> <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/08\\_nociones\\_generales\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/08_nociones_generales_introduccion.htm)> (extrait).

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/09\\_nociones\\_especificas\\_introduccion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_introduccion.htm)> (extrait).

<sup>5</sup> <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/09\\_nociones\\_especificas\\_inventario\\_b1-b2.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/09_nociones_especificas_inventario_b1-b2.htm)> (extrait).

7.1. Professions y cargos	
B1	B2
Director de RR. HH., empleado de banca, responsable de ventas Oficio, profesión liberal Sustituto, ayudante, estudiante en prácticas Trabajar para una empresa de transportes/ de servicios Estar de auxiliar/canguro	Contratado, interino, trabajador en prácticas Tener un empleo en la Administración/en una multinacional Ocupar un cargo público/directivo/ de responsabilidad Ejercer de/como abogado/veterinario Trabajar como autónomo

En ce qui concerne la méthodologie employée pour la sélection des unités lexicales, pour chaque thème et pour chaque niveau, le PCIC s'est fondé sur les domaines déjà signalés par le CECRL en tenant compte du contexte d'utilisation : personnel, publique, professionnel et éducatif. Cet inventaire tient aussi compte de certains paramètres qui sont en rapport avec ces domaines comme, par exemple, les lieux, les institutions, les personnes, les objets, les événements, les actions, etc. Il est pertinent de signaler que les critères de sélection du lexique proposé ont été la fréquence d'occurrence et la rentabilité communicative, c'est-à-dire qu'il s'agira d'exposants notionnels nécessaires pour activer les fonctions communicatives orales et écrites correspondantes à chaque niveau.

### 3. STRATÉGIES POUR L'ACQUISITION DU LEXIQUE EN ELE/EOS

#### 3.1. La notion de compétence lexicale

L'*approche lexicale* tient compte du processus naturel et inné d'acquisition d'une langue étrangère qui consiste à étiqueter, grouper ou emballer les mots pour en construire des réseaux. Quand nous apprenons de nouvelles unités lexicales nous réorganisons les liens que nous construisons entre les mots en rajoutant de nouvelles informations sur les termes déjà connus. Selon HIGUERAS GARCÍA (2006 : 13) :

*Aprender una palabra consiste en mucho más que aprender su significado: es un proceso que reestructura el conocimiento previo gracias a la información nueva; es decir, que cada vez que se aprende una nueva entrada léxica se realizan las operaciones pertinentes para diferenciarla de otras conocidas [...] y para asociarla con las que ya se dominan.*

Dans l'apprentissage de l'ELE et surtout de l'EOS, l'acquisition du lexique peut être considérée comme l'un des piliers fondamentaux de la compétence communicative. En ce sens, BARALO OTONELLO (2005 : 1) signale que « el conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprenden no sólo la forma y el significado, sino también una red intrínseca de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen los subsistemas de diferentes niveles [...] ».

Pour comprendre le concept de compétence lexicale, nous devons tout d'abord faire appel à la notion de « lexicon mental », c'est-à-dire, cet ensemble ou inventaire de mots dont dispose une personne. Les explications fournies par LAHUERTA y PUJOL (1996 : 121) nous seront utiles pour définir ces notions : « La capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental ».

Les recherches menées dans ce domaine par BARALO OTONELLO (2005 : 4) lui permettent d'observer que l'apprenant d'une langue étrangère « almacena una palabra en su lexicón, la etiqueta con la categoría correspondiente [+verbo], [+nombre], etc. Esta

categorización le permitirá procesar y tratar la pieza léxica sometiéndola a todas las reglas de flexión propias de la clase a la que pertenece ». Ce processus obéit essentiellement à trois activités mentales qui sont plus ou moins intuitives mais qu'il convient de rendre explicites pour mieux s'approprier la langue étrangère : étiqueter (mettre une étiquette à un concept), emballer (catégoriser les étiquettes en les groupant) et construire des liens (faire les connexions entre les différentes étiquettes).

La théorie sur laquelle se fonde l'*approche lexicale* prétend que l'apprentissage d'une unité lexicale se fait en tenant compte de ces trois notions qui permettent d'étiqueter/ emballer/ lier les mots. Une attention particulière est ainsi prêtée à leur forme, à leur signification et à leur usage. HIGUERAS GARCÍA (2008 : 5) propose d'utiliser les notions initialement développées par NATION (2001 : 27) afin de proposer une liste de tout ce qui rentre en ligne de compte au moment de s'approprier un mot (voir annexe n° 2). Nous traduisons ces notions dans le tableau ci-dessous :

Connaître un mot implique avoir :			
(R) des connaissances réceptives + (P) des connaissances productives			
La forme	La forme parlée	R	Comment entend-on le mot ?
		P	Comment le prononce-t-on ?
	La forme écrite	R	Comment se présente-il ?
		P	Comment s'écrit-il et s'épelle-t-il ?
	Les différentes composantes	R	Quelles sont les composantes du mot que l'on reconnaît ?
		P	Quelles composantes sont nécessaires pour exprimer la signification ?
La signification	La signification proprement dite	R	Quelle est la signification qu'il transmet ?
		P	Quels autres mots peut-on utiliser pour exprimer la signification ?
	Les concepts et les référents	R	Qu'est-ce qu'on inclut dans ce concept ?
		P	À quels autres éléments peut-on appliquer ce concept ?
	Les associations	R	À quels autres mots fait-il penser ?
		P	Quels mots pourraient le remplacer ?
L'usage	Les fonctions grammaticales	R	Dans quelles structures apparaît-il ?
		P	Comment sont-elles utilisées ces structures ?
	Les collocations	R	Quels sont les mots agencés ?
		P	Avec quels autres mots peut-on l'utiliser ?
	Les restrictions d'utilisation	R	Avec quelle fréquence peut-on rencontrer ce mot ?
		P	Où et quand peut-on utiliser ce mot ?

D'après cette auteure, NATION distingue trois types de lexiques : le lexique réceptif (celui que les étudiants sont capables d'interpréter) ; le lexique productif (celui que les étudiants sont capables de produire) et le lexique potentiel (celui dont les étudiants disposent pour une utilisation éventuelle). Il en ressort que la compétence lexicale d'un usager ne se réduit pas à la seule connaissance d'un certain vocabulaire mais à la capacité d'organisation cognitive du lexique. Se référant à la compétence linguistique qui, entre autres, a trait au savoir-faire relatif au lexique, le CECRL (2001 : 17) précise en ce sens que:

*Cette composante [...] a à voir non seulement avec l'étendue et la qualité des connaissances (par exemple en termes de précision du lexique), mais aussi avec l'organisation cognitive et le mode de stockage mémoriel de ces connaissances (par exemple les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur et avec leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité).*

### 3.2. Le traitement didactique du lexique en classe d'ELE/EOS

3.2.1. *L'explicitation du vocabulaire comme méthode facilitatrice du passage du stade réceptif au stade productif.*

La mise en pratique des concepts précédemment définis rend possible l'application de l'*approche lexicale*. Le travail explicite sur la forme, la signification et l'usage du lexique facilite son appropriation. Par conséquent, l'enseignant devra travailler le lexique le plus explicitement possible en incitant l'élève à le classer d'abord et l'utiliser ensuite. Il s'agit de faire en sorte que l'apprenant passe du stade réceptif au stade productif. Cela n'est possible que si les unités lexicales sont incluses dans un contexte situationnel.

Dans un souci de classement explicatif, ESTAIRE (2009 : 6) énumère les principales composantes cognitives du processus d'acquisition du vocabulaire : l'identification (la reconnaissance), la compréhension (la représentation mentale), l'utilisation (l'emploi), la rétention (la mémoire à court terme), la fixation (la mémoire à long terme) et la récupération (la réutilisation). Tout traitement didactique qui puisse favoriser ce processus pourra garantir l'acquisition lexicale sachant qu'il ne suffira pas que l'élève passe par toutes ces étapes pour s'approprier définitivement le vocabulaire. Nous savons qu'il lui faudra plusieurs contacts avec le lexique cible pour que celui-ci soit définitivement ancré dans sa mémoire ; d'où l'intérêt de travailler le lexique de manière cyclique avec des répétitions et des réutilisations fréquentes. L'acquisition du vocabulaire répond rarement à une progression linéaire mais s'apparente plutôt à une progression en spirale où l'élève recule parfois pour mieux sauter : c'est parce qu'il recommence le processus d'identification, de compréhension et d'utilisation qu'il aboutit à la rétention, la fixation et la récupération du lexique.

La capacité de réutilisation du lexique dépend en grande partie de la fréquence d'occurrence des mots en question : plus l'élève utilise un terme nouveau, plus il le retient dans sa mémoire. D'un point de vue pédagogique, il s'ensuit qu'il ne faudra donc jamais hésiter à proposer aux élèves de réutiliser le vocabulaire théoriquement appris dans des leçons précédentes. Ils connaissent la juste valeur des révisions du lexique déjà appris. ESTAIRE (2009 : 7) appelle « recyclage focalisé » l'ensemble des activités faites pour réviser les unités lexicales déjà connues. Cette révision peut être intégrée dans des tâches qui ont trait à la compréhension et/ou à l'expression orales et écrites. Elle peut apparaître lors de la réalisation de tâches préparatoires qui vont conduire à la tâche finale dans laquelle de nouvelles associations lexicales pourront voir le jour en fonction du thème abordé. Dans une séquence bien organisée, nous pouvons même prévoir des exercices de consolidation pour fixer définitivement le vocabulaire nouveau.

Au moment de planifier des activités pour la classe, l'enseignant devra prévoir le développement de compétences de réception et de production. Bien que le processus d'acquisition du vocabulaire soit quelque chose de « naturel » chez nos étudiants, nous devons, dans notre rôle de facilitateurs de l'apprentissage, le rendre explicite et accessible. Cela doit pouvoir se faire en combinant les activités d'interprétation (écouter + lire) pour activer la reconnaissance lexicale et des activités de codification (parler + écrire) pour permettre la récupération lexicale.

Comme il existe une corrélation entre l'accroissement du niveau de langue et l'augmentation des connaissances lexicales, plus l'élève avance dans des niveaux opérationnels, plus il dispose de vocabulaire et plus il passe avec aisance du stade réceptif au stade productif. L'expression spontanée est proportionnelle à l'amplitude du répertoire lexical ; par conséquent, les élèves qui disposent d'un inventaire de vocabulaire significatif ont moins de mal à atteindre un certain seuil de précision dans le maniement de la langue, ce qui a des conséquences en termes de fluidité et d'efficacité dans l'usage de l'instrument linguistique.

Malgré le rôle central attribué au lexique dans l'apprentissage de l'ELE/EOS, il n'est pas toujours aisé pour les enseignants d'appliquer les orientations méthodologiques ébauchées par l'*approche lexicale*. Par ailleurs, pour les différents manuels d'enseignement-apprentissage de l'EOS existant sur le marché, le traitement des unités phraséologiques

n'est pas toujours une priorité<sup>6</sup>. Malgré tout, il incombe au professeur d'espagnol d'imaginer des séquences d'apprentissage où le vocabulaire sera présenté de façon explicite. Les propositions didactiques devraient ainsi être axées sur un apprentissage du lexique en contexte qui alterne entre apparitions orales et apparitions écrites du vocabulaire à réutiliser en vue de faciliter le passage du stade réceptif au stade productif.

### 3.2.2. Comment enseigner les collocations ?

Pour l'enseignement des collocations, nous partons de deux principes fondamentaux qu'il convient de rappeler ici : 1) les collocations devraient être incluses dans les unités thématiques proposées aux élèves et, dans la mesure du possible, elles devraient garder une étroite relation avec une fonction communicative ; et 2) l'enseignement indirect des collocations n'est pas suffisant pour que les élèves arrivent à les mémoriser et à les reproduire, il faudrait aussi leur apprendre explicitement le concept de collocation.

En général, les collocations sont composées de mots connus des élèves intégrés dans des tournures qui peuvent passer inaperçues. D'où l'intérêt, encore une fois, d'expliquer explicitement le phénomène collocationnel. Selon HIGUERAS GARCÍA (2009 : 29) « Llamar la atención sobre la posibilidad o la imposibilidad de combinar ciertas palabras ayudará al alumno a relacionar correctamente unas unidades con otras en su lexicón y, en consecuencia, mejorará su retención a largo plazo y evitará errores de transferencia de la lengua materna ». Cette chercheuse propose même une méthodologie pour enseigner les collocations (2009 : 32-34) que nous résumons dans les phrases suivantes :

- Réaliser des activités de prise de conscience de ce phénomène et inciter l'élève à s'exercer de façon contrôlée afin de mémoriser les collocations.
- Travailler les collocations par champs sémantique ou regrouper celles qui obéissent à une fonction communicative quelconque.
- Inciter les élèves à revoir et réutiliser les collocations dans le but de les retenir en mémoire.
- Proposer des activités communicatives qui mettent en relief cet aspect linguistique.
- Inscrire les collocations dans un ensemble de contenus intégrés dans une séquence didactique.

HIGUERAS GARCÍA (2009 : 36) propose aussi une typologie d'activités qui semble pertinemment adaptée. Sa méthode consiste à travailler d'abord la perception des collocations. Cela implique l'enseignement même de ce concept; les élèves seront ainsi amenés à réaliser des activités de présentation des phénomènes collocationnels, de réflexion sur la forme et la signification des collocations ainsi que des activités pour les remarquer. Dans une deuxième étape, ils devront les mémoriser pour pouvoir en faire usage dans une étape ultérieure.

### 3.2.3. Le dictionnaire combinatoire comme ressource clé pour l'enseignement-apprentissage du lexique

Pour améliorer l'acquisition lexicale des élèves, il convient de les exposer à une grande quantité d'échantillons des différents types de textes (écrits et oraux) qui soient représentatifs des thèmes abordés pendant la séquence didactique. L'analyse de ces textes ne peut pas se faire sans le recours au dictionnaire qui facilite l'apprentissage du lexique. En effet, le dictionnaire démultiplie l'acquisition de la langue en permettant la compréhension et le développement d'une certaine qualité d'usage des mots. En ce sens, l'une des ressources les plus appropriées pour l'application de l'*approche lexicale* consiste à utiliser des

---

<sup>6</sup> Nous verrons dans notre analyse pratique du point 4 qu'il y a heureusement des exceptions.

dictionnaires combinatoires. En espagnol, le plus remarquable est le *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, dirigé par Ignacio BOSQUE<sup>7</sup>. L'avantage de cet ouvrage réside dans les informations relatives à l'usage des mots qu'on ne trouve pas systématiquement dans les dictionnaires traditionnels ou les grammaires. Cet outil de consultation, élaboré à partir d'un corpus issu de la presse espagnole et hispano-américaine, ne contient pas de définitions mais les combinaisons de mots les plus fréquentes et les plus naturelles produites par des natifs. Analysons un exemple pour comprendre la teneur d'un tel dictionnaire. Voici ce que nous trouvons lorsque nous cherchons le mot *ordenador* (BOSQUE 2006 : 924) :

**ordenador** s.m.

- CON ADJS. **portátil – de sobremesa**

- CON VBOS. **apagar(se) – bloquear(se) – colgarse** *El ordenador se colgó y me dejó con el trabajo a medio hacer* – **fallar – desbloquear(se) || funcionar || usar – manejar – programar || alimentar || conectar – encender – reiniciar – resetear || escribir (a) pasar un trabajo a ordenador** .

Nous observons tout d'abord que le substantif « *ordenador* » est un mot masculin qui peut être combiné à des adjectifs, auquel cas il deviendra par exemple « *ordenador portátil* ». Un élève francophone n'a pas besoin de chercher la traduction pour comprendre que « *portátil* » signifie « portable ». Par contre, il consacra du temps à examiner la combinaison de ce mot avec des verbes pour former des unités lexicales d'usage fréquent. Nous constatons que ces unités sont suivies d'un exemple modélisant qui contextualise son usage, ce qui aide l'élève à retenir le mot.

Ce travail combinatoire sert à construire des liens avec d'autres mots pour former des unités lexicales d'utilisation courante chez les natifs de la langue. Nous sommes en présence d'un processus de démultiplication du vocabulaire qui se trouve à l'opposé de la pratique traditionnelle de recherche de la traduction systématique (*ordenador* = ordinateur). Pour un élève francophone, la traduction de ce genre de terme est une dépense d'énergie peu rentable. On pourrait chercher la définition de ce mot (à supposer qu'il ne soit pas encore connu des élèves) dans un dictionnaire plus classique comme, par exemple, le *Diccionario de uso del español actual* (Clave, 2002 : 1409) :

**ordenador:** s.m. Máquina capaz de efectuar un tratamiento automático de la información, realizando operaciones aritméticas y lógicas con gran rapidez bajo el control de un programa previamente cargado. □ ETIMOL. Del francés *ordinateur*.

Cependant, même si ce genre d'approfondissement lexical est riche d'apprentissages, la recherche d'une définition ne pourra jamais rivaliser avec la recherche de combinaisons possibles à partir d'un mot de base. L'*approche lexicale* ainsi conçue permet non seulement de mieux comprendre le fonctionnement de la langue (information sémantique et syntaxique) mais de profiter de sa richesse et de sa variété à partir d'exemples qui illustrent l'usage pragmatique qu'on peut faire de certaines expressions.

Les enseignants de langue savent bien que connaître la signification des mots n'est pas une condition suffisante pour parler et pour écrire correctement ; il faudrait encore savoir comment ils peuvent être combinés. Les dictionnaires combinatoires peuvent largement faciliter l'acquisition de ces notions car ils permettent de trouver le mot juste et précis pour en faire un usage correct et de la façon la plus naturelle possible. Les usagers initiés à l'utilisation de ces formidables outils amplifient significativement leurs connaissances lexicales et peuvent mieux comprendre le fonctionnement de langue.

<sup>7</sup> Professeur à l'Université Complutense de Madrid et membre de l'Académie Royale de la Langue Espagnole.

#### 4. ÉTUDE PRATIQUE SUR L'APPLICATION DE L'APPROCHE LEXICALE EN EOS

Dans le but de montrer concrètement comment on peut mettre en œuvre une *approche lexicale* explicite dans l'enseignement-apprentissage de l'EOS, nous allons maintenant étudier un cas pratique à partir d'un corpus restreint, celui du manuel EXPERTOS, composé à proprement parler de trois ouvrages : le livre de l'élève, le cahier d'exercices et le guide pédagogique pour le professeur<sup>8</sup>.

##### 4.1. Le choix du corpus

Le choix de ce manuel obéit à trois raisons circonstanciées. La première est d'ordre subjectif mais pratique : l'auteur de cet article est en même temps l'auteur du manuel analysé et il souhaite faire part à la communauté enseignante des réflexions préalables, sur le plan lexical, qui ont guidé l'élaboration de cette méthode. Il s'agit d'un témoignage, fondé sur une expérience réelle, sur les principes qui peuvent façonner d'élaboration de matériel pédagogique.

La deuxième raison est plus objective : ce manuel est une proposition didactique pour enseigner l'espagnol à visée professionnelle tel qu'il est affiché dans le titre même du livre (« Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo »). Le survol de l'index du Livre de l'Élève (TANO, 2009 : 8-11), où les ressources lexicales de chaque unité sont clairement affichées, nous permettra de nous faire une idée de sa teneur en vocabulaire spécialisé.

La troisième raison de ce choix concerne non seulement le fait d'être une proposition récente mais, surtout, le constat fait dès la page 3 du Livre de l'Élève : « El trabajo léxico cobra en este nivel una especial importancia, pues permitirá avanzar en la adquisición de un vocabulario rentable y útil para poder afrontar situaciones múltiples en contextos laborales. Para ello se han creado y seleccionado documentos, ejercicios y temas que introducirán al alumno en las peculiaridades del mundo del trabajo ».

Au vu des trois considérations qui viennent d'être explicitées, le niveau de représentativité de conclusions auxquelles nous pourrions arriver est moindre par rapport à l'offre existante. Cela dit, l'analyse en profondeur des échantillons nous permettra de déceler des tendances en ce qui concerne le degré d'application de l'*approche lexicale* dans l'ouvrage sélectionné sans prétendre d'arriver à des conclusions totalement définitives.

##### 4.2. La méthodologie d'analyse

Nous sommes conscients qu'il n'y a pas de méthodologie unique pour l'analyse de matériel didactique. Toutefois, certaines caractéristiques sont incontournables si l'on se revendique d'une *approche lexicale* dans l'élaboration des propositions didactiques. Ainsi, nous avons voulu savoir si les principes théoriques abordés dans les rubriques précédentes sont appliqués dans le manuel sélectionné. Pour ce faire, nous avons listé ci-dessous les principales notions observées qui ont permis le recueil d'informations le plus pertinentes pour l'analyse d'EXPERTOS. Nous reprenons ici les éléments d'observation proposés par VIDIELLA ANDREU (2012 : 25) qui seront systématiquement repris dans la synthèse proposée plus loin<sup>9</sup>:

<sup>8</sup> Voir références bibliographiques.

<sup>9</sup> Nous ne reprenons pas dans notre analyse le point initialement proposé par VIDIELLA ANDREU concernant l'activation du lexique d'unités précédentes car chaque unité d'EXPERTOS a été conçue pour être travaillée de façon indépendante, de telle sorte que l'enseignant n'est pas obligé de suivre

- Orientation didactique
- Approche lexicale
- Liens grammaire-lexique
- Types d'unités lexicales travaillées
- Compétences ciblées par l'utilisation du lexique
- Partie de l'unité didactique où le nouveau lexique est présenté
- Information explicite sur le lexique (forme, usage, signification)
- Travail du lexique en contexte
- Activités de consolidation lexicale
- Équilibre entre « lexique réceptif » et « lexique productif »
- Exercices de révision lexicale
- Stratégies d'apprentissage lexical
- Ressources lexicales

### 4.3. Synthèse des analyses

L'observation méthodologique nous a permis de faire le lien entre les notions abordées dans le cadre théorique et celles effectivement appliquées dans la conception d'activités d'enseignement-apprentissage du lexique dans le manuel EXPERTOS. Nous allons résumer ces observations et nous exposerons les résultats de cette analyse. Pour y parvenir, nous allons nous appuyer sur l'étude de VIDIELLA ANDREU (2012 : 71-72). Nous allons donc reprendre un à un les points observés (voir annexe n° 3) pour les commenter et les compléter avec des exemples qui réaffirment l'orientation lexicale de ce manuel.

#### 4.3.1. Orientation didactique

Les résultats de l'analyse révèlent qu'il s'agit d'un manuel qui adopte l'approche actionnelle où le lexique est appris par le biais de tâches. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 71) : « En cada unidad se proponen tareas de comprensión, seguidas de tareas donde se presentan los recursos lingüísticos y, por último, se practican dichos recursos mediante unas mini tareas de producción y la realización de una tarea final que sintetiza los contenidos de toda la unidad ».

Force est de constater que l'approche actionnelle oriente les leçons de ce manuel où les activités d'acquisition du vocabulaire sont proposées en suivant trois phases<sup>10</sup> :

- une première phase (« acercamiento ») où l'élève se familiarise avec une série de ressources lexicales d'utilisation courante (échantillons présentés en rouge) qui vont servir de modèle pour comprendre le type de production demandée ;
- une deuxième phase (« observación ») où l'élève est invité à observer le fonctionnement des unités lexicales avec des exemples d'usage modélisants (échantillons présentés en bleu) ;
- une troisième phase (« comunicación ») où l'élève est invité à « faire quelque chose » en réutilisant les éléments appris ; les activités lexicales préparent pour la

---

l'ordre de présentation des unités. Il s'avèrerait hasardeux de proposer dans une unité quelconque de réactiver le lexique d'une unité précédente si cette dernière n'a pas été abordée par le professeur. Par ailleurs, dans la pratique de classe, nous savons que l'apprentissage du lexique n'obéit pas forcément à une progression linéaire. Bien que ce manuel ne propose pas une réactivation explicite du lexique apparu dans des unités précédentes, rien n'empêche les enseignants et les élèves de s'inscrire dans une progression en spirale où l'on sera toujours en train de revenir en arrière pour activer ou revoir des unités lexicales déjà vues. C'est exactement ce que nous proposons, non pas dans un traitement inter unités mais au sein d'une même unité didactique.

<sup>10</sup> Pour plus de renseignements sur la façon d'utiliser EXPERTOS, voir la page 3 du Livre de l'Élève.

réalisation d'une tâche finale qui n'est possible que grâce à la mobilisation des ressources (re)travaillées dans les deux phases qui précèdent.

#### 4.3.2. Approche lexicale

Les résultats de l'analyse prouvent qu'il s'agit d'un manuel qui adopte l'*approche lexicale*. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 71) : « Se pretende desarrollar de manera específica la competencia léxica del alumno. Hay tareas destinadas a una enseñanza explícita del léxico [...]. Se concibe el aprendizaje del léxico como un proceso cíclico y el manual se esfuerza por proporcionarle al alumno numerosas oportunidades para reencontrarse con el léxico nuevo y tener que usarlo ».

En effet, le concepteur de ce manuel, sans écarter l'enseignement implicite du lexique, fait le pari d'un enseignement plutôt explicite. Ceci est particulièrement vrai pour le travail sur les collocations dans le but de promouvoir l'acquisition des mots qui peuvent co-apparaître. Cet apprentissage explicite du vocabulaire doit permettre aux apprenants de s'approprier le lexique en contexte en suivant les différentes étapes mentionnées dans le volet théorique :

identification → compréhension → utilisation → rétention → fixation → récupération.

Prenons l'exemple de l'unité 8 « Producción y fabricación » (TANO, 2009 : 96-107), dont le but général est de se familiariser avec le lexique de la production et de la fabrication. Un des objectifs affichés consiste à analyser des cas pratiques concernant des conflits qui peuvent avoir lieu dans une usine (voir annexe n° 4). Pour y parvenir, il est proposé d'acquérir et de manipuler certaines ressources lexicales, notamment le vocabulaire concernant la gestion de la production (*una planta, el área de producción, sobrar un tercio de la plantilla, el rendimiento del personal, despedir personal, etc.*) et celui propre à la description des lieux et des personnes qui interviennent dans ce secteur d'activité (*responsable de planta, obrero cualificado, obrera recién llegada, jefa de equipo, director de producción, etc.*).

#### 4.3.3. Liens grammaire-lexique

Les résultats de l'analyse démontrent qu'il s'agit d'un manuel dans lequel la grammaire et le lexique forment un continuum, un ensemble où les deux éléments sont liés. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 71) : « Cuando se aprenden nuevas unidades léxicas, se recuerda la forma gramatical para poder usarla correctamente. Asimismo, cuando se realizan actividades centradas en la gramática o las funciones del lenguaje, se incluye el léxico ya trabajado de manera explícita ».

Ainsi, par exemple, dans l'unité 2 « Reunión de equipo » (TANO, 2009 : 24-35), qui aborde le vocabulaire concernant les réunions et les négociations, nous proposons de travailler sur une liste de mots qui ne sont pas isolés mais agencés avec d'autres mots pour former des tournures basées sur des aspects grammaticaux (voir annexe 5). Pour enrichir le lexique, il est important d'analyser les questions grammaticales qui sont associées aux mots: par exemple, *subirle el salario a alguien, persuadir de algo a alguien*, ce sont des structures qui présentent un objet direct et indirect. Le recours à la grammaire permettra ainsi de comprendre comment fonctionne le vocabulaire.

#### 4.3.4. Types d'unités lexicales travaillées

Les résultats de l'analyse montrent qu'il s'agit d'un manuel qui est axé sur un travail sur les mots (simples ou composés), les expressions (figées ou semi-figées) et, surtout, les collocations. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 71) : « En cuanto a las colocaciones, hay actividades destinadas a que los alumnos tomen consciencia de la posibilidad e

imposibilidad de combinar ciertas palabras, con ejercicios para relacionar las partes de una colocación ».

Le travail lexical est présent dans tout le manuel mais c'est peut-être dans la partie « observation » de chaque unité que l'analyse sur le fonctionnement des collocations est la plus importante. Prenons l'exemple de l'unité 4 « Exportamos à 70 países » (TANO, 2009 :49-59), où il est question d'aborder le vocabulaire concernant les exportations et les importations. Dans l'activité 4 (voir annexe n° 6), il est demandé d'associer des substantifs à des infinitifs, de trouver l'adjectif qui découle du verbe pour aboutir à la recherche de collocations où l'on va essayer d'inclure les trois catégories grammaticales précédentes. Cet exemple sert à observer la manière dont la langue espagnole structure son lexique :

Substantif	Verbe	Adjectif	Collocation
<i>autorización</i>	<i>autorizar</i>	<i>autorizado</i>	<i>autorización previa, tener autorización para, autorizar a, estar autorizado a</i>

#### 4.3.5. Compétences ciblées par l'utilisation du lexique

Les résultats de l'analyse confirment qu'il s'agit d'un manuel qui propose une pratique du lexique pour développer toutes les compétences. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 71) : « Comprensión escrita, comprensión oral, expresión e interacción escrita, expresión e interacción oral, tanto en el libro del alumno como en el cuaderno de ejercicios ».

Partout où il était possible de le faire, nous avons associé l'apprentissage du lexique au développement d'une compétence. Par exemple, dans l'unité 5 « Montamos un negocio » (TANO, 2009 : 62-71), consacrée au vocabulaire concernant les produits et les services, l'activité 1 (voir annexe n° 7) prévoit un travail de compréhension écrite concernant un projet de création d'entreprise que deux entrepreneurs présentent à une banque dans le but d'obtenir un financement. Nombreuses sont les unités lexicales exploitées dans le document de référence : *llevar a cabo un proyecto innovador, nuestro producto consiste en, estamos convencidos de que, un nicho de mercado, nos dedicaremos exclusivamente a, consolidar la cartera de clientes, los compradores potenciales, la cuota de mercado inicial, sacaremos a la venta, en cuanto a la distribución, tener su domicilio legal en, los socios fundadores, calculamos un total de costes fijos de alrededor de, etc.* Ce travail est suivi d'une activité libre d'expression orale où, en réutilisant le vocabulaire déjà observé, les élèves devront imaginer les questions qui pourront être posées par les financeurs de ce projet afin d'accorder le prêt demandé.

#### 4.3.6. Partie de l'unité didactique où le nouveau lexique est présenté

Les résultats de l'analyse prouvent qu'il s'agit d'un manuel qui donne l'opportunité d'acquérir du lexique tout au long de chaque unité didactique. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 71) : « Puede ser después de una comprensión (escrita u oral), durante la fase de atención a la forma (combinando el léxico con gramática y su función) o bien antes de la realización de una mini tarea productiva (escrita u oral). El componente léxico cobra especial importancia para lograr la competencia comunicativa ».

Toutes les occasions sont bonnes pour présenter le nouveau lexique puisque nous partons du principe que sans lexique rien n'est possible sur le plan de la communication. Nous avons donc délibérément multiplié les occasions de contact avec des mots nouveaux en proposant de nouvelles unités lexicales dans toutes les sections du manuel. Ainsi, dans l'unité 6 « Cuestiones de finanzas » (TANO, 2009 : 72-83), consacrée à l'économie domestique et aux rémunérations, le vocabulaire dédié à ce champ thématique est distribué tout au long des sections. Par exemple :

- Section "Acercamiento": *manejar sus finanzas, gastar su dinero, elaborar un presupuesto, ser ahorrador, seguro de vida, economía doméstica, superar la crisis, apretarse el cinturón, distribución porcentual del gasto, etc.*
- Section "Observación": *el salario medio anual, el nivel salarial, la actividad mejor/peor pagada, cobrar el sueldo, plan de choque, etc.*
- Section "Consultorio": *el porcentaje de aumento, un plan de pensiones, hacer un esfuerzo para, etc.*
- Section "Comunicación": *gastar mucho en, dedicar su dinero a, invertir dinero en, ser derrochador, dejar/repartir una herencia, etc.*
- Section "Cultura": *moneda de curso legal, dólar estadounidense, peso argentino, reforma monetaria, moneda única, prestar dinero, etc.*

#### 4.3.7. Information explicite sur le lexique (forme, usage, signification)

Les résultats de l'analyse révèlent qu'il s'agit d'un manuel où l'information sur le lexique est explicitée sur le plan de la forme, de l'usage et de la signification. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 71) : « Según la unidad léxica de que se trate, se ofrece una información más detallada sobre su forma y uso; la información sobre su significado o bien la proporciona el manual o bien la tienen que deducir los alumnos. Por ejemplo, en el caso de los términos, el manual deja evidente su significado a través de los ejercicios que el alumno debe hacer. En cambio, cuando las unidades léxicas son expresiones y colocaciones, el manual aporta además información más detallada sobre la forma, el uso y el significado ».

En effet, nous préconisons un travail explicite sur le lexique car, lorsque les unités lexicales deviennent complexes, il est rentable d'encourager l'apprenant à réfléchir sur la valeur grammaticale des mots, sur la façon de les utiliser ensemble et sur l'utilité de les retenir comme s'il s'agissait d'un tout. Expliciter le lexique signifie faire un travail lucide sur le fonctionnement de la langue en conceptualisant les mots (étiquetage), en les catégorisant (empaquetage) pour, finalement, arriver à faire des connexions entre eux (construction des liens). Ce travail sur la forme, la signification et l'usage du lexique peut faciliter son appropriation mais il faut se rappeler que celle-ci est vraiment actée lorsque l'élève utilise par la suite le lexique appris (dans le contexte du groupe classe ou dans une ultérieure utilisation de la langue en milieu professionnel), dans des situations similaires à celles où il l'a vu apparaître initialement. Ainsi, EXPERTOS s'efforce continuellement d'amener les élèves du stade réceptif au stade productif.

Analysons, par exemple, l'activité 2 de l'unité 5 « Montamos un negocio » (TANO, 2009 : 60-71), consacrée au vocabulaire concernant les projets de création d'entreprise (voir annexe 8). À partir d'un témoignage oral d'un jeune hôtelier qui explique comment il a développé son négoce, l'élève doit compléter des fragments de phrases prononcées par le personnage. Inversement, il doit procéder aussi au repérage des questions qui ont été posées à cet entrepreneur. L'activité se termine sur une analyse des mots et des expressions dans le but d'expliquer leur signification (*estar a un precio razonable, un nicho de mercado, un negocio muy esclavo, etc.*). Ayant compris ce que ces expressions signifient et ayant pris acte de la situation dans laquelle elles peuvent être utilisées, l'élève sera à même de pouvoir les réutiliser sans se tromper et sera ainsi amené à amplifier son vocabulaire de façon plus efficace.

#### 4.3.8. Travail du lexique en contexte

Les résultats de l'analyse permettent de vérifier qu'il s'agit d'un manuel qui travaille le lexique en contexte situationnel et linguistique. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 72) : « Las actividades centradas en la forma del léxico se extraen de dicho contexto situacional y, además, el manual se esfuerza por proporcionar siempre un contexto lingüístico, con frases

que ilustran el uso de las nuevas unidades, para marcar la posibilidad de combinar ciertas palabras ».

Si l'apprentissage du lexique se réalise à partir d'un travail conscient sur la signification des mots, en fonction de la situation extralinguistique (contexte) et de l'environnement linguistique (usage), les chances de retenir le vocabulaire augmentent. EXPERTOS contextualise donc les activités lexicales. Les exemples de contextualisation sont légion dans ce manuel. Basons-nous sur l'activité 9 de l'unité 4 « Exportamos a 70 países » (TANO, 2009 : 48-59). La tâche consiste à rédiger un rapport sur la situation de l'industrie vinicole en Espagne (voir annexe 9). Dans cette séquence d'activités, l'élève travaille initialement sur un enregistrement sonore qui reprend des éléments lexicaux déjà apparus dans les sections précédentes de l'unité. Il y a aussi des éléments nouveaux dont la compréhension de leur signification est assurée grâce au contexte et à aux connaissances préalables de vocabulaire. Dans la partie A, à partir des informations qu'il devra obtenir en écoutant un entretien fait à un expert du secteur, l'élève devra repérer, par exemple, des expressions comme *una actividad económica tradicional, la facturación del sector vitivinícola, el sector continúa creciendo, la reducción del consumo /de costes, el aumento de excedentes, la competencia de terceros países, la denominación de origen, acceder a/posicionarse en los mercados mundiales, la mejora de la calidad, tener éxito a largo plazo*, etc. Dans la partie B, des informations authentiques, issues d'une série de données statistiques fournies par l'ICEX<sup>11</sup>, lui permettront d'activer les numéraux cardinaux ainsi que l'expression du pourcentage. Pour la partie C, qui propose la réutilisation des éléments travaillés dans les deux parties précédentes, l'élève dispose d'un exemple de rapport commercial (TANO, 2009 :136-137) qui servira de modèle pour la rédaction de ce nouveau rapport.

#### 4.3.9. Activités de consolidation lexicale

Les résultats de l'analyse attestent que, en ce qui concerne la fixation du vocabulaire, le manuel propose des activités ciblées axées sur les champs sémantiques et les associations entre les différentes unités lexicales. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 72) : « Se proponen tareas para asociar palabras que normalmente coaparecen o la formación de sustantivos y adjetivos à partir de un infinitivo. »

Les tâches de consolidation lexicales sont principalement proposées dans le Cahier d'Exercices où l'usage recommandé est explicité dans sa présentation (TANO, 2010 : 3) : « El Cuaderno de Ejercicios tiene como objetivo consolidar y ampliar los contenidos gramaticales, léxicos y comunicativos del Libro del Alumno [...]. Las actividades proponen siempre mecanismos motivadores que implican al aprendiz personalmente y que le ayudan a desarrollar sus destrezas ». Ce cahier complémentaire dispose d'une myriade d'exercices lexicaux faisant appel à des mécanismes divers d'associations de mots. Par exemple, et pour continuer avec le champ sémantique du commerce international développé tout au long de l'unité 4, l'exercice 5.A. (TANO, 2010 : 48) propose un travail lexical assez simple mais enrichissant. À partir de certains verbes fréquemment utilisés dans le contexte du commerce extérieur (voir annexe 10), comme par exemple le verbe « *ampliar* », on demande à l'élève de trouver le substantif et l'adjectif qui lui sont directement associés (*la ampliación, amplio/a*).

#### 4.3.10. Équilibre entre « lexique réceptif » et « lexique productif »

Les résultats de l'analyse démontrent qu'il s'agit d'un manuel où, tout au long de chaque unité, on observe un équilibre entre activités réceptives et activités productives, combinant

<sup>11</sup> Institut Espagnol du Commerce Extérieur (dépendant du Ministère de l'Économie et de la Compétitivité).

des activités de compréhension avec des activités d'expression à des doses raisonnables. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 72) : « Las tareas receptivas consisten en responder a preguntas abiertas, asociar un texto a una imagen, buscar información detallada, etc. Las tareas productivas suelen implicar la toma de decisiones, llegar a un acuerdo, posicionarse en un tema polémico, etc. Hay una clara voluntad por integrar en esas actividades las unidades léxicas nuevas aprendidas a lo largo de la unidad ».

L'idée de départ dans l'élaboration d'EXPERTOS était celle d'un juste milieu entre activités de CO/CE et d'EO/EE, avec une nette intention de récupérer au niveau des activités de production les éléments lexicaux étudiés pendant les activités de réception. Un exemple de cette tendance peut être analysé dans l'activité 8 de l'unité 4 (TANO, 2009 : 57) où il s'agit de rédiger une sorte de fiche signalétique du pays de l'élève en suivant un schéma préétabli (voir annexe 11) : type d'économie (population active, caractéristiques des secteurs productifs), fonctionnement économique (commerce extérieur, accessibilité au marché) et taille du marché (nombre d'habitants, PIB par habitant, composition et distribution de la population). Le lexique « productif », qui est issu d'une recherche d'informations sur Internet, peut s'appuyer sur le lexique « réceptif » fourni dans l'activité n° 1 de cette unité (fiche sur les principaux renseignements de l'économie espagnole) dans un va-et-vient maîtrisé de compréhension et d'expression écrites.

#### 4.3.11. Exercices de révision lexicale

Les résultats de l'analyse montrent qu'il s'agit d'un manuel qui prévoit des exercices pour réviser le lexique appris. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 72) :

*En el Libro del Alumno se propone la realización de una tarea final, en grupo, cuyo objetivo es la activación de todo el conocimiento aprendido a lo largo de la unidad, incluido el léxico. Además, al terminar cada unidad didáctica, el Cuaderno de Ejercicios propone un pequeño test de opción múltiple para revisar los contenidos aprendidos, incluido el léxico. Se trata de decir qué unidad léxica es más adecuada en una frase.*

La tâche finale est en effet une façon efficace de revoir le lexique de l'unité. Mais, pour nous, une tâche n'est pas un exercice. Ce dernier a un caractère mécanique et répétitif qui le distingue de la tâche. Pour cette raison, les vrais exercices de révision lexicale sont présentés dans le Cahier d'Exercices. Cette révision est pensée pour favoriser l'autonomie des apprenants puisqu'elle peut être effectuée de façon individuelle, soit en cours soit à la maison. Dans le cas de l'unité 7 « El tiempo es oro » (TANO, 2010 : 97), consacrée au vocabulaire concernant la modulation horaire d'une journée de travail, il est proposé un questionnaire à choix multiples (voir annexe n° 12) présentant la fonction de test de vérification récapitulatif.

#### 4.3.12. Stratégies d'apprentissage lexical

Les résultats de l'analyse nous donnent la confirmation qu'il s'agit d'un manuel qui propose des stratégies d'apprentissage destinées à consolider le lexique, notamment au moment où l'on présente des collocations. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 72) : « Las estrategias que proponen son para fomentar un mejor aprendizaje del léxico y relacionarlo con el desarrollo de las destrezas. Recomiendan, por ejemplo, que se estudien las expresiones como un conjunto y que presten especial atención a las cuestiones gramaticales ».

Nous affichons une claire volonté d'expliquer à l'élève comment il peut faire pour apprendre le lexique. Dès que l'occasion se présente, nous incluons des encadrés précisant une stratégie adaptée pour enrichir son vocabulaire. C'est le cas de l'activité 2.C. de l'unité 1 «

Incorporación inmediata » (TANO, 2009 : 15), qui amène l'élève à considérer que les unités lexicales fonctionnent comme un tout et que pour les mémoriser il faudrait non seulement chercher un équivalent en langue maternelle mais regarder de près, par exemple, les prépositions qui les accompagnent (voir annexe n° 13).

#### 4.3.13. Ressources lexicales

Les résultats de l'analyse indiquent qu'il s'agit d'un manuel qui, dans son intention de favoriser l'usage du lexique, propose des ressources très variées telles que des textes, des enregistrements sonores, des vidéos, ainsi qu'un recours constant au dictionnaire. D'après VIDIELLA ANDREU (2012 : 72) : « Se contempla el uso del diccionario de aprendizaje para la comprensión de las unidades léxicas que resulten difíciles de comprender y para verificar si existen determinadas expresiones y colocaciones. También se propone la consulta de documentos publicados en la red, la lectura de textos auténticos actuales, el visionado de un fragmento de un DVD tras cada unidad [...] ».

En effet, un grand nombre d'activités incitent l'élève (de façon explicite ou implicite) à consulter le dictionnaire (unilingue et bilingue). L'incitation répond à une volonté d'habituer l'élève à l'usage d'un tel outil qui développera son autonomie dans le maniement des unités lexicales nouvelles. Le recours systématique au dictionnaire lui permettra non seulement de vérifier un terme mais de comprendre le fonctionnement des unités lexicales.

Par ailleurs, l'utilisation de plusieurs ressources lexicales est intentionnelle dans ce manuel car la variété de ces ressources était un préalable de sa rédaction. L'idée de varier les supports et les « entrées lexicales » n'est donc pas gratuite. Elle répond à une double intention didactique consistant à démultiplier les occasions pour être en face d'un vocabulaire à retravailler et à aérer les activités par le biais de supports diversifiés qui peuvent motiver davantage l'élève dans son travail sur le lexique.

Le type et le nombre d'outils pour accéder au lexique ne s'arrête pas seulement au nécessaire usage du dictionnaire. Si nous analysons brièvement les ressources lexicales qui apparaissent dans chaque unité, nous observons une grande diversité. Prenons, par exemple, l'unité 1 (TANO, 2009 : 12-23) consacrée au vocabulaire concernant les offres d'emploi et le curriculum vitae. La toute première page de l'unité présente une photo contextualisée qui rappelle l'entretien d'embauche. Dans les conseils méthodologiques du Livre du Professeur (TANO, 2010 : 10), nous proposons déjà d'imaginer le contexte représenté par cette image. Par ailleurs, au début de l'unité, nous fournissons un modèle d'offre d'emploi qui répond aux exigences de forme et de fond d'une vraie annonce que l'on pourrait lire dans la presse. Tout suite après, nous conduisons l'élève vers l'analyse d'un enregistrement sonore concernant des conversations qui se réfèrent à la précédente offre d'emploi. Vers la fin de l'unité, nous varions encore notre « input » en proposant un travail de recherche ciblée en ligne concernant le film « El método », une pièce de théâtre adaptée au grand écran (des entretiens d'embauche qui se déroulent dans un huis clos) dont ils vont voir certainement des séquences en faisant leurs recherches sur Internet.

## 6. CONCLUSIONS

Nous avons fait une révision des recherches les plus récentes dans le domaine du lexique en langues étrangères afin de constater l'importance de ce sujet en didactique des langues et de déceler les techniques qui facilitent son enseignement et son apprentissage.

Nous avons mis en évidence que les listes de mots décontextualisés ne sont pas un gage de mémorisation et de mobilisation du vocabulaire. En effet, ces recueils sont à éviter car ils

reflètent une conception de l'apprentissage comme une addition de vocabulaire à connaître plutôt que des savoir-faire opérationnels à mobiliser en situation. Par ailleurs, l'analyse de quelques exemples d'expressions mal traduites a révélé qu'il faut réfléchir à l'efficacité de la traduction. Celle-ci peut engendrer de mauvaises habitudes car elle ne développe pas la mise en réseau suggérée par l'*approche lexicale* et, par conséquent, elle ne guide pas l'apprenant vers l'autonomie. A l'opposé de ces pratiques si fréquentes de listage et de traduction, nous avons vu l'émergence d'une autre conception de l'enseignement du lexique, plus active et moins réductrice, basée sur un apprentissage raisonné et rationalisé. Apprendre à apprendre est vital dans le domaine du lexique. Nous avons vu que l'acquisition du vocabulaire peut être facilitée grâce à des exercices de réflexion sur la forme et le sens des mots, accompagnés d'une réflexion sur le processus même d'apprentissage du lexique.

En décrivant brièvement les caractéristiques de l'*approche lexicale* pour l'enseignement de l'espagnol, en tant que langue générale mais aussi en tant que langue de spécialité, nous avons mis en évidence toute une série de concepts utiles pour mieux comprendre son fonctionnement. Nous avons vu qu'il est tout à fait possible de travailler de façon consciente la composante grammaticale et la composante lexicale en proposant un travail sur les collocations et, surtout, en explicitant autant que possible les mécanismes d'acquisition du lexique. L'information explicite fournie pour le traitement des unités lexicales permet à l'élève d'identifier ces unités et d'en faire un usage correct. Méthodologiquement parlant, nous pouvons reconnaître que si l'élève fait des révisions grammaticales à partir des unités lexicales, il arrivera à comprendre qu'il n'améliorera pas ses compétences grammaticales et fonctionnelles sans une maîtrise du lexique.

Adopter l'*approche lexicale* implique donc faire un travail au service de l'acquisition de compétences communicatives en créant des opportunités de réutilisation du vocabulaire déjà appris. Cette approche préconise la présentation du lexique en contexte en incluant des informations pertinentes sur la forme, l'usage et la signification contextualisée des mots. En proposant des activités diversifiées de fixation de nouvelles unités lexicales, l'enseignant facilitera l'acquisition du vocabulaire. L'élève, pour sa part, veillera à ce que le lexique réceptif devienne progressivement lexique productif pour fixer définitivement un vocabulaire qui sera disponible pour d'autres usages. À ce sujet, nous pouvons parfaitement conclure ici que cette acquisition n'est possible que grâce aux activités de consolidation, de réactivation, de révision et de recyclage du lexique proposées par l'enseignant tout au long des unités didactiques proposées.

Pour vérifier l'applicabilité de ces concepts, nous avons ensuite voulu examiner comment ils étaient déclinés dans EXPERTOS, une récente méthode d'EOS. Nous avons pu constater que la plupart des traits distinctifs de l'*approche lexicale* se trouvent dans le manuel qui a fait l'objet de notre analyse ce qui nous permet d'affirmer que cette publication tient compte des dernières préconisations en matière de l'enseignement du lexique : existence de liens étroits entre la grammaire et le vocabulaire, accent mis sur les collocations et recours au dictionnaire suggéré directement ou indirectement comme un outil facilitateur d'apprentissage.

EXPERTOS fournit un travail méticuleux du lexique qui inclut un grand nombre d'exercices de consolidation et d'activités variées pour le développement des compétences. Cette proposition didactique s'appuie sur une approche actionnelle dans le but de développer chez l'apprenant des compétences communicatives. Pour y arriver, l'apprentissage se fait grâce à des mini tâches préparatoires suivies d'une tâche finale récapitulative où il est question de réactiver non seulement le lexique appris de façon réceptive mais aussi et surtout celui utilisé de façon productive dans un contexte particulier et à des fins déterminées.

Nous sommes conscients que le corpus qui a fait l'objet de notre analyse ne concerne qu'un seul manuel et qu'un seul niveau (B2). Par conséquent, nous devrions faire une étude plus approfondie pour arriver à des conclusions définitives en comparant, par exemple, plusieurs manuels et sur plusieurs niveaux. Toutefois, les résultats ici obtenus peuvent valoir à titre de tendances récentes observées dans le traitement du lexique ou, du moins, s'ériger en un exemple ponctuel et concret de tentative de mise en pratique de l'*approche lexicale*.

En guise de conclusion finale, nous dirons que l'adoption d'une approche lexicale explicite pour l'enseignement-apprentissage de l'EOS est non seulement possible mais souhaitable. Sa mise en application révèle toute l'utilité du lexique dans le développement des compétences langagières lorsque l'élève est conscient de ses propres démarches d'acquisition et de réutilisation.

## 7. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### 7.1. Corpus analysé

SÁNCHEZ PERALTA D. (2010) : *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo (Libro del Profesor)* [En ligne]. Barcelona : Difusión. 113 p. En ligne : <<http://www.difusion.com/ele/coleccion/metodos/profesional/expertos/referencia/expertos-libro-del-profesor/>> (consulté le 28 février 2013)

TANO M. (2009) : *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo (Libro del alumno)*. Barcelona : Difusión. 160 p.

TANO M. (2010) : *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo (Cuaderno de Ejercicios)*. Barcelona : Difusión. 128 p.

### 7.2. Ouvrages

AGUIRRE BELTRÁN B. (2012) : *Aprendizaje y enseñanza de español con fines específicos. Comunicación en ámbitos académicos y profesionales*. Madrid : SGEL. 175 p.

ALCARAZ VARÓ E., MATEO MARTÍNEZ J., YUS RAMOS F. (éd.) (2007) : *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona : Ariel, 2007. 348 p. (Ariel Lenguas Modernas).

BOSQUE MUÑOZ I. (2006) : *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. 1° éd. Madrid : Ediciones SM. 1305 p.

CONSEIL DE L'EUROPE (2000) : *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* [En ligne]. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. 196 p. En ligne : <[http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf)> (consulté le 9 avril 2013)

CORPAS PASTOR, Gloria (1996) : *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos. 337 p.

ESTAIRE S. (2009) : *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid : Edinumen. 158 p.

HIGUERAS GARCÍA M. (2006) : *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid : Arco/Libros. 96 p. (Cuadernos de didáctica del español/LE).

INSTITUTO CERVANTES (2006) : *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid : Biblioteca Nueva. En ligne : [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) (consulté le 19 octobre 2013)

LEWIS Michael (1993) : *The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres : Teacher Training. 220 p.

MALDONADO GONZÁLES C. (2002) : *CLAVE Diccionario de uso del español actual*. 5° éd. Madrid : Ediciones SM. 2048 p.

NATION, P. (2001) : *Learning vocabulary in another language*. Cambridge : Cambridge University Press. 477 p.

### 7.3. Articles

AGUIRRE BELTRÁN B. (2010). « Consideraciones y criterios para seleccionar, analizar y evaluar materiales curriculares de EFE » In : *Actas del XX Congreso de ASELE*. Comillas (Cantabria) : Fundación Comillas. p. 159-176. En ligne : [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/20/20\\_0159.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0159.pdf) (consulté le 13 août 2013)

BARALO OTONELLO M. (2005). « Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula ». In : *I Congreso Internacional FIAPE. El español: lengua de futuro*. Toledo : RedELE. p. 1-13. En ligne : [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005\\_ESP\\_05\\_ActasFIAPE/Ponencias/2005\\_ESP\\_05\\_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_03Baralo.pdf?documentId=0901e72b80e4cea8) (consulté le 15 octobre 2013)

CABRÉ M. T. (2006). « Estrategias para la enseñanza de combinaciones léxicas metafóricas en un curso de lenguas para fines específicos ». In : JUAN M, AMENGUAL M, SALAZAR J (éd.). *Lingüística aplicada en la sociedad de la información y la comunicación*. Palma de Mallorca : Universidad de las islas Baleares. p. 187-195. En ligne : <http://www.upf.edu/pdi/df/teresa.cabre/docums/ca06aela.pdf> (consulté le 25 mars 2013)

CALVI M. V. (2006). « El léxico de la enseñanza de ELE con fines específicos ». In : *Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado. V Jornada-Coloquio de la Asociación Española de Terminología (AETER)*. Madrid : Centro Virtual Cervantes. En ligne : <http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/conferencias/calvi.htm> (consulté le 10 août 2013)

GÓMEZ MOLINA J. R. (2003). « La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos ». In : *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE). Español para Fines Específicos*. Ámsterdam : Centro Virtual Cervantes. p. 82-104. En ligne : [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0009.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf) (consulté le 6 août 2013)

GÓMEZ MOLINA J. R. (2003). « La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos ». In : *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos (CIEFE). Español para Fines Específicos*. Ámsterdam: Centro Virtual Cervantes. p. 82-104. En ligne : [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/ciefe/pdf/02/cvc\\_ciefe\\_02\\_0009.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf) (consulté le 6 août 2013)

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ A. T. (2010). « Lexicologie contrastive : Les collocations en français et leur traduction en espagnol ». Synergies Espagne. n°3, p. 69-81. En ligne : <<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Espagne3/ana.pdf>> (consulté le 15 octobre 2013)

HIGUERAS GARCÍA M. (2004). « Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE ». In : *Actas del XV Congreso de ASELE. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Sevilla : Centro Virtual Cervantes. p. 480-490. En ligne : <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0478.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0478.pdf)> (consulté le 15 octobre 2013)

HIGUERAS GARCÍA M. (2008). « Nuevas técnicas para enseñar léxico ». In : *Actas del V Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Wursburg : International House y Difusión. p. 1-7. En ligne : <<http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf>> (consulté le 19 octobre 2013)

LAHUERTA J., PUJOL M. (1996). « El lexicon mental y la enseñanza del vocabulario ». In : SEGOVIANO C (éd.). *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid : Iberoamericana. p. 117-129.

SCHIFKO P. (2001). « ¿Existen lenguas de especialidad? » In : *Actas del Simposio Hispano-Austriaco (2000, Viena). Las lenguas de especialidad y su didáctica*. Tarragona : Universitat Rovira y Virgili. p. 21-29. En ligne : <<http://dfe.uab.cat/neolcyl/images/stories/estudios/pdf/Schifko.pdf>> (consulté le 6 août 2013)

VIDAL V., CABRÉ M. . T. (2004). « La combinatoria léxica en la enseñanza y aprendizaje de lenguas para propósitos específicos ». In : *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE). Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla : Centro Virtual Cervantes. p. 896-902. En ligne : <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/15/15\\_0894.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0894.pdf)> (consulté le 25 mars 2013)

VIDIELLA ANDREU M. (2012). « El enfoque léxico en los manuales de ELE ». *Suplementos MarcoELE*. n°14, p. 85. En ligne : <<http://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>> (consulté le 19 octobre 2013)

## 8. ANNEXES

## Annexe n° 1/13

## Étendue et maîtrise du vocabulaire (CECRL, 2001 : 88)

ÉTENDUE DU VOCABULAIRE	
C2	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical d'expressions idiomatiques et courantes avec la conscience du niveau de connotation sémantique.
C1	Possède une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement les lacunes par des périphrases avec une recherche peu apparente d'expressions et de stratégies d'évitement. Bonne maîtrise d'expressions idiomatiques et familières.
B2	Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter de répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases.
B1	Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
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.
A1	Possède un répertoire élémentaire de mots isolés et d'expressions relatifs à des situations concrètes particulières.

MAÎTRISE DU VOCABULAIRE	
C2	Utilisation constamment correcte et appropriée du vocabulaire.
C1	À l'occasion, petites bévues, mais pas d'erreurs de vocabulaire significatives.
B2	L'exactitude du vocabulaire est généralement élevée bien que des confusions et le choix de mots incorrects se produisent sans gêner la communication.
B1	Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.
A2	Possède un répertoire restreint ayant trait à des besoins quotidiens concrets.
A1	Pas de descripteur disponible.

## Annexe 2/13

## ¿Qué implica saber una palabra?

Publicado por HIGUERAS (2008 :5) y basado en NATION (2001 :27)

Forma	Hablada	R	¿Cómo suena la palabra?
		P	¿Cómo se pronuncia?
	Escrita	R	¿Cómo es esa palabra?
		P	¿Cómo se escribe y deletrea?
Significado	Partes de la palabra	R	¿Qué partes se reconocen en esta palabra?
		P	¿Qué partes de las palabras hacen falta para expresar el significado?
	Forma y significado	R	¿Qué significado transmite esta palabra?
		P	¿Qué palabra puede usarse para expresar este significado?
Uso	Concepto referentes	R	¿Qué se incluye en este concepto?
		P	¿A qué ítemes puede aplicarse este concepto?
	Asociaciones	R	¿En qué otras palabras nos hace pensar?
		P	¿Qué otras palabras podrían usarse en su lugar?
Uso	Funciones gramaticales	R	¿En qué estructuras ( <i>patterns</i> ) suele aparecer?
		P	¿En qué estructuras ( <i>patterns</i> ) suele aparecer?
	Colocaciones	R	¿Qué palabras o tipos de palabras coaparecen con ella?
		P	¿Con qué palabras o tipos de palabras debemos usarla?
Restricciones de uso (registro, frecuencia...)	R	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia debo esperar encontrarla con esta palabra?	
	P	¿Dónde, cuándo y con qué frecuencia podemos usar esta palabra?	

R= conocimiento receptivo y P, conocimiento productivo.

**Annexe n° 3/13 (2 pages)**  
**Résultats de l'analyse d'EXPERTOS**  
 (Suplementos MarcoELE n° 14-2012, pages 71-72)

INFORMACIÓN BÁSICA	Título:	Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo (Nivel B2 del MCER)
	Autores:	M. Tano
	Editorial:	Difusión
	Publicación:	Barcelona, 2010
1. ¿Qué enfoque didáctico emplea el manual?	Enfoque por tareas. En cada unidad se proponen tareas de comprensión, seguidas de tareas donde se presentan los recursos lingüísticos y, por último, se practican dichos recursos mediante unas minitareas de producción y la realización de una tarea final que sintetiza los contenidos de toda la unidad.	
2. ¿Con qué enfoque se aborda el léxico?	Se pretende desarrollar de manera específica la competencia léxica del alumno. Hay tareas destinadas a una enseñanza explícita del léxico, pero también se contempla la posibilidad de la enseñanza implícita, mediante tareas de comprensión y producción. Se concibe el aprendizaje del léxico como un proceso cíclico y el manual se esfuerza por proporcionarle al alumno numerosas oportunidades para reencontrarse con el léxico nuevo y tener que usarlo.	
3. ¿Forman un continuo la gramática y el léxico? ¿Cómo se aprecia ese continuo?	Sí. Cuando se aprenden nuevas unidades léxicas, se recuerda la forma gramatical para poder usarla correctamente. Asimismo, cuando se realizan actividades centradas en la gramática o las funciones del lenguaje, se incluye el léxico ya trabajado de manera explícita.	
4. ¿Qué clase de unidades léxicas se trabajan? ¿Existe un trabajo centrado en las colocaciones?	Palabras (simples y compuestas), expresiones (fijas y semi-fijas) y colocaciones. En cuanto a las colocaciones, hay actividades destinadas a que los alumnos tomen consciencia de la posibilidad e imposibilidad de combinar ciertas palabras, con ejercicios para relacionar las partes de una colocación, por ejemplo.	
5. ¿Con qué destrezas se acompaña la práctica del léxico?	Con todas: comprensión escrita, comprensión oral, expresión e interacción escrita, expresión e interacción oral, tanto en el libro del alumno como en el cuaderno de ejercicios.	
6. ¿En qué momento de la unidad didáctica se presenta el nuevo léxico? ¿Con qué finalidad?	A lo largo de toda la unidad se proponen tareas centradas en la adquisición de léxico. Puede ser después de una comprensión (escrita u oral), durante la fase de atención a la forma (combinando el léxico con gramática y su función) o bien antes de la realización de una minitarea productiva (escrita u oral). El componente léxico cobra especial importancia para lograr la competencia comunicativa.	
7. ¿Qué información explícita (de forma, uso, significado) aporta el manual cuando presenta unidades léxicas?	Según la unidad léxica de que se trate, se ofrece una información más detallada sobre su forma y uso; la información sobre su significado o bien la proporciona el manual o bien la tienen que deducir los alumnos mediante algunos ejemplos y ejercicios. Por ejemplo, en el caso de los términos, el manual deja evidente su significado a través de los ejercicios que el alumno debe hacer. En cambio, cuando las unidades léxicas son expresiones y colocaciones, el manual aporta además información más detallada sobre la	

*(suite du tableau page suivante)*

	forma, el uso y el significado.
8. ¿El léxico se presenta y se trabaja en contexto situacional y contexto lingüístico?	Sí, el léxico se presenta en contexto (con un texto escrito u oral). Las actividades centradas en la forma del léxico se extraen de dicho contexto situacional y, además, el manual se esfuerza por proporcionar siempre un contexto lingüístico, con frases que ilustran el uso de las nuevas unidades, para marcar la posibilidad de combinar ciertas palabras, por ejemplo. A la hora de practicar el léxico, las actividades también están contextualizadas.
9. ¿Hay tareas que fomentan la consolidación del léxico? (Por ejemplo: campos semánticos, asociaciones y relaciones entre unidades léxicas)	Sí. Se encuentran principalmente en el cuaderno de ejercicios y normalmente se proponen tareas para asociar palabras que normalmente coaparecen o la formación de sustantivos y adjetivos a partir de un infinitivo, por ejemplo.
10. ¿Existe un equilibrio entre el léxico receptivo y el léxico productivo a lo largo de la unidad didáctica? ¿Qué actividades sirven para cada tipo de léxico?	Sí, se percibe este equilibrio. Por ejemplo, en la unidad 5 encontramos: 3 actividades de CE; 2, de CO; 3, de EE o IE, y 3 de EO o IO. Las tareas receptivas consisten en responder a preguntas abiertas, asociar un texto a una imagen, buscar información detallada, etc. Las tareas productivas suelen implicar la toma de decisiones, llegar a un acuerdo, posicionarse en un tema polémico, etc. Hay una clara voluntad por integrar en esas actividades las unidades léxicas nuevas aprendidas a lo largo de la unidad.
11. ¿Qué ejercicios se proponen para revisar el léxico aprendido al finalizar una o varias unidades?	En el libro del alumno se propone la realización de una tarea final, en grupo, cuyo objetivo es la activación de todo el conocimiento aprendido a lo largo de la unidad, incluido el léxico. Además, al terminar cada unidad didáctica, el cuaderno de ejercicios propone un pequeño test de opción múltiple para revisar los contenidos aprendidos, incluidos el léxico. Se trata de decidir qué unidad léxica es más adecuada en una frase.
12. ¿Hay actividades para recordar el léxico aprendido en unidades anteriores?	No hay ninguna actividad centrada en revisar las unidades léxicas aprendidas anteriormente.
13. ¿Se trabajan estrategias de aprendizaje destinadas a consolidar léxico? ¿Qué estrategias se emplean?	Sí, en especial a la hora de presentar algunas expresiones y colocaciones. Las estrategias que proponen son para fomentar un mejor aprendizaje del léxico y relacionarlo con el desarrollo de las destrezas. Recomiendan, por ejemplo, que se estudien las expresiones como un conjunto y que presten especial atención a las cuestiones gramaticales.
14. ¿Qué recursos (textos, libros, audios, visionado de vídeos, diccionarios) se utilizan para favorecer un mejor uso del léxico receptivo y del productivo?	Se contempla el uso del diccionario de aprendizaje para la comprensión de las unidades léxicas que resulten difíciles de comprender y para verificar si existen determinadas expresiones y colocaciones. También se propone la consulta de documentos publicados en la red, la lectura de textos auténticos actuales (noticias de prensa), el visionado de un fragmento de un DVD creado por la editorial tras cada unidad y el visionado de una película auténtica para complementar alguna unidad didáctica.

## Annexe n° 4/13

Exemple d'application de l'approche lexicale dans une tâche finale  
EXPERTOS, Livre de l'élève, p. 105

## Tarea

**8. RUMORES**

**A.** En la fábrica de calzado Zapax está circulando un rumor. En grupos de cinco, leed el resumen de la situación y escoged cada uno uno de estos personajes. Luego, por turnos, escribid una intervención en el foro expresando la opinión de vuestro personaje y reaccionando frente a la de los demás.

**LA SITUACIÓN**

Zapax compró el año pasado Bambax, otra compañía que tenía una planta de producción bastante parecida. Corre el rumor de que sobra un tercio de la plantilla. Este hecho está afectando al rendimiento del personal, ya que, por lo que dicen, la dirección va a sugerir que algunos trabajadores del área de producción sean transferidos al área comercial si quieren seguir en la empresa. Parece inevitable que haya despidos ya que lo más importante, a partir de ahora, será vender, no producir.

**Alberto Bermúdez.**

RESPONSABLE DE PLANTA. 35 AÑOS. Cree que la compra de Bambax lo va a perjudicar, ya que el área donde trabaja será probablemente una de las afectadas por la compra, y no tiene intención de reciclarse para empezar a desempeñar tareas nuevas para él. Cree que los rumores sobre una reducción drástica de plantilla son ciertos y está muy enfadado.

**Luis María Lorda.**

OBRAERO CUALIFICADO. 42 AÑOS. Hace 20 años que trabaja en la fábrica y no tiene ninguna intención de cambiar de puesto. Hace 7 años que forma parte del comité de empresa. Está preocupado por el rumor, pues siente que su seguridad y la de sus compañeros está amenazada, y teme que la empresa no ofrezca tratos justos a la hora de negociar los cambios.

**Esther Sala.**

OBRAERA RECIÉN LLEGADA. 24 AÑOS. Está muy contenta de haber salido del paro y de haber encontrado este trabajo. Le gusta lo que hace pero, si la empresa propone a los trabajadores que trabajen en otras áreas, no le molestaría dedicarse a las ventas. No le parece mal que la empresa crezca.

**Clara Barrios.**

JEFA DE EQUIPO. 38 AÑOS. Es muy responsable y le preocupa que todo vaya bien en su sección. Trata de apaciguar los ánimos insistiendo en que no va a haber cambios. Ya ha hablado del tema con el director de producción, quien le ha dicho que no se preocupe y le ha asegurado que todo lo que se dice sobre los despidos es un rumor sin fundamento.

**José Manuel Ballesteros.**

DIRECTOR DE PRODUCCIÓN. 46 AÑOS. Tiene mucha experiencia en gestión de plantas y es un líder de opinión en la fábrica. Forma parte del equipo de dirección y, aunque de momento no se está hablando de reducir la plantilla de su área, la medida no está descartada. Su objetivo es que se recobre la tranquilidad.

**Mar\_mota**  
USUARIO REGISTRADO

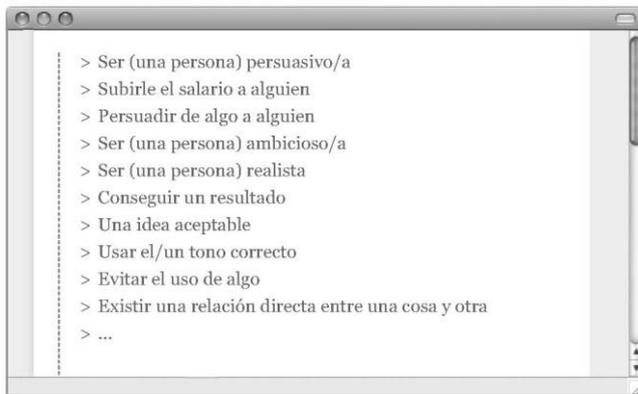
¡Zapax es un desastre! ¿Qué está pasando en esta empresa? En administración tenemos la sensación de que antes de comprar Bambax, hubieran debido consultar a los trabajadores y que, como mínimo, habrían tenido que anunciarnos cuáles eran los planes de la empresa. En vez de eso, un año después, la dirección continúa sin explicarse. Proponemos exigir a la empresa una reunión informativa para que se nos explique claramente la situación.

**B.** Los cinco personajes de vuestro grupo os encontraréis en la cafetería de la empresa y alguien saca el tema descrito en el apartado A. Preparad un breve debate en el que cada uno expresará su punto de vista y reaccionará ante las opiniones de sus compañeros. Podéis discutir sobre:

- La actuación de la empresa en la compra de Bambax.
- La posible transferencia de trabajadores al departamento de Ventas.
- Las posibles acciones que se pueden emprender para proteger los derechos de los trabajadores o los intereses de la empresa.
- Otros.

**Annexe n° 5/13**  
**Exemple de liens entre la grammaire et le lexique**  
 EXPERTOS, Livre de l'élève, p. 27

**Léxico** C. Esta lista de vocabulario procede de los tres primeros apartados del texto anterior. Asegúrate de que la entiendes. Como ves, no es una lista de palabras aisladas, sino que recoge combinaciones léxicas y cuestiones gramaticales. ¿Puedes completarla con vocabulario de los otros apartados?

**ESTRATEGIA**

Para mejorar y enriquecer tu léxico, es muy importante que te fijas en las cuestiones gramaticales asociadas a las palabras y expresiones nuevas. Por ejemplo, **subirle el salario a alguien** es una estructura que tiene objeto directo (**el salario**) e indirecto (**a alguien**). Cuando aprendas vocabulario nuevo, aprende también palabras o estructuras vinculadas a él.

**Annexe n° 6/13**  
**Exemple de types d'unités lexicales travaillées**  
 EXPERTOS, Livre de l'élève, p. 52

**4. TENER AUTORIZACIÓN**

**Léxico** A. Los sustantivos de la columna de la izquierda son típicos de los contextos comerciales y empresariales. En parejas, completad el cuadro.

Sustantivo	Verbo	Adjetivo o participio	Expresiones y colocaciones
autorización comercio incremento economía industria intercambio producción transporte	<i>autorizar</i>	<i>autorizado</i>	- <i>Autorización previa / administrativa...</i> - <i>Tener autorización para...</i> - <i>Estar autorizado a / autorizar a...</i>

**ESTRATEGIA**

Las maneras de expresar conceptos propios de una lengua tienen a veces estructuras que no son directamente traducibles. Ideas que en una lengua se expresan con un sustantivo + un adjetivo, por ejemplo, pueden decirse en otra lengua con otro tipo de estructuras.

B. Verificad vuestras respuestas con un diccionario y, si podéis, comprobad que las expresiones y colocaciones que proponéis son «típicas» en español. Podéis hacer lo mismo con otras palabras. Intentad traducirlas a vuestra lengua.

## Annexe n° 7/13

Exemple de compétences ciblées par l'utilisation du lexique  
EXPERTOS, Livre de l'élève, p. 62**1. UN PROYECTO CON FUTURO**

A. El siguiente documento es el resumen de un plan de empresa que dos futuros empresarios van a presentar a un banco para obtener financiación. ¿Qué te parece su producto? ¿Por qué piensan que su empresa tendrá éxito? Ponle un nombre a la empresa.

**NOMBRE DE LA EMPRESA:****1. Descripción del producto**

Nuestra empresa se propone llevar a cabo un proyecto innovador: la fabricación y comercialización de un casco de moto con airbag.

Nuestro producto consiste en un airbag incorporado al casco que aumenta la protección del motorista en caso de accidente. Un ordenador colocado bajo el sillín de la moto gestiona los estímulos que recibe del exterior; en función del resultado que obtiene, en 15 décimas de segundo el airbag se despliega alrededor del cuello y en la parte superior de la espalda para así amortiguar los posibles impactos.

El prototipo final diseñado por nuestro equipo de ingenieros y médicos especializados ha sido premiado en varios concursos internacionales de inventos y de diseño industrial.

**2. Estudio de mercado**

Estamos convencidos de que nuestro proyecto es viable porque el mercado al que nos dirigimos no cuenta con ningún producto semejante, lo que constituye uno de nuestros principales puntos fuertes. Constatamos, por lo tanto, que existe un nicho de mercado para nuestro producto.

España cuenta con más de dos millones de motoristas, por lo que, en nuestra fase inicial, nos dedicaremos exclusivamente al mercado nacional. Nos hemos marcado como primer objetivo consolidar la cartera de clientes en este ámbito y aumentar progresivamente nuestra presencia en el internacional, principalmente en Alemania y en Francia, donde hemos realizado los primeros contactos con compradores potenciales, que se han mostrado muy interesados.

**3. Plan de marketing**

Nuestra misión como fabricante consistirá en crear productos innovadores que sean un referente en la protección del motorista. Nuestro objetivo comercial es obtener una cuota de mercado inicial pequeña, pero con un aumento constante, en el sector del casco. Planeamos empezar a comercializar nuestros productos a partir del próximo mes de septiembre. Sacaremos a la venta 3000 unidades en España, por un precio de 820 euros, disponibles en negro, gris y blanco, y en cuatro tamaños.

En cuanto a la distribución, nos hemos propuesto contar con los distribuidores más prestigiosos de cada región o país. También procuraremos establecer convenios para servir directamente a los organismos públicos y privados interesados (cuerpos de policía y de bomberos, empresas de mensajería, etc.).

Por lo que respecta a la promoción, dispondremos de una página web en versión española, inglesa, francesa y alemana. Nuestro sitio será una herramienta de marketing y también de venta directa.

Finalmente, pretendemos contar con el apoyo de las administraciones públicas por el hecho de contribuir a la prevención de accidentes.

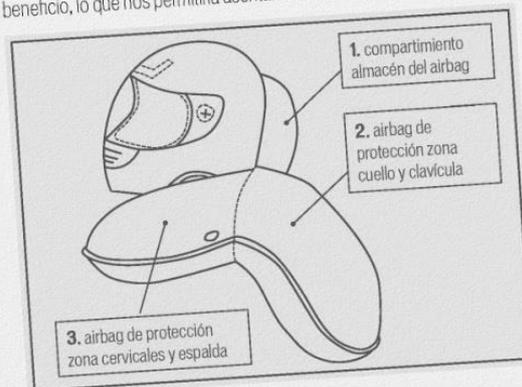
**4. Organización y gestión**

La empresa tendrá su domicilio en la ciudad de Barcelona, que cuenta con una proporción de motos por habitante notablemente elevada. Nuestra implantación en Cataluña nos facilitará un rápido acceso a los mercados regionales, nacionales e internacionales, ya que la región cuenta con la estructura logística necesaria. Por lo que respecta a las instalaciones, dispondremos de un taller de ensamblaje en la periferia de la ciudad y de una oficina en el centro.

Desde el punto de vista del personal, los dos socios fundadores poseemos cada uno el 50% del capital social. La estructura de la plantilla prevista inicialmente es la siguiente: dos gerentes, tres comerciales, dos administradores, dos encargados de proyectos, dos ingenieros técnicos y seis operarios, lo que representa un total de 17 personas durante el primer año.

**5. Plan económico - financiero**

El capital necesario para iniciar el proyecto es de 600 000 euros. Contamos con 300 000 euros de recursos propios y esperamos obtener un préstamo de otros 300 000 euros más. En cuanto a las inversiones, dedicaremos un total de 150 000 euros para el acondicionamiento del local, el mobiliario, los equipos informáticos y las máquinas y herramientas del taller. Entre los gastos de personal, de proveedores, de administración y financieros calculamos un total de costes fijos de alrededor de 325 000 euros anuales. Los costes variables (gastos de viaje, de promoción y comisiones de ventas), no deberían sobrepasar los 75 000 euros. Según nuestros cálculos, los ingresos de explotación ascenderían, en el mejor de los casos, a 250 000 euros durante el primer año. Descontando los impuestos, el resultado del primer ejercicio rondaría los 180 000 euros de beneficio, lo que nos permitiría asentarnos en el mercado.



## Annexe n° 8/13

Exemple d'information explicite sur le lexique (forme, usage, signification)  
EXPERTOS, Livre de l'élève, p. 63

## 2. UN HOTELERO

**CD 13** A. Un joven hotelero español cuenta cómo nació y se desarrolló su empresa. Escucha y completa los siguientes fragmentos de sus explicaciones.

## 3.ª respuesta

- Me di cuenta de que cuando iba a una gran ciudad, si quería estar en un hotel céntrico...
- No entendía el porqué de eso, así que cuando abrí mi primer hotel, quería que fuera...

## 1.ª respuesta

- Mi familia venía de una experiencia...
- Habíamos dicho que nunca...

## 4.ª respuesta

- El primer hotel que monté fue...
- No hicimos nada de publicidad, pero a los seis meses...
- En ese momento me di cuenta de que...

## 5.ª respuesta

- En estos años hemos tenido...

## 2.ª respuesta

- Mi padre no lo entendió y quiso convencerme...
- Lo monté y, a los seis meses, fui a hablar con mi padre y...



**CD 13** B. Escucha de nuevo la entrevista y escribe las seis preguntas que le ha hecho su amiga.

**Léxico** C. En la conversación se usan las siguientes palabras y expresiones. En parejas, intentad explicar qué significan. Si es necesario, escuchad de nuevo la entrevista.

- |                                 |                          |
|---------------------------------|--------------------------|
| • un negocio ruinoso            | • tirarse de cabeza      |
| • un hotel céntrico             | • entrar en un negocio   |
| • (tener) todas las comodidades | • un negocio muy esclavo |
| • (estar) a precio razonable    | • el día a día           |
| • un éxito brutal               | • merecer la pena        |
| • un nicho de mercado           |                          |

**ESTRATEGIA**

Los documentos orales, al igual que los escritos, te pueden servir para ampliar tu vocabulario de manera eficaz. Aunque sea la primera vez que oyes un grupo de palabras o una expresión, puedes entender su significado gracias al contexto y a tus conocimientos de palabras de la misma familia. Una vez has entendido lo que significan y en qué contexto se pueden usar, utilízalas tú también. Merece la pena hacer el esfuerzo. :-)

**Annexe n° 9/13**  
**Exemple de travail du lexique en contexte**  
 EXPERTOS, Livre de l'élève, p. 57

**Tarea****9. EL MUNDO DEL VINO**CD  
12

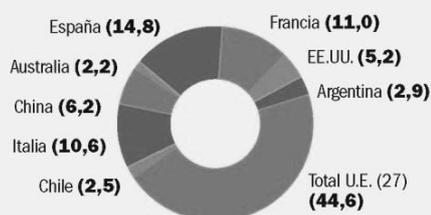
**A.** En grupos, vais a elaborar un informe sobre la situación de la industria del vino en España. La primera fuente de información es una entrevista realizada a una experta en el sector vitivinícola. Siguiendo estos puntos, tomad notas para redactar la introducción del informe.

- Importancia del cultivo de la uva en España.
- El problema de la figura "Viñedos de España".
- Momento del sector vitivinícola en España.
- Retos del sector.

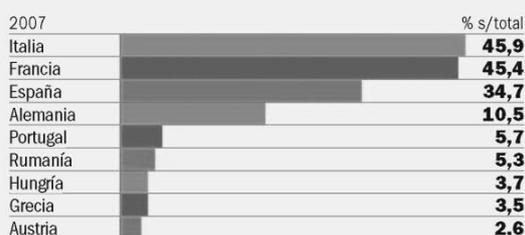
**B.** Los siguientes gráficos os permitirán conocer algunos datos del sector vitivinícola mundial, europeo y, en particular, del español. Analizadlos y extraed algunas conclusiones.

**SUPERFICIE DE VIÑEDO EN EL MUNDO**

(2007) (% s/total mundo)



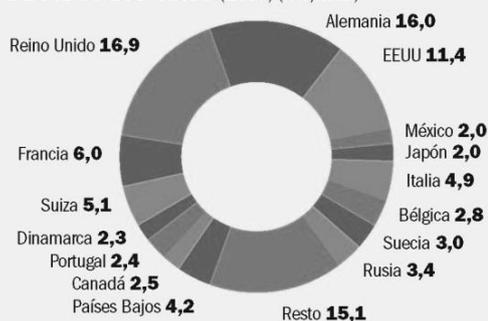
Fuente: OIV

**PRODUCCIÓN DE VINO U.E.**

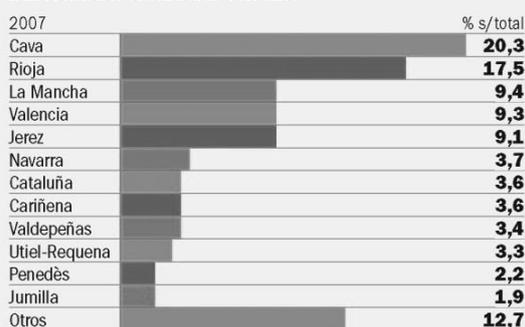
Fuente: ICEX

**EXPORTACIONES ESPAÑOLAS**

DE TODOS LOS VINOS (2007) (% s/total)



Fuente: ICEX

**EXPORTACIONES DE LAS PRINCIPALES DENOMINACIONES DE ORIGEN**

Fuente: ICEX

**C.** Ahora, con los datos obtenidos en los apartados A y B, elaborad vuestro breve informe, que podéis compartir con los demás. Podéis orientaros con el modelo de informe del anexo *Documentos para el trabajo*.

**Annexe n° 10/13**  
**Exemple d'activité de consolidation lexicale**  
 EXPERTOS, Cahier d'Exercices, p. 48

**5. A.** Los verbos de la columna de la izquierda pueden usarse en contextos relacionados con el comercio exterior. Completa el cuadro siguiendo el primer ejemplo.

verbo	sustantivo	adjetivo o participio
ampliar	<i>la ampliación</i>	<i>amplio/a</i>
regular		
conquistar		
limitar		
posicionarse		
aprovechar		

**Annexe n° 11/13**  
**Exemple d'équilibre entre lexique « réceptif » et lexique « productif »**  
 EXPERTOS, Livre de l'Élève, p. 57



**8. MI PAÍS**

¿Recordáis la ficha sobre España de la actividad 1? En grupos de dos, vais a redactar una ficha parecida sobre vuestro país o vuestra región. Podéis seguir un esquema como este.

**1. NATURALEZA DE LA ECONOMÍA**

- Población ocupada por sectores
- Características de los sectores productivos

**2. FUNCIONAMIENTO DEL MERCADO**

- Comercio exterior por países (10 principales)
- Comercio exterior por sectores
- Accesibilidad del mercado

**3. TAMAÑO DEL MERCADO**

- Total de habitantes
- Composición de la población
- Distribución por sexos
- Distribución por edades
- Población de las principales ciudades
- PIB por habitante

**Annexe n° 12/13**  
**Exemple d'exercice de révision lexicale**  
 EXPERTOS, Cahiers d'Exercices, p. 97

**TEST DE REPASO**

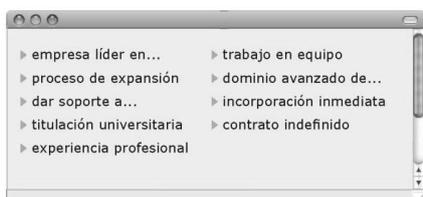
Elige la opción adecuada en cada caso.

- |  |   |  |
|--|---|--|
| <p>1. Si trabajas ocho horas ..... eso significa que haces cuarenta horas .....</p> <p><input type="checkbox"/> por día/por semana<br/> <input type="checkbox"/> por semana/por día<br/> <input type="checkbox"/> por quincena/por mes</p> <p>2. Le aconsejo que ..... más en su trabajo y que no .....</p> <p><input type="checkbox"/> se concentra/se despiste<br/> <input type="checkbox"/> se concentre/se despista<br/> <input type="checkbox"/> se concentre/se despiste</p> <p>3. .... permite no perder tiempo.</p> <p><input type="checkbox"/> Establecer límites claros<br/> <input type="checkbox"/> Extender los límites del trabajo cotidiano<br/> <input type="checkbox"/> Imponerse actividades sin planificación previa</p> <p>4. .... mejor pedirle a mi secretaria que me ..... las llamadas.</p> <p><input type="checkbox"/> Sería/filtrará<br/> <input type="checkbox"/> Fuera/filtraría<br/> <input type="checkbox"/> Sería/filtrara</p> <p>5. Gerardo es muy perfeccionista y/e ..... más tiempo del habitual en sus tareas.</p> <p><input type="checkbox"/> rentabiliza<br/> <input type="checkbox"/> despilfarra<br/> <input type="checkbox"/> invierte</p> <p>6. Realizar ..... sin haber establecido ..... es un error que hace perder mucho tiempo.</p> <p><input type="checkbox"/> tareas simultáneas/ninguna prioridad<br/> <input type="checkbox"/> actividades planificadas/alguna anterioridad<br/> <input type="checkbox"/> trabajos paralelos/ningún tiempo de sobra</p> | <p>7. .... comer, tengo poca energía para volver al trabajo.</p> <p><input type="checkbox"/> Después de<br/> <input type="checkbox"/> Antes de que<br/> <input type="checkbox"/> Mientras</p> <p>8. .... conveniente que ..... algunas medidas.</p> <p><input type="checkbox"/> Sería/anticiparan<br/> <input type="checkbox"/> Será/anticipasen<br/> <input type="checkbox"/> Fuera/anticipen</p> <p>9. .... empecé este proyecto aún no ..... experiencia.</p> <p><input type="checkbox"/> En cuanto/tuve<br/> <input type="checkbox"/> Cuando/tenía<br/> <input type="checkbox"/> Durante/tuviera</p> <p>10. ¿No ..... a nadie que ..... el tiempo de poner un poco de orden en estos papeles?</p> <p><input type="checkbox"/> encuentras/se tome<br/> <input type="checkbox"/> encontrabas/se tomó<br/> <input type="checkbox"/> encontraras/se tomara</p> <p>11. Me iré a casa en cuanto ..... el informe.</p> <p><input type="checkbox"/> termino<br/> <input type="checkbox"/> termine<br/> <input type="checkbox"/> terminar</p> <p>12. Si el tiempo ..... oro, la gente ..... todo lo posible por acapararlo.</p> <p><input type="checkbox"/> fuera/haría<br/> <input type="checkbox"/> era/hará<br/> <input type="checkbox"/> fuese/hiciera</p> <p>13. A los españoles les encanta ..... muchas ..... en una misma jornada o semana.</p> <p><input type="checkbox"/> acumular/citas<br/> <input type="checkbox"/> reducir/fechas<br/> <input type="checkbox"/> postergar/jornadas</p> | <p>14. A Pedro ..... el permiso de residencia en EE.UU.</p> <p><input type="checkbox"/> han negado<br/> <input type="checkbox"/> le han negado<br/> <input type="checkbox"/> se han negado</p> <p>15. Antes de firmar este crédito quiero ..... con un abogado.</p> <p><input type="checkbox"/> asesorarme<br/> <input type="checkbox"/> asesorar<br/> <input type="checkbox"/> asesorarle</p> <p>16. Si las reuniones no ..... tan tarde, seguro que ..... más participantes.</p> <p><input type="checkbox"/> se hicieran/habría<br/> <input type="checkbox"/> se organizaran/hubiera<br/> <input type="checkbox"/> se llevaran a cabo/había</p> <p>17. No deberías dejar que tus colaboradores ..... en tu despacho libremente.</p> <p><input type="checkbox"/> entraran<br/> <input type="checkbox"/> entren<br/> <input type="checkbox"/> entrarían</p> <p>18. En un futuro, intentaré que el trabajo ..... solo una parte muy limitada de mi jornada.</p> <p><input type="checkbox"/> ocupa<br/> <input type="checkbox"/> ocupará<br/> <input type="checkbox"/> ocupe</p> <p>19. Si yo ..... tú, ..... todo el trabajo posible.</p> <p><input type="checkbox"/> fuera/delegaría<br/> <input type="checkbox"/> fuese/delegara<br/> <input type="checkbox"/> sería/delegase</p> <p>20. .... para las tareas es el mejor consejo para no desperdiciar el tiempo.</p> <p><input type="checkbox"/> Definir una fecha tope<br/> <input type="checkbox"/> Aceptar estorbos<br/> <input type="checkbox"/> Decir sí todo el tiempo</p> |
|--|---|--|

**Resultado:** de 20

**Annexe n° 13/13**  
**Exemple de stratégies pour l'apprentissage lexical**  
 EXPERTOS, Livre de l'élève, p. 15

**C.** Las siguientes expresiones son frecuentes en el ámbito profesional. Búscalas en el texto y asegúrate de que las entiendes. Luego, busca otras maneras de decir lo mismo y la traducción a tu lengua.

**ESTRATEGIA**

En cualquier texto y, sobre todo, en textos especializados, encontrarás expresiones más o menos fijas que funcionan como un todo. Puedes hacer muchas cosas para familiarizarte con ellas:

- marcarlas,
- buscar un equivalente de la expresión completa en tu lengua,
- fijarte en las preposiciones que las acompañan...

**Pour nommer cet article :**

TANO M. « Vers une approche lexicale explicite pour l'enseignement-apprentissage de l'Espagnol sur Objectif Spécifique ». *Les cahiers du GÉRES (revue du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité)* [En ligne]. 2013. n°6, p. 112-147. Disponible sur : < <https://www.geres-sup.com/revue/les-cahiers-du-geres-n-6/> >

