

Language Learning and Terminology Management: Theory, Practice, and Case Studies



PROCEEDINGS

3rd International Conference

Languages for Specific Purposes:
Opportunities and Challenges of Teaching and Research

Published by the Slovene Association of LSP Teachers

Inter Alia 9

Language Learning and Terminology Management: Theory, Practice, and Case Studies

Zbornik 3. mednarodne konference Tuji jeziki stroke: Priložnosti in izzivi poučevanja in raziskovanja /
Proceedings of the 3rd International Conference Languages for Specific Purposes: *Opportunities and Challenges of Teaching and Research*

Urednica številke 9 / Editor of issue number 9: Nives Lenassi

Glavna in odgovorna urednica/Editor-in-Chief: Mateja Dostal

Uredniški odbor / Editorial board: Slavica Čepon, Brigita Kacjan, Nives Lenassi, Saša Podgoršek

Vsi prispevki so šli skozi postopek dvojnega slepega recenziranja. / All contributions were subjected to double-blind peer-review.

Oblikovanje / Design: Saša Podgoršek

Slika na naslovnici / Cover image: Brigita Kacjan, <https://www.wordclouds.com>

Spletni naslov / Web page: www.interalia.si

Založilo in izdalo / Publisher: Slovensko društvo učiteljev tujega jezika stroke / Slovene Association of LSP Teachers

Za založbo / For the publisher: Mateja Dostal, predsednica SDUTSJ / President of SDUTSJ

Ljubljana 2024

Prva izdaja / First edition

Publikacija je brezplačna / Publication is free of charge



To delo je ponujeno pod licenco Creative Commons Priznanje avtorstva-Deljenje pod enakimi pogoji 4.0 Mednarodna licenca. / This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili
v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 219463683
ISBN 978-961-95543-4-0 (PDF)

**Language Learning and Terminology Management:
Theory, Practice, and Case Studies**

PROCEEDINGS

**of the 3rd International Conference Languages for
Specific Purposes: Opportunities and Challenges of
Teaching and Research**

Editor: Nives Lenassi



Published by the Slovene Association of LSP Teachers

Ljubljana, 2024

Contents

Editorial	7
<i>Réka Asztalos, Alexandra Szénich, Agnes Pal</i>	
Supporting Autonomous Language Learning—Case Studies from University LSP Courses	9
<i>Tanja Dinić, Nina Polovina</i>	
Les bases terminologiques multilingues : théorie et pratique(s)	19

Editorial

Dear Readers,

On behalf of the editorial board of *Inter Alia*, I would like to welcome you to this ninth special issue of conference proceedings with two selected papers from the third international conference held by the Slovenian Association of LSP Teachers. The event, titled *Languages for Specific Purposes: Opportunities and Challenges of Teaching and Research*, was held in Rimske Toplice, Slovenia, from May 18th to 20th, 2023, bringing together researchers and language practitioners from various LSP fields.

The two contributions included in this volume—by authors from Hungary and Serbia, the first in English, and the other in French—point to the important role of digital resources in language education, focusing on tools for autonomous language learning and multilingual term bases to improve language skills. These resources support both teachers and learners by creating more effective, flexible learning environments while also emphasizing the growing influence of technology in shaping today's language education practices.

The first article, “Supporting Autonomous Language Learning—Case Studies from University LSP Courses” by Réka Asztalos, Alexandra Szénich, and Agnes Pal, shows the positive outcomes of the Erasmus+ Strategic Partnership in Higher Education project, implemented at a Hungarian university of applied sciences from 2019 to 2022. Developed to enhance autonomous language learning within a language-for-specific-purposes teaching framework, the project yielded useful resources that benefit both language teachers and learners. The materials, which support flexible and personalized learning, are freely accessible and adaptable to various educational contexts. The study presents case studies from the project, including an example of a tool successfully applied in two LSP classes—on tourism and hospitality—during the 2022/23 fall semester. These case studies highlight the positive experiences of teachers, practical solutions to potential challenges as well as constructive feedback from the students. The materials are available as open educational resources and can be downloaded in an editable format from the project website, where further case studies and resources can be explored.

The second article, “Les bases terminologiques multilingues: théorie et pratique(s)” (Multilingual Term Bases: Theory and Practice(s)) by Tanja Dinić and Nina Polovina, examines the growing availability and diversity of online terminology resources, focusing on their benefits for both teachers and students. Multilingual term bases, beyond traditional web dictionaries and corpora, have become essential for linguists, lexicographers, professionals across various domains, and language instructors, particularly in specialized or academic settings. For educators teaching languages such as French or German for specific purposes, these tools are intended to improve both teaching effectiveness and learning outcomes. The authors review multilingual term bases in fields such as transport, ICT, and electrical engineering, showcasing their features and use in language classrooms. They discuss current practices in lexicographic and terminographic consultation and creation among teachers and students, noting limited usage in Serbia, where English often dominates specialized vocabulary searches. The article underscores the benefits of



multilingual term bases in promoting multilingualism, intercultural understanding, and digital competencies, and it calls for further interdisciplinary research, especially in light of AI advancements in LSPs.

The two articles dedicated to autonomous learning and multilingual competence address gaps in traditional language teaching to allow more adaptable and responsive teaching and learning approaches. As digital tools continue to evolve, it will be essential to further explore their potential for language teaching to maximize their impact in various educational contexts.

In conclusion, I would like to thank all the authors, who invested a great deal of energy and expertise into writing their articles so that their research and findings could be shared in this volume. I would also like to express my gratitude to the reviewers, who performed their important work through a double-blind review process and thus contributed greatly to the publication of this volume.

I hope you find the articles in *Inter Alia* 9 both informative and inspiring, and that they provide you with fresh ideas and insights to integrate into your own educational practice.

Nives Lenassi
Editor

Supporting Autonomous Language Learning—Case Studies from University LSP Courses

Réka Asztalos

Hungarian Dance University, Hungary, asztalos.reka@mte.eu

Alexandra Szénich

Budapest Business University, Hungary, Szenich.Alexandra@uni-bge.hu

Agnes Pal

Budapest Business University, Hungary, Pal.Agnes@uni-bge.hu

Abstract

In this paper, some of the results of the Erasmus+ Strategic Partnership in Higher Education project titled *CORALL (Coaching-oriented Online Resources for the Autonomous Learning of LSP)* will be introduced. The project was implemented at a Hungarian university for applied sciences between 2019 and 2022.

The aim of the project was to support autonomous language learning in an LSP (languages for specific purposes) teaching context. The materials produced in the project can be used by language teachers and language learners alike. In this study, case studies of the CORALL project will be introduced including a specific example, which describes the implementation of a tool in two LSP classes, namely tourism and hospitality, in the autumn term of 2022/23. The case studies include teachers' experiences, potential problems and suggested solutions, as well as feedback from students. The materials used are open educational resources and are freely downloadable in an editable format from the project website, where further case studies are also available.

Keywords: autonomous language learning, LSP teaching methodology, international project, LSP materials design



1 Introduction

The complex and changing world we live in requires that university studies equip students with the knowledge and skills not only to integrate into the world of work after graduation, but also to adapt to changes in labour market expectations later (e.g. De Prada et. al, 2022; Nguyen & Habók, 2021), and to be, at the same time, able to develop their language skills accordingly. To be able to do this, they need to build their autonomous language learning skills. The aim of the Erasmus+ Strategic Partnership in Higher Education project titled CORALL was to help students become more autonomous learners of LSP as well as to help teachers support their students' development. The materials produced in the project include a conceptual framework, tools and modules for teachers, case studies on the implementation of these materials and guidelines for teachers on the use of CORALL project materials. This study explores the case studies including the potential benefits of their use for teachers. It aims to answer the following research question: *How can the CORALL project case studies support LSP teachers' autonomous teaching practices?*

After a short introduction to the use of case studies in general and to the concept of language learner autonomy, we offer a glimpse into the CORALL project and the perceived needs of the teachers of the participating institutions. In the following sections, the study examines the objectives, the format and the potential uses of the CORALL project case studies, including the detailed description of the case study on the implementation of the tool *Tips for self-assessment*. Finally, a tentative answer to the research question will be formulated and possible conclusions will be presented.

2 Background

2.1 Case studies

Case studies may be used as an empirical inquiry tool in research or as a tool for educational purposes, including LSP courses. In research, the detailed description of the case aims to describe, explore or explain a phenomenon by applying various methods for data collection and analysis (Sanjani, 2020; Yazan, 2015; Yin, 2014). In education, case studies may not always be realistic in order to achieve a particular pedagogical goal, but many cases are still authentic, especially in business (language) education (Benke & Török, 2023; Kiefer, 2004). Case studies are also used to showcase innovative methods and inspire teachers to use them, which is common in teacher education (e.g. Hann, 2002) and in project reports (e.g. Le Pichon-Vorstman et al., 2020). This is also typical of international projects, whose main objective is to develop materials for teachers and disseminate the results. Case studies in projects may take different formats, such as a descriptive text (e.g. *ICCAGE* project <https://iccage-project.wixsite.com/presentation>), a scientific article (e.g. *Incollab* project <https://incollabeu.wixsite.com/project>), a blogpost (*Learn to change* project <https://blogit.haaga-helia.fi/learn-to-change/>) or a presentation with slides (*CORALL* project).

2.2 Language learner autonomy

The development of learner autonomy has long been included in the basic principles of language teaching (Council of Europe, 2001, 2022; Nguyen & Habók, 2021), and it is also believed to be a prerequisite for effective language learning (e.g. Little 2020; Nguyen & Habók, 2021). The literature related to language learner autonomy has swollen enormously in recent decades (Benson, 2011; Lai, 2023; Little, 2020) and offers a wide variety of approaches and definitions. The common core of the different approaches is taking responsibility for one's own learning (Benson, 2011; Dam, 1995; Little, 1999), as can also be read in the following quotation:

“In formal educational contexts, the *basis* of learner autonomy is acceptance of responsibility of one’s own learning; the *development* of learner autonomy depends on the exercise of that responsibility in a never-ending effort to understand what one is learning, why one is learning, how one is learning, and with what degree of success and the *effect* of learner autonomy is to remove the barriers that so easily erect themselves between formal learning and the wider environment in which the learner lives.” (Little, 1999, p. 11).

Autonomy is a multidimensional concept. Aspects of learner autonomy range from learning management, learners’ metacognitive knowledge and reflective capacity to their ability to learn from and with others (Benson, 2001; Borges, 2022; Oxford, 2003; Tassinari, 2012). Language learner autonomy can be developed and teachers have a key role to play in supporting learner autonomy in institutionalised teaching by creating opportunities for learners to make regular choices and act in autonomous ways in the foreign language classroom (Dam, 1995; Jimenez Raya et al., 2017; Lamb, 2017; Little, 2007, 2020; Mercer, 2022). Depending on the different language learning contexts and the individual characteristics of language learners, there are many different forms of language learner autonomy as well as many different ways in which it can be supported starting with small steps (Benson, 2001, 2011; Tassinari, 2012, 2017). The interpretation of learner autonomy was at the core of the CORALL project, and extensive further information has been gathered on the project homepage in *Output 1* and *Output 5* (<https://corallprojecteu.wixsite.com/presentation>).

2.3 Needs analysis for the CORALL project

Although language learner autonomy has been the subject of numerous publications over the past four decades, it has not spread widely in practical language teaching (Dam 2020; Little, 2020; Öveges & Csizér, 2018; Sedláčková et al., 2020). The empirical research studies carried out by project partners preceding the CORALL project also support such findings.

At the Budapest Business University, semi-structured interviews were conducted in 2018 with ten LSP teachers of English, Spanish, German, French and Italian on their views, experiences and practices of language learner autonomy (Szénich, 2019). The teachers clearly saw their own responsibility in developing language learner autonomy, but most of them thought it was too late to start at higher education level. They felt that many students were unable to take advantage of the opportunities offered by autonomy as most of them, coming from Hungarian public schools, do not have any experience in this field. Nevertheless, the majority of respondents considered language learner autonomy important and stated that they had taken steps to support it. However, some teachers felt that autonomy was an intangible phenomenon, a waste of time and that it was more important to focus on the effectiveness of teaching. In this context, it should be noted that some teachers interpreted the concept of autonomy in a simplified way, namely as independent learning. Interviewees also highlighted that the autonomy of the learners of English for specific purposes is easier to support than that of the learners of other languages. The greatest consistency was found in the responses regarding barriers at institutional, student and teacher level. As regards LSP teachers, the following problems were mentioned by several respondents: insufficient teacher training, difficulties in identifying problem areas in connection with autonomous language learning and the lack of capacity. In addition, institutional conditions and requirements, and the lack of time were perceived as major problems. The results of this qualitative survey among LSP teachers have also been supported by two student surveys conducted at Budapest Business University: a small-scale pilot study (Asztalos & Szénich, 2018) and a large-scale study with 1,479 LSP students (Asztalos & Szénich, 2021). The findings of both surveys suggest that the majority of LSP students are not prepared to learn autonomously and would definitely need continuous assistance to become more autonomous learners. These empirical research results highly motivated the launch of the CORALL project, which aimed at developing LSP learners’ language learning autonomy.



In addition to the above-mentioned empirical research, project needs were fine-tuned by different means. At all partner universities, a questionnaire-based survey was carried out among the teachers involved in the project (Némethová et. al, 2022). The purpose of the survey was both to prepare an initial training event for the participants and to lay the groundwork for the development of tools and modules. The results of the survey showed that there were significant differences among institutions and teachers. These were taken into account when developing the tools and modules and when making suggestions, ideas and tips in the case studies for their use. For example, there were differences in the degree of teacher autonomy, the use of digital tools, the extent to which students could/would be involved in decisions about their learning processes (e.g. in the areas of objectives, planning, monitoring and evaluation). However, a key feature that characterizes all partner universities and thus hinders the autonomous development of students is the lack of self-access language centres, which could provide support for autonomous language learning.

3 The CORALL project

The objective of the CORALL project was to support autonomous language learning in an LSP teaching context by simultaneously scaffolding students in becoming more autonomous learners and supporting teachers in assisting LSP learners in becoming more autonomous. Our aim was to provide a supportive foundation for LSP learners' language acquisition through the development of their autonomous language learning skills by creating open-educational resources for both teachers and learners. The final product of the project (*Output 5—Practical Guidelines for LSP teachers*) consists of modules for language teacher development, which can be used individually or for teacher training with the main aim of guiding teachers through all the materials developed in the project. In addition to all the project results, the *Guidelines* include some background materials on relevant topics, practical advice for teachers on how to use and adapt the materials to their own courses, as well as tips for creating their own tools. One of the chapters provides information on the case studies created by the project partners, which refers to the resources and materials piloted and implemented by the partner institutions. To prepare and encourage LSP teachers to incorporate the tools and modules into their teaching practice, they needed to be informed about the project outcomes. To reach this goal, the project partners invested a lot of time and energy into disseminating the results. Namely, for 171 teachers at training events and workshops, in 22 presentations at conferences, and in 28 publications in scientific journals and in book chapters. In Hungary, three workshops were held for 29 teacher trainees studying to be English language teachers and for 9 Spanish language teachers. The collected feedback from the teacher trainers and trainees was equally positive. The workshops and all the shared materials were found useful, including the tools, modules and case studies, possibly for teaching other subjects as well. The trainees indicated that their concept of language learner autonomy has widened along with their idea of teacher roles.

3.1 CORALL project case studies

Altogether, 25 case studies have been written about teachers' own experience when piloting the tools and modules in their LSP courses with 964 students. All the case studies are accessible on the project homepage along with a link to the tool or module piloted. The majority of the studies are written in English with two exceptions in Spanish.

The case studies serve as a valuable resource for teachers, providing insights into the application of various tools and modules. They support and promote the future use and adaptation of these resources. Additionally, the case studies assist teachers in planning, monitoring, and evaluating the impact of their teaching on LSP students. By utilizing these resources, teachers can maintain a teaching process

that fosters student leadership and enhances critical, creative, and practical thinking skills. Although they primarily promote the use of CORALL project materials in education, there is also a case study that provides guidance on the use of the tool for qualitative research (i.e. *Using learning journals for qualitative research*). This should be emphasised because continuous action research is recommended to be a part of autonomous teaching activities (Dam, 2020; Little, 2020), for which the case study above can also provide support.

As teachers generally lack time and energy to discover new tools, a concise and simple presentation format was used for the case studies to enhance their accessibility. They apply a multidimensional integrative framework to plan, monitor, and evaluate the five components of effective teaching and learning that develop and enhance learner and teacher autonomy (Fink, 2003, pp. 49-81), which include:

- situational factors,
- learning goals,
- feedback and assessment,
- teaching and learning activities,
- the evaluation of the learning and teaching experience.

However, due to the diversity of tools and modules, some elements may appear differently in some studies or may be missing because they are not relevant to the context. The main chapters are divided into thematic sections, which are colour-coded for easy reference. Within the *situational factors* chapter, for example, the context of the piloting is presented along different parameters, discussing the following contents: teaching and learning context (e.g. course characteristics, language, number of students enrolled, average attendance, number of hours in the term, session frequency and format), learner characteristics (e.g. professional goals and degree, language level, prior experience with autonomous language learning), teacher characteristics (teaching experience in general and in autonomous language teaching) and special pedagogical challenges. Within *learning goals*, the main objectives focusing on language learning autonomy can be explained, and how these may be related to personal and professional objectives, to learning to learn, and to the social dimension of autonomy. The *feedback and assessment* section describes how the assessment of the specific tool or module was linked to the performance assessment within the course, what feedback was given to the students by the teacher or by peers, and in some cases the assessment criteria are also presented. In discussing *teaching and learning activities*, the case studies do not repeat the information described in the original material, but rather focus primarily on additions and modifications resulting from the teaching and learning context. The *evaluation of the learning and teaching experience* provides insights into elements and solutions that worked well or caused problems during implementation, in some cases supplemented by student feedback. Some case studies may include additional elements, for instance references or personal notes from the teacher or implications and final comments.

3.2 Case study for the tool *Tips for self-assessment*

The aim of the task *Tips for self-assessment* is to activate previous knowledge and experience with self-assessment and self-checking methods, to familiarize oneself with the tips and strategies for their use and to try out specific ways of self-assessment and self-checking. The tool is available in English and Hungarian, but can be translated into other languages if needed. The worksheet is designed for group work, but as it is suggested in the task description, it can also be done in pairs or can be adapted for individual work. It consists of three main parts: firstly, individual work for the students, followed by a group discussion and a final individual working phase.

In the first part, the students evaluate statements about self-assessment on a 7-point scale. Then, they justify their choices in a group, which may be summarized by the spokesperson in class. In the



second part, the students work in groups and gather ideas about opportunities for self-assessment and self-checking in relation to the current course based on their language learning experience, and record their ideas in a shared document (e.g. Google document, a jamboard or a poster). As scaffolding, some possible task types are provided, such as course book assignments, vocabulary, grammar, reading and listening comprehension tasks, tests and opportunities on the Internet. Furthermore, questions for inspiration may also help students (e.g. Where can you find tasks which include an answer key?). After a group discussion, the spokesperson may summarize the most important ideas in class. The third part is an individual working phase in which the students choose one of the options to try out over the following week. They write down their experience with the trial and reflect on it. The individual testing phase can also take place in pairs or in small groups or be part of a challenge (see *Challenge worksheet*).

The Hungarian version of the tool was tested in two German LSP courses of first year tourism and hospitality students (Group 1-18 students, Group 2-10 students). The courses were delivered face-to-face, and the students had two 90-minute classes per week during the 13-week term. Both groups studied one language for 3 academic terms and both were heterogeneous regarding the language level (A1-B1 and A2-B2, respectively), motivation, language learning experience, ability and engagement. This situation is typical of German language groups at our university, as they are usually smaller and more heterogeneous because fewer students choose to study German. The students had no or very little experience in autonomous language learning due to the traditional pedagogical culture in Hungarian secondary education. The group discussion about self-assessment was carried out at the beginning of the term (Group 1—first term, Group 2—second term). In terms of pedagogical challenges, some students in Group 1 had had good experiences learning English, but had transferred little or no language learning skills to learning German. In contrast, in Group 2, some students had only been learning German and had low levels and some poor language learning experiences. All students had to take a professional language exam in German to graduate. The teacher had twenty years of teaching experience, was open to innovation, regularly attended teacher training events, and previously used various tools and methods to support autonomous language learning in the classroom.

The main goal of using the tool in both groups was to lay the foundation for autonomous language learning, partly because of the heterogeneity of the students' skills, partly to prepare them for an individual language learning path leading to the language exam and lifelong learning. To reach this overall goal the teacher aimed to integrate self-checking and initiative in language learning by using course materials according to students' own needs. Moreover, the aim was to raise awareness of some elements of autonomous language learning, reflect critically on one's own language learning experiences, learn about tips and strategies for self-checking and to try out specific methods of self-assessment and self-checking. Lastly, the teacher's objective was to take advantage of opportunities to reflect on issues in pair or group discussions, with the teacher, or in writing, and to strengthen commitment to learning LSP by considering one's role in language learning.

The case study provides an example of the extended use of the tool presented: in combination with other CORALL project tools, it has grounded the work in the two language courses. This extended use of the tool is described in the parts *Learning goals, feedback and assessment*, and *teaching and learning activities*. To achieve the goal of laying the foundation for autonomous language learning, some other autonomy-related tasks were completed before dealing with *Tips for self-assessment* (e.g. needs analysis and a discussion about language learner autonomy). During the academic term the students were supposed to choose some homework for themselves according to their needs and if possible check and correct the homework on their own using the answer key. To support this activity further material was shared in the course learning management system to complement the course book and workbook (e.g. answer key to the course book tasks, transcripts of the texts of the listening comprehension tasks). The teacher gave individual feedback (written or oral) about the homework every two weeks and a

coaching session with the teacher was also possible on demand. During the term students had the possibility to present useful homework and ideas based on the course book and sources in the course learning management system, thus fostering peer learning. The course assessment was based partly on gamification (see the tool *Gamification*), therefore individually chosen homework was part of the course assessment.

The description of the teaching and learning activities provides information about the phases of work, the social forms (group, pair or individual), and the time required. In addition to the three phases on the original worksheet, there was another phase in both courses in which students discussed the tasks completed at home in pairs or groups including the reflection questions on the worksheet. This was followed by class discussion and the sharing of the most interesting reflections, as well as new ideas and tips for individual homework with the possibility of self-checking.

The part *Evaluation of the learning and teaching experience* in the case study addresses problems and provides recommendations for dealing with them. For example, language difficulties and language anxiety were a problem in both German groups at the beginning of the semester, so the Hungarian version of the tool was used. The group discussions were also conducted in Hungarian and this worked well. In addition, it is important to emphasize that the role of German as a “working language” increased steadily during the three semesters of German study.

Another problem was that some students tended to choose familiar or simple tasks and were not willing to integrate new ideas and more creative tasks into their learning. In this case, gamification could be used to motivate student engagement by rewarding new or challenging ideas and tasks. Because this approach was new to the students, it took some time for them to become accustomed to the system. After a while, they got used to it and found their own way to participate in class activities and chose different types of assignments for homework.

The last problem to be briefly addressed is the problem of reflection. Since students who are not used to reflection may have problems with the written form, the individual written self-reflection assignment can be replaced by oral reflection or a group discussion. In addition, the content of the worksheets should be understood as recommendation, the questions and topics that stimulate reflection can be varied as needed, and the language of reflection can be chosen according to the language level of the students.

The final part of the case study is entitled *Implications—final comments*. It provides information on what other CORALL project tools can be used in conjunction with the tool presented, and which other CORALL project tools and modules contain materials related to self-assessment.

4 Results and conclusions

How can case studies support LSP teachers' autonomous teaching practices?

The description of the situational factors helps to interpret the results and allows for comparison with the own educational environment, thus providing a basis for the preparation of the own use and adaptation of the tools. As the CORALL project tools and modules have been tested in different educational contexts in the partner institutions of the project, the case studies may include materials that are closer to the educational context of the reader, so materials that have been successfully tested in such contexts may also be motivating. The presentation of pedagogical challenges can help to identify the challenges to be expected in the teacher's own educational context. Describing the characteristics of the teachers who have tried it can also be a motivating factor. The case studies were



written by teachers with different backgrounds and experience, but with a common characteristic of openness to innovation. It can also be motivating and encouraging for the reader that some of the case studies give an insight into the ‘teacher development story’, from the traditional approach to the supportive approach of autonomous language learning. The sections on objectives, feedback and assessment, teaching and learning activities describe how and in what form the trial was implemented in the course and how it became an integrated part of the course as a whole. The emphasis of each case study varies, some have a greater emphasis on highlighting the students’ or teachers’ aha moments, others provide a more detailed explanation of the teacher’s attitude or present the evaluation criteria related to the specific tool or module in details. One of the most useful elements of the case studies may be the inclusion of an account of the difficulties encountered during the trial, as well as potential difficulties, along with the consideration of alternative solutions and additional teacher support options, which encourage the readers to adapt the original material to their own teaching context in the spirit of CORALL project.

References

- Asztalos, R., & Szénich, A. (2018). Az autonóm nyelvtanulás támogatása felsőoktatási intézményi keretek közt - Hallgatói preferenciák [Supporting autonomous language learning in higher education—Students’ preferences]. In Zs. Bocz (Ed.), *Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvtanításban és – kutatásban* [Knowledge sharing, value transmission, digitalization] (pp. 287–300). SZOKOE.
- Asztalos, R., & Szénich, A. (2021). Az autonóm nyelvtanulás – kérdőíves kutatás a BGE hallgatóinak körében [Autonomous language learning—Survey results from BBU students]. In E. Benke & Á. Dévény (Eds.), *Past és Present Perfect: Cikk és tanulmányok Loch Ágnes tiszteletére* [Past and present perfect: Articles in honour of Ágnes Loch] (pp. 79–86). BGE KVIK.
- Benke, E., & Török, J. (2023). Reflections on the case method: Case study material writing and the application of the case study in the classroom. In Ž. Pavlíková (Ed.), *Foreign languages in changing times XIII: Reviewed conference proceedings from an international scientific conference* (pp. 9–17). Vydavatelstvo Ekonóm. https://faj.euba.sk/www_write/files/cjp_2022_zbornik_word-1.pdf
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching learner autonomy in language learning*. Longman.
- Benson, P. (2011). What is new in autonomy? *The Language Teacher*, 35(4), 15–18. <http://dx.doi.org/10.37546/JALTTLT35.4-4>
- Borges, L. (2022). A complex dynamic model of autonomy development. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 13(2), 200–223. <https://doi.org/10.37237/130203>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2022). *The importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture*. Council of Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/Recommendation%20and%20EM%20EN%20FINAL.pdf>
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy 3: From theory to classroom practice*. Authentik.
- Dam, L. (2020). Developing language learner autonomy: The teacher as action researcher. In K. Sedláčková, B. Chovancová & S. Bilová (Eds.), *The teacher’s role in developing learner autonomy* (Ch. 2). Retrieved from Smashwords. <https://www.smashwords.com/books/view/999806>
- De Prada, E., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2022). Teamwork skills in higher education: Is university training contributing to their master? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(5), 1–13. <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>

- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Hann, S. (2002). *Konstruktion und Bearbeitung von Bildern zum deutschsprachigen Raum. Eine Fallstudie in der Lehrerfortbildung Deutsch als Fremdsprache zu Landeskunde und interkulturellem Lernen am Beispiel Mexiko* [Constructing and processing images of the German-speaking world. A case study in teacher training for German as a foreign language on regional studies and intercultural learning using Mexico as an example]. [Unpublished doctoral dissertation]. Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Jimenez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education*. Peter Lang. <http://dx.doi.org/10.3726/b11095>
- Kiefer, K-H. (2004). Fallstudien – zum Umgang mit einer erfolgreichen Lernmethode im Fremdsprachenunterricht Wirtschaftsdeutsch [Case studies—how to use a successful learning method in business German lessons]. *Info DaF*, 31(1), 68-98.
- Lai, C. (2023). *Insights into autonomy and technology in language teaching*. Casteldown Publishers.
- Lamb, T. (2017). Knowledge about language and learner autonomy. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (pp. 173-186). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_14
- Le Pichon-Vorstman, E., Siarova, H., & Szőnyi, E. (2020). *The future of language education in Europe: Case studies of innovative practices. NESET report*. Publications Office of the European Union. <http://dx.doi.org/10.2766/478776>
- Little, D. (1999). Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In S. Cotterall & D. Crabbe (Eds.), *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change* (pp. 11-18). Peter Lang.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29. <https://doi.org/10.2167/illt040.0>
- Little, D. (2020). The Future of Language Learner Autonomy: Theory, Practice, Research. In K. Sedláčková, B. Chovancová & S. Bilová (Eds.), *The teacher's role in developing learner autonomy* (Ch. 1). Retrieved from Smashwords. <https://www.smashwords.com/books/view/999806>
- Mercer, S. (2022). Foreword. In G. Kovács *A comprehensive language coaching handbook*. Pavilion Publishing and Media.
- Némethová, I., Arau Ribeiro, M. C., & Sudhershnan, A. (2022). Autonomous Language Learning: needs assessment for sustainable innovation in course materials. In A. Brandt (Ed.), *Quo vadis Sprachlehre? Neue Unterrichtsformen vor der Tür Dokumentation der 1. AKS-Online-Konferenz. Fremdsprachen in Lehre und Forschung*, 55 (pp. 63-75). AKS Verlag.
- Nguyen, S. V., & Habók, A. (2021). Designing and validating the learner autonomy perception questionnaire. *Heliyon*, 7(4), 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06831>
- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Palfreyman & R. C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: language education perspectives* (pp. 75-91). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230504684_5
- Öveges, E., & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés* [An investigation of the foreign language teaching in the compulsory education in Hungary]. OH-EMMI. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Sanjani, M. I. (2020). Using qualitative case studies in research on foreign language teaching and learning. *The Journal of Asia TEFL*, 17(3), 995-1005. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.3.16.995>
- Sedláčková, K., Chovancová, B., & Bilová, S. (Eds.). (2020). *The teacher's role in developing learner autonomy*. Candlin & Mynard ePublishing.



- Szénich, A. (2019, November 15-16). *Az autonóm nyelvtanulás támogatása – a BGE szaknyelvoktatóinak körében végzett kutatás bemutatása* [Supporting autonomous language learning—a presentation of a survey of BBU language teachers]. [Paper presentation]. SZOKOE 19th Annual International Conference, Budapest, Hungary.
- Tassinari, M. G. (2012). Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren [Competencies to assess, promote and evaluate learner autonomy]. *Fremd-sprachen Lehren und Lernen*, 41(1), 10-24.
- Tassinari, M. G. (2017). Autonomie auf den Lehrplan setzen: So geht es [Putting autonomy on the curriculum: Here's how]. *Magazin Sprache, Goethe-Institut*. <https://www.goethe.de/ins/br/de/spr/mag/20979682.html>
- Yazan, B. (2015). Three approaches to case study methods in education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>
- Yin, R. (2014). *Case study research. Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.

Les bases terminologiques multilingues : théorie et pratique(s)

Tanja Dinić

Faculté des transports, Université de Belgrade, Serbie, t.dinic@sf.bg.ac.rs

Nina Polovina

Faculté des transports Université de Belgrade, Serbie, n.polovina@sf.bg.ac.rs

Résumé

Le nombre de ressources terminologiques en ligne se multiplie. Leur ampleur, également, va croissant. En plus des dictionnaires web et des corpus numériques, les bases terminologiques multilingues suscitent un intérêt tout particulier auprès de diverses parties prenantes : linguistes, lexicographes, informaticien(ne)s, professionnel(le)s tous profils confondus, ou encore théoricien(ne)s et praticien(ne)s des langues sur objectifs spécifiques. Pour ces derniers, et surtout ceux et celles enseignant le français ou l'allemand de spécialité ou sur objectifs universitaires, le recours aux outils numériques multilingues tels que IATE, UNTERM, GEMET, s'avère incontournable.

Partant de cette hypothèse, la présente communication se déclinera en trois volets principaux. En premier lieu, nous donnerons un aperçu théorique quant à la nécessité d'aborder la terminologie en mode multilingue. Par la suite, seront proposées également une classification et une systématisation de ces ressources lexicales en ligne en tant que supports utiles et bénéfiques pour les professeur(e)s et leurs étudiant(e)s francophones et germanophones, en provenance notamment des filières technologiques et de l'ingénierie. Finalement, quelques recommandations pratiques viendront à l'appui de notre hypothèse de départ.

Mots-clés : multilinguisme, bases terminologiques, langues sur objectifs spécifiques

Multilingual Term Bases: Theory and Practice(s)

Abstract

Online terminology resources have steadily increased in both scope and volume. In addition to web dictionaries and electronic corpora, multilingual terminology term bases are of particular value to a variety of stakeholders, including linguists, lexicographers, computer scientists, professionals in various fields, and educators specializing in languages for specific purposes. For the last group—especially those that teach French or German for specific or academic purposes—multilingual tools such as IATE, UNTERM, and GEMET have become indispensable.

This article begins with a theoretical overview that emphasizes the importance of terminology in a multilingual and digital context. It then proposes a classification and systematization of the main terminological resources to show their practical relevance for French and German teachers and their students at engineering universities. The discussion concludes with specific recommendations and reflections on possible developments and challenges in this area.

Key words: multilingualism, termbases, LSPs



1 Introduction : sur notre motivation

Travailler (fr.) n'est pas *to travel (angl.)*, *un car (fr.)* n'est pas *a car (angl.)* : comment enseigner une langue sur objectifs spécifiques/universitaires ou de spécialité (LOS/LOU, LS), autre que l'anglais, aux publics universitaires serbophones de filière technologique ? Il y a d'autres exemples d'erreurs et de faux amis récurrents tels que *bekommen (all.)*, *Name (all.)*, *Vorname (all.)*, qui sont fautivement perçus par nos apprenants comme, respectivement, *become*, *(first) name* et *surname (angl.)* – au lieu de *recevoir*, *prénom*, *nom (de famille)*. Les exemples mentionnés sont emblématiques : c'est par l'intermédiaire de l'anglais que nos étudiants apprennent l'allemand et le français, que ce soit pour la compréhension écrite, la production écrite ou encore la production orale. Il s'agit, en effet, de publics anglophones dans leur quasi-totalité étant donné leur scolarisation primaire et secondaire, ainsi que la filière universitaire choisie (Igrutinović, 2021 ; Janković et al., 2019). De plus, il va sans dire que l'anglais est la langue de référence des sciences technologiques et de l'ingénieur. Par conséquent, l'approche multilingue de la terminologie, du vocabulaire technique, voire général s'avère particulièrement adaptée à notre parcours d'enseignement de langues sur objectifs spécifiques/universitaires (LOS/LOU), et les bases terminologiques multilingues (BTM) s'imposent comme outils indispensables. Partant de cette hypothèse, le présent article se déclinera en plusieurs volets : premièrement, nous donnerons un aperçu théorique quant à la nécessité d'aborder la terminologie en mode multilingue et numérique. Par la suite, seront proposées également une classification et une systématisation de ces ressources lexicales en ligne en tant que supports utiles et bénéfiques pour les professeurs et leurs étudiants francophones et germanophones, en provenance notamment des filières technologiques et de l'ingénieur. En outre, afin de prendre connaissances des pratiques enseignantes actuelles, relatives au recours aux BTM, seront passés en revue les manuels de français et d'allemand dotés de lexiques spécialisés, ainsi que les dictionnaires terminologiques publiés récemment à l'Université de Belgrade. Finalement, des recommandations théoriques et pratiques concernant la consultation et la création des BTM seront proposées à l'appui de notre hypothèse de départ.

2 Considérations théoriques : caractéristiques essentielles des BTM

Pour adresser notre sujet d'une manière adéquate, nous tâcherons de répondre à trois questions suivantes : a) pourquoi opter pour les BTM en cours de LOS/LOU, b) quelles BTM choisir à cet effet et c) comment mettre en place le recours aux BTM dans nos pratiques enseignantes ? Dans cette optique, nous examinerons des connaissances théoriques pertinentes et nous nous appuierons sur une méthodologie descriptive et comparative.

2.1 Appellations, définitions

Plusieurs collocations synonymes de bases terminologiques sont à l'usage dans diverses références : banques terminologiques (BT), bases de données terminologiques (BDT), bases de connaissances terminologiques (BCT). Le terme *banque* est principalement employé en variétés belge, canadienne et suisse. Quant à la différence entre deux autres dénominations (BDT/BCT), ces dernières impliquent des relations plus complexes et hiérarchisées régissant les entrées (L'Homme, 2004). Cependant, il n'y aurait pas de stricte distinction scientifique entre celles-ci, vu que les deux signifiants réfèrent au même signifié. Or, il nous semble que les *connaissances* tiennent plus compte du côté évolutif de la terminologie. Par ailleurs, en plus de BDT ou BCT, il existe également les *recueils de données terminologiques (RDT)*, terme employé et normalisé pour désigner une „ressource constituée d'**articles conceptuels** (3.20) accompagnés de métadonnées et d'informations documentaires y afférentes“ (ISO, 2021). Selon Trados (s. d.), une base terminologique est „un référentiel central comparable à une base de données,

qui contient des termes dont l'utilisation est approuvée. Une base terminologique est une base de données contenant des entrées terminologiques et des informations associées. La plupart des bases terminologiques sont multilingues et contiennent des données terminologiques dans plusieurs langues différentes“. Ces définitions indiquent que ce n'est pas seulement le progrès technologique de supports et de médias qui fait évoluer les bases-mêmes et leurs dénominations. Ce qui distingue ces outils des autres ouvrages lexicographiques électroniques, ce sont le type, le volume et l'étendue des informations contenues, leurs interrelations ainsi que les possibilités multiples de recherche et de navigation par domaines et sous-domaines. De plus, l'on rattache leur création à des vastes services langagiers des organismes et agents économiques internationaux en vue des besoins de traduction, planification langagière et normalisation (Fuertes-Olivera & Tarp, 2014, pp. 156–157). Certains de ces aspects seront discutés et illustrés ci-après, au paragraphe 3.

2.2 Caractéristiques et avantages didactiques

Comme indiqué précédemment, nous portons notre intérêt vers les bases multilingues étant donné que les propriétés inhérentes des BTM – qu'elles soient terminologiques, multilingues et numériques – représentent autant de raisons didactiques en faveur de leur usage en classe LOS/LOU.

Les cours de langues de spécialité ou sur objectifs spécifiques ne pourront être réduits à leur dimension terminologique, surtout pas à l'enseignement/apprentissage du lexique hors contexte. Cependant, théoriciens et praticiens soulignent le fait que les termes techniques et les vocabulaires spécialisés sont essentiels dans la construction de sens et de connaissances scientifiques et professionnels (Mirić, 2020; Pecman, 2018). Ainsi la consultation des BTM ou d'autres ressources terminologiques fiables est-elle susceptible de soutenir le développement de la compétence lexicale auprès des apprenants en LOS/LS (Živković, 2019).

De plus, par leur ampleur et leur côté multilingue, les BTM contribuent à une autre gamme de compétences chez les publics étudiants et universitaires. Des études et recherches démontrent l'importance de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères au niveau universitaire. En effet, la connaissance de deux ou trois langues étrangères fait évoluer la conscience des apprenants quant aux interrelations langagières et à la conscience du rôle et de la position de leur propre langue maternelle vis-à-vis de celles-ci (Đorović, 2022). Autrement dit, non seulement la langue maternelle est ainsi mise en valeur, mais leurs compétences et savoir-faire communicationnels, inter- et multiculturels s'aiguisent d'une manière tangible.

D'ailleurs, le multilinguisme est préconisé et mis en œuvre de par l'espace européen et ce qui est particulièrement important – en pratiques universitaires. Citons ici juste quelques-unes des références stratégiques européennes, relatives aux activités langagières et le rôle du multilinguisme : Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2021), Traduction et multilinguisme (Commission Européenne, 2012), Recommandations relatives à la terminologie (Conférence des services de traduction des États européens, 2003). Quant aux pratiques universitaires, au sein des mobilités étudiantes dans les pays germanophones ou en francophonie, les programmes d'études de licence et de master sont assez fréquemment proposés en anglais. Cependant, la vie universitaire ne se limite pas aux enseignements – la langue du pays d'accueil ainsi que celles parlées par les autres étudiants intégrant une même école s'imposent directement ou en médiation dans la vie quotidienne. C'est pourquoi la sensibilisation au multilinguisme et aux échanges plurilingues et pluriculturels devrait être mobilisée en amont, pendant les cours LOS/LOU dans les universités et écoles d'origine des étudiants. Les supports et références multilingues semblent donc être une piste didactique utile à emprunter.

Finalement, mais non des moindres, les BTM sont des outils numériques, disponibles en ligne et en majeure partie accessibles à tous. A l'origine de leur création et de leur évolution : les TIC en



linguistique, la linguistique des corpus, le progrès informatique et, à l'heure actuelle, de l'intelligence artificielle (IA), contribuant à un essor et une diversification des BTM. Cela entraîne d'importantes incidences sur nos pratiques enseignantes. L'omniprésence des TIC et le recours constant aux smartphones dans le travail étudiant en classe et hors classe ne sont pas uniquement dus à la crise sanitaire. Nos apprenants utilisent leurs gadgets pour s'informer, pour faire des recherches, pour leurs devoirs – bref, pour de nombreuses activités scolaires. Toutefois, celles-ci sont fréquemment superficielles, rapides et limitées (Vujović & Ristić, 2022). Avec les BTM et d'autres outils numériques pertinents, nos publics seront amenés à apprendre d'une part à chercher et à décrypter des informations fiables et authentiques, et de l'autre, à maîtriser ces moyens et supports en vue de leur réutilisation et de nouvelles productions. La compétence numérique ainsi développée, à la fois informationnelle et informatique, contribue à l'approfondissement de la culture de l'information et de l'esprit critique (Krželj & Polovina, 2019).

3 Classification

Afin de répondre à la question sur un choix approprié de BTM dans l'optique de LOS/LOU et de faciliter ce processus sélectif, nous proposons une classification basée autant sur les ouvrages théoriques que sur nos pratiques lexicographiques et enseignantes. L'une des références en ligne, la Bibliothèque ISIT sur son lien relatif à la terminologie présente deux catégories de BT, à savoir ressources terminologiques générales et spécialisées, avec sitographie respective (Bibliothèque ISIT, 2023). Il y a également d'autres portails qui offrent ce type de classification comprenant des ressources similaires ou identiques (Terminalf, 2002 ; University of Vaasa, 2023). Ou encore la page web et la liste de Tradulex, un réseau international de traducteurs professionnels œuvrant pour la qualité de la traduction – y sont présentes les BT des organismes de l'ONU (Tradulex, s. d.). Même si ces listes quelquefois ne semblent pas mises à jour, elles constituent un bon point de départ pour notre classification et notre sélection.

En revanche, d'autres recherches théoriques donnent un spectre plus soutenu de critères lexicographiques (Kostić-Tomović, 2017, p. 170) : type de support (papier, électronique), caractère ou genre d'informations contenues (langagières, encyclopédiques), nombre de langues incluses (dictionnaires monolingues, bilingues...), autonomie (publications à part entière ou faisant partie d'autres ouvrages), structure (présentation graphique – textes, photos, illustrations), type de terminologie contenue (générale ou spécialisée, selon divers champs disciplinaires).

Par un agencement de l'ensemble des dits critères en fonction des objectifs de la présente analyse, le choix de BTM pourrait se fonder sur les facteurs suivants :

- domaines et sous-domaines pertinents, en l'occurrence, sciences technologiques et de l'ingénieur, et notamment ingénierie des transports, génie électrique et génie environnemental ;
- convivialité ou facilité d'accès et de recherche, voire accessibilité gratuite ;
- organisation et interface claires et compréhensibles ;
- langues incluses, en l'occurrence, l'allemand, l'anglais, le français, le serbe (BCSM), entre autres ;
- origine de BTM, leurs créateurs, surtout ayant en vue la fiabilité des terminologies contenues ;
- utilisateurs potentiels (linguistes/non-linguistes, traducteurs, terminographes, lexicographes, apprenants, enseignants) – dans notre cas, surtout les deux dernières catégories.

Compte tenu des dits critères, nous proposons une sélection et une typologie comme suit.

3.1 BTM générales

Ces ressources sont qualifiées de générales étant donné qu'elles englobent les terminologies d'une multitude de domaines, provenant des documents officiels de divers organismes internationaux/transnationaux et nationaux. Si cette classification repose sur celle d'ISIT (Bibliothèque ISIT, 2023), elle est loin d'être identique pour autant. Cela dit, on peut y distinguer deux sous-groupes, les bases transnationales/internationales (IATE, UNTERM...) et les bases nationales, créées par des organismes publics des états individuels (la canadienne TERMIUM Plus ou la suisse TERMDAT, par exemple).

3.1.1 BTM des unions et organismes transnationaux/internationaux

IATE – Terminologie interactive pour l'Europe (<https://iate.europa.eu/search/result/1640621158233/1>) : c'est le portail terminologique de l'UE, la BTM de référence de l'espace européen, qui se distingue par une panoplie de caractéristiques avantageuses, dont

- son contenu, le nombre de langues – les 25 langues de l'UE, même si ces dernières sont représentées disproportionnellement ;
- abondance de termes et de collocations des domaines technologiques et champs disciplinaires qui nous intéressent (transports, TIC, énergie) ;
- sa forme/interface – facilité d'emploi, recherche rapide et simple tout en restant exhaustive ;
- mise à jour régulière, nouvelles terminologies – nouveaux termes et emplois, mentions du domaine, de la fiabilité ;
- terminologies unifiées, harmonisées.

Il est à noter aussi que l'IATE est à l'origine du nombre de bases multilingues que nous qualifierons de nationales, telles qu'Evronim, Evroterm, Monterm, BiHterm, Alterm et que nous présenterons ci-après.

UNTERM (<https://unterm.un.org/unterm2/fr/>) est le portail terminologique officiel des Nations Unies, facile en termes d'accès et d'utilisation. En plus des 6 langues officielles (anglais, arabe, chinois, espagnol, français et russe), pour une recherche avancée, figurent également l'allemand et le portugais mais en effet, les termes en allemand semblent quasi-inexistants. Comme dans le cas de l'IATE, on peut y trouver des termes techniques tous domaines confondus. Mais de l'autre côté, certaines entrées spécialisées de date récente, telle *qu'AVI – identification automatique des véhicules*, n'y figurent pas (à la différence de l'IATE).

WIPOPearl (<https://www.wipo.int/reference/fr/wipopearl/index.html>) : il s'agit de la BT de L'Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle (OMPI). Nous l'avons incluse dans ce groupe des BTM générales étant donné le fait que cette ressource terminologique est formée à partir des documents de brevets officiels, et ceux couvrent un grand nombre de domaines techniques et scientifiques globaux. On y trouve, entre autres, le transport routier, maritime et aérien, l'énergie et le génie électrique et électronique ou encore l'informatique et les télécommunications. La recherche est simple, soit linguistique (par termes), soit à partir des cartes conceptuelles (en cliquant sur les domaines et sous-domaines qui sont affichés sous forme graphique de schéma heuristique). Dans cette BTM les langues représentées sont : arabe, allemand, anglais, espagnol, français, japonais, coréen, portugais, russe et chinois, mais certains équivalents résultent de traductions automatiques. Les termes se font moins abondants que dans les bases précédentes, ce qui est dû aux sources quand même limitées par rapport à celles d'IATE ou d'UNTERM.



3.1.2 BTM nationales – créées par les administrations nationales

Nous pouvons distinguer ici deux catégories – en premier lieu, les BTM nationales s'appuyant sur l'IATE, compte tenu du processus d'intégration européenne des pays candidats (dont la Serbie) et de l'harmonisation législative de ces derniers sur l'acquis communautaire; et un autre groupe – qui inclut les BTM des administrations et législations officielles des états multilingues (Belgique, Canada, Suisse) :

a) Le premier groupe de BTM énoncées ici ne figurent pas sur les listes et dans les classifications référenciées ci-avant, étant donné qu'elles contiennent des langues de faible diffusion. Pour nos propres besoins, c'est la base serbe **Evronim** (<http://prevodjenje.mei.gov.rs/evronim/>, mise à jour 2023), qui s'avère être une référence clé, mais il existe également : **Alterm** (<http://albania.anyterm.info/index.php?jezik=angl>) mise à jour en 2022, **BiHterm** (<http://bihterm.dei.gov.ba/>; mise à jour 2023), **Evroterm** (<https://evroterm.vlada.si/evroterm?clang=en>; mise à jour 2023), **Monterm**, avec comme langues de départ respectives, l'albanais, les langues BCMS, le slovène. Les dites BTM sont conçues selon le même modèle – leur organisation et leurs interfaces se ressemblent. De plus, elles sont régulièrement mises à jour, à l'exception de Monterm, la base monténégrine qui est toujours en voie de création. La base slovène Evroterm, remodelée en 2020, contient à part l'anglais, les termes en allemand, français, croate, italien, hongrois, espagnol, voire latin. Il existe également les liens vers la Termania, une autre base slovène de type général (anglais, allemand). La BTM serbe Evronim donne pour certaines entrées les équivalents en allemand, français, slovène, italien, slovaque, bulgare, hongrois, etc. L'inconvénient majeur de la base Evronim est l'insuffisance des termes dans les domaines technologiques étudiés.

b) Dans le second groupe, l'on peut distinguer les BTM suivantes :

TERMDAT (<https://www.termdat.ch/search>), base terminologique de l'administration fédérale suisse. Facile à utiliser, avec une interface simple et claire, elle contient une abondance de termes et domaines spécialisés provenant de la législation suisse dans les quatre langues nationales (l'allemand, le français, l'italien et le romanche) et en anglais. Les domaines y figurant sont entre autres, l'énergie, l'environnement, l'informatique, les télécommunications, les transports, et l'ensemble de ses caractéristiques en font une importante référence selon nos critères.

TERMIUM Plus (<https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-fra.html?lang=fra&index=alt>), BTM du gouvernement canadien (anglais-français-espagnol-portugais) : essentiellement bilingue, générale aussi, et comme les autres bases de cette catégorie, elle regroupe des champs disciplinaires variés, par exemple bâtiment et génie civil, électricité, électronique, informatique, sciences du milieu (environnementales), mathématiques, physique, mécanique, télécommunications, postes, transport et manutention. Les termes sont abondants, étendus, même si la base n'est pas aussi conviviale que la précédente car la recherche s'avère plus compliquée et la présentation des résultats est moins claire.

BelTerme (http://www.franca.cfwb.be/bd/fr_frame.htm) est la banque de données terminologiques du Service de la langue française de la Fédération Wallonie-Bruxelles (Belgique). Comme la précédente, c'est une BTM quadrilingue comprenant les langues officielles belges – français, néerlandais, allemand et l'anglais. La consultation s'effectue par langue et par domaine. Dès que le choix des deux catégories est fait, s'affiche la liste entière des termes du domaine sélectionné avec indications grammaticales, définition et équivalents dans les trois autres langues. Comme dans les autres bases mentionnées, les champs disciplinaires traités sont nombreux – il y en a une vingtaine à peu près, dont une dizaine – techniques/technologiques. Cependant, à la différence de TERMDAT et TERMIUM, le nombre d'entrées au sein de ces domaines est assez limité.

3.1.3 Autres BTM générales

Le portail terminologique croate **Nazivlje - Hrvatski terminološki portal** (nazivlje.hr) est conçu de différente manière par rapport aux BTM nationales citées au paragraphe a) ci-avant. La présentation, le contenu et le mode de recherche n'y sont pas fondés sur l'IATE. Le portail regroupe plusieurs bases, y compris celle créée à partir des ressources lexicographiques spécialisées et multilingues publiées en Croatie : à part l'anglais et le croate, l'on y trouve des termes allemands, français, italiens. Cependant, les terminologies demeurent assez restreintes par leur volume ainsi que par l'étendu des champs disciplinaires traités. Une raison en serait que les liens prévus vers l'IATE ne soient toujours pas établis.

Logos (https://www.logosdictionary.org/index.php?code=6303940&from=EN#w_6303940) est une base créée par l'agence de traduction italienne éponyme et ses membres, contenant une vingtaine de langues, dont le serbe. Elle est assez facile à utiliser, mais pas toujours fiable, parce qu'elle s'avère non-unifiée et non-standardisée, même si, détail intéressant, l'on peut trouver également le nom de la traductrice/du traducteur qui a proposé l'équivalent sollicité dans la langue cible (<https://www.logosdictionary.org/index.php?code=5563247&from=SR>).

3.2 BTM spécialisées

Dans cette catégorie, l'on peut également procéder à une sous-classification, à savoir les BTM scientifiques multidisciplinaires et les BTM techniques spécifiques. Pourquoi les premières, selon notre avis, n'appartiennent-elles pas aux BTM générales ?

Il ne s'agirait pas donc de bases internationales ou nationales générales car les établissements créateurs du présent type de BTM sont des universités ou instituts de recherche individuels. Par conséquent, leur multidisciplinarité, pas aussi étendue que celle des BTM générales, est liée à l'univers universitaire et scientifique lui-même spécifique.

3.2.1 BTM scientifiques multidisciplinaires

TermSciences : voici un exemple du caractère éphémère des productions virtuelles au sein du cyberspace. Créé et développé par l'INIST (Institut de l'information scientifique et technique au sein du CNRS, Centre national de la recherche scientifique), ce portail terminologique regroupait des termes d'une large gamme de ressources terminologiques produites notamment par les établissements d'enseignement supérieur et de recherche. Multidisciplinaire et multilingue, il englobait les sciences humaines et sociales, de la terre, techniques, de l'ingénieur et les langues allemande, anglaise et espagnole en plus du français (en pratique, essentiellement bilingue anglais ou trilingue espagnol). Mais, devenu obsolète, il a été fermé le 14 avril 2023. En revanche, dès 2018 son contenu a été redirigé vers une autre BTM gérée, elle aussi, par le CNRS et l'INIST :

Loterre (loterre.fr) : *Linked open terminology resources est une plateforme d'exposition et de partage de terminologies scientifiques multidisciplinaires et multilingues, conforme aux standards du web des données ouvertes et liées (LOD) ainsi qu'aux principes FAIR.* (Loterre, s. d.). Alors que TermSciences ne permettait que la consultation en ligne, Loterre invite au stockage et au partage des informations terminologiques. Bien que l'on précise que les contenus de TermSciences y sont disponibles dans leur majorité, ceci n'a pas pu être confirmé lors de nos navigations à ce jour. Qui plus est, certaines entrées ayant figuré dans TermSciences font (encore) défaut au 14 avril courant (p. ex. téléchargement, covoiturage). On apprend par la suite que ce manque est dû au passage à un autre format sur la nouvelle plateforme. Ceci entraîne d'autres inconvénients. D'un côté, l'allemand n'y est plus affiché et ensuite, pour les recherches terminologiques il est nécessaire de passer d'abord par le choix du domaine souhaité et par la suite, de consulter les listes alphabétiques des entrées sur lesquelles on clique. L'autre possibilité est



de télécharger les contenus terminologiques organisés de la même manière. En revanche, les domaines proposés incluent, entre autres, ingénierie et systèmes, géographie, physique et les résultats de requêtes sont riches et clairement structurés.

Il y a d'autres bases de ce type résultant de projets de recherche au sein des universités ou laboratoires de par le monde. Un exemple original et moderne en est **TriMed** (<https://shiny.dei.unipd.it/TriMED/translator/>), une BTM trilingue (anglais, français, italien) du domaine médical, développée par les chercheurs de l'Université de Padoue. Elle est conçue de telle manière que l'on choisisse d'abord la catégorie du public cible (patients, traducteurs, médecins) avant de procéder à une recherche linguistique. Quoique les sciences médicales ne soient pas directement et prioritairement liées à la présente analyse, cette BTM mérite d'être mentionnée à titre illustratif grâce à sa structure et ses objectifs.

3.2.2 *BTM techniques spécifiques*

Comme déjà précisé, les domaines sur lesquels nous portons notre attention et intérêt primaires sont les sciences de l'ingénieur, notamment en matière de transport, d'énergie, d'électrotechnique, d'informatique, de télécommunications et d'environnement. Ces champs disciplinaires présentent eux-mêmes de multiples facettes, mais demeurent caractérisés par un lexique spécifique, pas aussi vaste que dans les cas précédents. Par conséquent, les trois catégories principales se dessinent ainsi.

TRANSPORT

PIARC (<https://www.piarc.org/fr/activites/Dictionnaire-Routier-Terminologie-Transport-Routier/Dictionnaire-Terminologie-Traduction-Definition-Recherche-Terme>) : une large BTM au sein du portail de l'Association mondiale de la route PIARC, contenant des termes spécialisés en 37 langues, dont le croate, le slovène, le serbe. Disponible à 100 % en anglais, espagnol, français et néerlandais, ses langues de référence sont l'anglais et le français. La première édition papier date de 1931, la dernière de 2007. La version en ligne est accessible à tous et extrêmement conviviale, la recherche pouvant être faite par terme spécifique ou par thème, c'est-à-dire, selon divers champs disciplinaires en relation avec le transport routier - du génie civil à l'informatique et l'environnement en passant par les maths, physique, géographie ou encore finances et droit. Cela dit, cette BDT est une référence incontournable en matière de transport, même avec les équivalents allemands et serbes incomplets. En outre, les autres modes de la filière transport (air, rail, eau, télécommunications, poste, logistique) sont sous-représentés.

RaiLexic online (<https://uic.org/support-activities/terminology/>) : BTM de l'UIC (Union internationale des chemins de fer), homologue ferroviaire de PIARC, et à l'instar de celle-ci, on a affaire à une organisation historique de longue date et à une BTM issue d'un dictionnaire traditionnel éponyme (et d'un CD-ROM ultérieur). Aujourd'hui, cette base de référence en matière de transport ferroviaire se vante de 24 langues, dont l'allemand, l'anglais, le français, le slovène, le serbe, ainsi que de 12000 concepts appartenant à une centaine de spécialités liées au rail. Pourtant, cette BTM n'est accessible que sur abonnement annuel.

GÉNIE ÉLECTRIQUE

Electropedia (<https://www.electropedia.org/>) : la BTM de l'IEC (International Electrotechnical Commission), dite aussi IEV (International Electrotechnical Vocabulary) est une référence encyclopédique quant aux terminologies normalisées de ce domaine. Celles-ci sont alimentées en anglais et en français dans leur totalité et dans 18 autres langues partiellement, dont le slovène et le serbe. La recherche est par termes ou par champs disciplinaires, et les informations affichées sont détaillées et précises (en plus des catégories grammaticales, on peut y trouver des particularités sur l'emploi, les synonymes, les symboles ou encore les variations langagières spécifiques, p. ex, octet *bajt*, *oktet* en serbe).

TERMITE (Telecommunication Terminology Database, <https://www.itu.int/pub/S-TERM-DB-2005/fr>) : voici une base à part entière pour les télécoms, créée par l'ITU (International Telecommunication Union) qui est une agence de l'ONU. Ceci dit, les langues incluses sont outre l'anglais et le français, l'arabe, le chinois, l'espagnol et le russe. *TERMITE (...) contient tous les termes figurant dans les lexiques précédemment publiés et fait l'objet de mises à jour constantes. Bien qu'axée essentiellement sur les termes de télécommunication liés aux normes techniques, la base de données couvre également d'autres secteurs techniques ainsi que les domaines administratifs et financiers touchant à la structure et au fonctionnement de l'Union. Les entrées sont essentiellement en anglais, français, espagnol et quelquefois en russe (transcrit). Quelques rares entrées contiennent également des termes italiens, allemands et portugais* (TERMITE, 2005). Il existe un accès libre au public mais il faut franchir plusieurs pas (plusieurs clics pour plusieurs choix) avant de lancer sa requête. Peut-être moins conviviale et moins plurilingue qu'Electropedia, cette BTM demeure une référence approfondie et pointue en matière de télécommunications et radiocommunications.

ENVIRONNEMENT

GEMET (General Multilingual Environmental Thesaurus, <https://www.eionet.europa.eu/gemet/fr/about/>) : deux organismes en sont à l'origine - EEA, European Environment Agency, et Eionet, European Environment Information and Observation Network. Ils ont créé cette ressource pour regrouper les terminologies relatives aux politiques environnementales et écologiques européennes. En plus des langues officielles de l'UE, il y a, en partie, des entrées dans les langues des pays membres de l'EEA hors UE : arménien, islandais, norvégien, turc, ukrainien etc. L'EEA compte 38 membres au total et presque autant de langues sont prévues dans GEMET. La recherche s'effectue soit en saisissant un terme spécifique soit en faisant son choix sur la liste thématique répertoriant 40 thèmes (air, eau, énergie, environnement urbain, information, pollution, transport...). Pour chacun d'entre eux, il y a des listes alphabétiques contenant l'ensemble des termes spécifiques à ce thème.

EcoLexicon (LexiCon Research Group, <http://ecolexicon.ugr.es/en/index.htm>) : BTM du domaine environnemental et écologique, résultat d'un projet de recherche de l'Université de Grenade. À part l'espagnol et l'anglais, les langues (disproportionnellement représentées) incluent l'allemand, le français, le russe et le grec. L'entière structure de la recherche et l'organisation de la navigation à travers le thésaurus graphique reposent sur un modèle de réseau conceptuel ramifié. La ramification est accompagnée d'une présentation de résultats de requête en marge et dotée d'une possibilité de rechercher les termes à partir des listes alphabétiques. Il nous semble que les schémas conceptuels de ce type sollicitent des utilisateurs sensibilisés à ce genre de recherche, ce qui limite les publics cibles potentiels.

DiCoEnviro (http://olst.ling.umontreal.ca/cgi-bin/dicoenviro/search_enviro.cgi) : BTM multilingue du domaine environnemental, développée par l'Observatoire de linguistique Sens-Texte (OLST), Université de Montréal, et disponible dans diverses versions langagières (français, anglais, espagnol, portugais, italien, chinois). Il s'agit d'un dictionnaire fondamental, et l'on peut facilement s'apercevoir, soit en cliquant sur les listes alphabétiques soit en cherchant un terme et ses équivalents, que le nombre d'entrées varie selon la langue. De l'autre côté, le projet promet d'évoluer et les usagers peuvent bénéficier de la convivialité de manipulation et d'une richesse d'informations, de liens et de métadonnées en relation avec la terminologie existante.

Reegle : ce portail des énergies propres (Clean Energy) est désactivé, le lien <http://www.reegle.info/> menant à un autre site, REEEP et vers son glossaire du climat (Climate Glossary, <https://www.climateagger.net/climate-thesaurus%20>). Dans ce dernier, on évoque les champs disciplinaires traités (énergies renouvelables, croissance verte, économie de l'adaptation, etc.) et les terminologies en anglais, français, allemand, espagnol et portugais. La base semble ouverte, l'enregistrement n'étant pas requis. Pourtant, les liens donnés ne mènent à aucun contenu, même si on en voit la liste alphabétique.



4 Considérations pratiques : les BTM et les LOS/LOU

Comment donc et dans quelle mesure le recours aux BTM mais aussi aux autres ressources terminologiques et lexicographiques est-il mis en œuvre par les étudiants et les professeurs en LOS/LOU ? Selon certaines études et sondages sur les habitudes et compétences lexicographiques d'un côté des étudiants de filières non-philologiques et de l'autre, plus en amont, des lycéens serbes, quelques constats sont à avancer. Tout d'abord, nos étudiants utilisent rarement et superficiellement dictionnaires, glossaires, BCT (Vujović & Ristić, 2022). Or, cela n'est pas entièrement leur faute. En fait, les méthodes et manuels de français contemporains utilisés en cours de FLE dans les lycées serbes, qu'ils soient des publications serbes ou françaises, contribuent peu au développement des dites compétences (Brajović, 2021). Les activités et les contenus prévus ne les habituent pas à l'usage des dictionnaires, à une pratique de consultation bien maîtrisée, encore moins à la création de leurs propres glossaires. D'où la conclusion qu'il revient aux professeurs d'inciter leurs apprenants à la consultation de divers types de dictionnaires surtout numériques de qualité, ainsi que d'encourager un travail collaboratif en vue de productions lexicographiques. Cependant, le problème réside en partie dans la formation-même des futurs professeurs des langues étrangères. En effet, les cursus universitaires en philologie ne prévoient généralement pas de cours de développement des compétences lexicographiques et les formateurs qui n'y sont pas systématiquement initiés ne peuvent donc pas former proprement leurs apprenants à l'usage et à la création de dictionnaires, glossaires, lexiques ou BT. Ce problème n'est pas spécifique uniquement aux universités serbes. C'est à l'échelle européenne qu'on a fait observer la nécessité d'une introduction plus soutenue des cours relatifs à l'exploitation et la pratique lexicographiques au sein des programmes universitaires destinés aux futurs enseignants en langues vivantes étrangères (Hartmann, 1999, pp. 4–9).

4.1 Manuels de langues et ressources terminologiques

Pour bien cerner les pratiques lexico-/terminographiques contemporaines dans les facultés non-philologiques serbes on commencera par les activités impliquant l'usage des glossaires et dictionnaires spécialisés. Tout d'abord, il faut préciser que les professeurs des LOS/LOU, simultanément à leur travail en classe, sont très souvent auteurs de manuels, traducteurs, terminographes, lexicographes (même sans formation initiale évoquée ci-avant). L'ensemble de ces activités entraîneraient le recours aux ressources terminologiques, BCT en l'occurrence, en mode unilingue, bilingue, multilingue. Afin de prendre connaissance des pratiques lexicographiques enseignantes, nous avons consulté les manuels d'allemand et de français sur OS/OU publiés récemment à l'Université de Belgrade, à savoir :

Le français juridique (Radojković Ilić, 2016)

Étudier le management en français (Cakelj, 2018)

Le français de l'éducation (Vujović, 2020)

Deutsch: Kultur und Gesellschaft – Einblick und Ausblick (Krželj, 2020)

Deutsch im Verkehrswesen (Polovina, 2021).

Selon une pratique traditionnelle dans ce genre d'ouvrage, tous contiennent à la fin le lexique spécialisé dans un sens (vers le serbe) et un seul dans les deux – *Le français de l'éducation*. (Vujović, 2020). Par contre, le manuel d'allemand pour les étudiants de la faculté de Philosophie (Krželj, 2020) est dépourvu de ce type d'annexe. Quant aux bibliographies en fin d'ouvrage (à l'exception du premier manuel cité qui n'en a pas), les références lexicographiques et terminologiques sont monolingues, bilingues, ainsi que plurilingues dans *Deutsch im Verkehrswesen*.

De date récente sont également trois publications terminologiques multilingues, dont les auteures sont, elles aussi, des enseignantes universitaires :

Osnovni saobraćajni višejezični rečnik (Dinić & Polovina, 2017) – Dictionnaire fondamental multilingue du transport ;

Visejezični terminološki rečnik istorije umetnosti (Vidić et al., 2018) – Dictionnaire terminologique multilingue de l'histoire de l'art ;

Visejezični rečnik održivog saobraćaja (Polovina & Dinić, 2020) – Dictionnaire multilingue du transport durable.

Dans les références bibliographiques/sitographiques étendues de ces trois dictionnaires, figurent des BTM et diverses ressources numériques. Toutefois, l'on peut constater qu'à l'heure actuelle les ressources terminologiques sous forme traditionnelle ou électronique incluant les langues serbe, allemande et française font toujours défaut dans la plupart des domaines et disciplines non-philologiques.

4.2 Activités recommandées

4.2.1 Outils à consulter

Les éditions mentionnées au paragraphe précédent témoignent d'un souci particulier accordé à la terminologie dans l'enseignement/apprentissage des LOS/LOU. Cependant, l'existence-même des dictionnaires et BTM n'est pas suffisante – il faudrait bien didactiser ces ressources de manière à inciter nos publics à les utiliser davantage et plus profondément. Dans les manuels ci-dessus déjà, nombreux sont des exercices lexicaux et activités de compréhension et production impliquant l'usage des glossaires en annexe. Il est donc tout à fait naturel de prévoir en extension la consultation des BTM en ligne.

Dans ce sens, l'on peut se référer également aux articles scientifiques disponibles recommandant une gamme d'activités possibles, qui s'avèrent intéressantes et utiles. En voici quelques illustrations :

- Dans l'article de J. Brajović (2021), les exemples de consignes sont extraits des méthodes et manuels de français à l'usage des lycéens : *Répondez aux questions à l'aide du dictionnaire* ou *À l'aide d'un dictionnaire, trouvez la famille des mots*. Ce genre d'exercices correspond en effet aux activités prévues dans les manuels universitaires précités.
- Le chercheur et praticien D. Živković (2019), lui, propose, entre autres, un travail bilingue anglais-français sur les anglicismes (sigles inclus) omniprésents dans le domaine économique et commercial, et ce en consultant BT et dictionnaires en ligne : *Trouvez le mot équivalent français de IFRS, crowdfunding ; Cherchez la signification des sigles CEO* etc. Nous pouvons très bien imaginer l'ajout du serbe ou d'autres langues, ainsi que les variations terminologiques et lexicales en fonction du profil de nos apprenants.

4.2.2 Outils à créer

Pourtant, à part les activités consultatives, les recommandations théoriques et pratiques portent notamment sur la production termino-lexicographique des apprenants. Ainsi la création des glossaires spécialisés est-elle préconisée sous forme numérique : via les plateformes à distance (Moodle ou autres), dictionnaires wiki ou outils indépendants (diverses applications mobiles) pour la création de glossaires numériques et schémas heuristiques/conceptuels (Vujović & Ristić, 2022). De telles productions développent différentes compétences (linguistiques, communicationnelles, numériques, interculturelles) et les auteures soulignent l'importance de la collaboration entre étudiants et professeurs de LE mais également d'autres disciplines.

Pourtant, il y a un certain écart entre la théorie et nos pratiques pédagogiques actuelles. Il est vrai qu'en cours d'allemand et de français dans les deux facultés où nous enseignons nous citons des références



terminologiques pertinentes (BTM comprises) comme littérature à consulter. Et de plus, la création/ compilation des glossaires par nos étudiants fait partie des activités obligatoires semestrielles et de l'évaluation formative, contribuant ainsi à la note finale : cette activité accompagne les tâches précises de compréhension et production écrites et portent, en fonction du niveau d'études des apprenants (pré-master ou master), entre 10 à 20 points sur 100. Mais pour l'heure, ni nos productions terminologiques ni celles de nos étudiants ne sont en forme numérique proprement dite (formats Word ou PDF n'étant pas essentiellement adaptés à la compilation lexicographique). La raison principale en est que nous, en tant qu'enseignantes, ne maîtrisons toujours pas les fonctionnalités nécessaires à la création et au développement de tels outils. C'est pourquoi un travail collaboratif avec les spécialistes et experts en la matière s'avère indispensable. Or il est peu facile à le mettre en place dans nos établissements étant donné les restrictions relatives à la disponibilité des ressources humaines et financières. Qui plus est, notre environnement universitaire ne valorise pas d'une façon adéquate le travail terminographique et lexicographique des chercheurs vu que celui-ci n'est pas perçu comme suffisamment scientifique. Ceci pourrait expliquer la pénurie actuelle de publications terminologiques dans l'enseignement supérieur serbe, qu'elles soient monolingues, bilingues ou multilingues.

Par ailleurs, à une échelle plus large il a été observé que la politique et la planification langagières et terminologiques serbes étaient toujours menées d'une manière orientée du sommet vers la base (ou *top-down*) uniquement, alors que les parties prenantes professionnelles (traducteurs, spécialistes, universitaires) en accord avec les lignes directrices européennes en la matière reconnaissent et avancent l'importance de l'intégration d'une approche en sens inverse, c'est-à-dire orientée *bottom-up* (Andelković & Filipović, 2018). Ainsi une gestion terminologique complexe et adaptable, dépourvue de hiérarchisation traditionnelle est-elle susceptible d'améliorer la politique et les pratiques terminologiques en Serbie (Filipović & Đordan, 2019).

5 Des pistes pour l'avenir

La présente communication avait pour objectif de passer en revue des BTM disponibles dans nombre de domaines technologiques, en l'occurrence transport, TIC, génie électrique, y compris les caractéristiques principales de ces dernières et les possibilités de leur usage plus prononcé en et hors classes LOS/LOU. On a également proposé une classification de ces outils sur la base des critères précis. En outre, on a donné un aperçu quant aux pratiques actuelles en matière de consultation et création lexicographiques et terminographiques de la part des enseignants ainsi que de leurs étudiants. Le constat démontre qu'il existe une conscience de l'importance de ces activités mais qu'en Serbie les dites pratiques demeurent assez restreintes et que l'anglais prend le relais que ce soit du vocabulaire spécialisé serbe, allemand ou français que les étudiants recherchent. C'est pourquoi, nous semble-t-il, il est essentiel d'attirer l'attention de nos collègues sur l'existence et l'utilité des BTM.

Qu'est-ce que le travail avec les BTM peut apporter à la pédagogie LOS/LOU ? Tout d'abord, ces outils favorisent le multilinguisme. Les étudiants peuvent élargir leurs acquisitions langagières, apprendre de nouveaux mots techniques, et utiliser notamment leurs connaissances en anglais comme base pour d'autres langues.

De cette manière, le recours aux BTM nous fait avancer un peu plus vers la compréhension interculturelle, voire l'intercompréhension - nous nous comprenons mieux, nous communiquons mieux, nous sommes plus sensibles aux autres.

En consultant les BTM, nos apprenants pourront être amenés à améliorer leurs compétences informationnelles, c'est-à-dire leur aptitude à utiliser des informations pertinentes. Autrement dit, nous

pourrons ainsi sensibiliser et habituer nos publics à la compétence de décryptage et de maîtrise de l'information et approfondir leurs capacités de savoir-apprendre, de mobilisation adéquate de leurs connaissances en vue d'une communication langagière plus précise et en même temps plurilingue car celle-ci s'applique à la fois à la langue maternelle et aux langues étrangères.

En ce qui concerne la compétence numérique, elle-même est perfectionnée en étroite relation des dites compétences informationnelles et d'apprentissage. Mais l'on devrait également prendre en considération un autre aspect important.

En effet, le progrès actuel des TIC et des sciences de l'ingénieur témoigne d'un essor exceptionnel et diversifié de l'intelligence artificielle (IA). Pour les théoriciens et praticiens des LOS/LOU cet état de l'art technique et industriel a des implications à deux niveaux. L'un concerne le développement de nos propres compétences et connaissances en la matière, et l'autre – notre implication dans le travail terminologique puisque les anglicismes se font de plus en plus nombreux qu'il s'agisse de langues allemande, française ou serbe. Ayant en vue les besoins de normalisation et d'harmonisation des équivalents serbes, les langues française, allemande et autres contenues dans les BTM que nous avons énumérées ci-avant et les solutions et modèles qu'elles offrent en ce sens sont susceptibles de contribuer d'une manière importante. D'ailleurs, Evronim en est un exemple.

Cela dit, il semble que les pistes et les voies qui s'ouvrent avec le progrès de l'IA sont nombreuses aussi bien que les défis à relever. Les évolutions des BTM y sont certainement associées. C'est pourquoi il est fort indispensable de continuer des recherches en la matière tout en œuvrant pour l'interdisciplinarité des projets technologiques contemporains de manière à sensibiliser l'ensemble des parties prenantes à la multitude et à la richesse des langues de forte et faible diffusion.

Bibliographie

- Andelković, J., & Filipović, J. (2018). Management and leadership in Serbian terminology work [Gestion et leadership dans le travail terminologique serbe]. *Management: Journal of Sustainable Business and Management Solutions in Emerging Economies*, 23(3), 67-79. <https://doi.org/10.7595/management.fon.2018.0025>
- Bibliothèque ISIT. (2023). *Terminologie. Sélection de ressources générales et spécialisées en terminologie*. <https://bibliotheque.isit-paris.fr/terminologie>
- Brajić, J. (2021). Razvijanje leksikografske kompetencije kod srednjoškolskih učenika francuskog kao stranog jezika [Le développement de la compétence lexicographique chez les élèves du secondaire en français langue étrangère]. *Metodički vidici*, 12, 225-246. <https://doi.org/10.19090/mv.2021.12>.
- Cakeljić, V. (2018). *Étudier le management en français*. Univerzitet u Beogradu, Fakultet organizacionih nauka.
- Commission Européenne. (2012). *Traduction et multilinguisme*. Office des publications de l'Union Européenne. <https://doi.org/10.2782/40388>
- Conférence des services de traduction des États européens. (2003). *Recommandations relatives à la terminologie*. https://termcoord.eu/wp-content/uploads/2016/04/CST_FR.pdf
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Dinić, T., & Polovina, N. (2017). *Osnovni saobraćajni višjejezični rečnik* [Dictionnaire fondamental multilingue du transport]. Univerzitet u Beogradu, Saobraćajni fakultet.



- Đorović, D. (2022). Međujezički uticaji na učenje trećeg jezika: leksičko-semantički transfer u akademskom pisanju [Les influences interlingues sur l'apprentissage d'une troisième langue : transfert lexico-sémantique dans les écrits universitaires]. Dans M. Paprić, M. Tanasijević & N. Janković (dir.), *Jezik – struka – nauka – 2.1 – Zbornik radova sa Pete međunarodne konferencije Društva za strane jezike i književnosti Srbije* (pp. 173-189). Društvo za strane jezike i književnosti Srbije
- Filipović, J., & Đordan, A. (2019). Terminology policy in Serbia—Actors and decision makers in Serbian language policy and planning [La politique terminologique en Serbie – acteurs et décideurs dans la politique et la planification langagières serbes]. Dans I. Simonnas, Ø. Andersen & K. Schubert (dir.), *New challenges for research on language for special purposes* (pp. 67-88). Frank & Timme.
- Fuertes-Olivera, P., & Tarp, S. (2014). *Theory and practice of specialised online dictionaries: Lexicography versus terminography* [Théorie et pratique des dictionnaires spécialisés en ligne : lexicographie versus terminographie]. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110349023>
- Hartmann, R. K. K. (dir.). (1999). *Dictionaries in language learning: recommendations, national reports and thematic reports from the TNP* [Les dictionnaires dans l'apprentissage des langues : recommandations, rapports nationaux et rapports thématiques du TNP (Projet d'un réseau thématique)]. Thematic Network Project in the area of Languages. Sub-project 9: Dictionaries. Freie Universität Berlin. <http://userpage.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.pdf>
- Igrutinović, S. (2021). Dominacija engleskog jezika u naučnim publikacijama – iskustva i stavovi nastavnika u visokoškolskoj ustanovi u Srbiji [La domination de la langue anglaise dans les publications scientifiques – expériences et attitudes des enseignants dans un établissement d'enseignement supérieur en Serbie]. *Reči*, 12(14), 34-57. <https://doi.org/10.5937/reci2114034I>
- ISO 12616-1:2021. (2021). *Travail terminologique appuyant la communication multilingue*. <https://www.iso.org/obp/ui/fr/#iso:std:iso:12616:-1:ed-1:v1:fr>
- Janković, N., Savić-Nenadović, Z., & Cvetković, M. (2019). Značaj učenja stranog jezika struke prema stavovima studenata i nastavnika [L'importance de l'apprentissage d'une langue étrangère sur objectifs spécifiques selon les attitudes des étudiants et des enseignants]. *Inovacije u nastavi*, 32(2), 91-105. <https://doi.org/10.5937/inovacije1902091J>
- Kostić-Tomović, J. (2017). *Savremena nemačka leksikografija* [Lexicographie allemande contemporaine]. FOKUS – Forum za interkulturnu komunikaciju.
- Krželj, K. (2020). *Deutsch: Kultur und Gesellschaft – Einblick und Ausblick* [L'allemand : culture et société - aperçu et perspectives]. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Krželj, K., & Polovina, N. (2019). Značaj ključnih kompetencija iz perspektive nastavnika stranih jezika [L'importance des compétences clés du point de vue des professeurs de langues étrangères]. *Andragoške studije*, 1, 111-134. <https://doi.org/10.5937/AndStud1901111K>
- L'Homme, M.-C. (2004). *La terminologie : principes et techniques*. Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.4000/books.pum.10693>
- Mirić, M. (2020). *Francuski jezik struke: teorijski i leksičko-morfološki aspekti* [Le français de spécialité : aspects théoriques et lexi-morphologiques]. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Pecman, M. (2018). *Langue et construction de connaisSENSes*. L'Harmattan. <http://liseuse.harmattan.fr/978-2-343-11731-7>
- Polovina, N. (2021). *Deutsch im Verkehrswesen* [L'allemand dans le domaine des transports]. Univerzitet u Beogradu, Saobraćajni fakultet.
- Polovina, N., & Dinić, T. (2020). *Višejezični rečnik održivog saobraćaja* [Dictionnaire multilingue du transport durable]. Univerzitet u Beogradu, Saobraćajni fakultet.
- Radojković Ilić, K. (2016). *Le français juridique*. Univerzitet u Beogradu, Pravni fakultet.
- Terminalf. (2002). *Ressources terminologiques en langue française*. <https://terminalf.scicog.fr/institution.php?idrubrique=3>

- Trados. (s. d.). *Qu'est-ce qu'une base terminologique ?* <https://www.trados.com/fr/solutions/terminology-management/termbase.html>
- Tradulex. (s. d.). *Terminology databases. Bases de données terminologiques.* <http://www.tradulex.com/en/translators/termino-bases>
- University of Vaasa. (2023). Terminology forum [Forum terminologique]. *TERMBANKS*. <https://sites.uwasa.fi/terminologyforum/termbanks/>
- Vidić, J., Đorović, D. & Nikolić, M. (2018). *Višejezični terminološki rečnik istorije umetnosti srpsko-francusko-italijansko-španski sa dvojezičnim glosarima* [Dictionnaire terminologique multilingue de l'histoire de l'art serbe-français-italien-espagnol avec glossaires bilingues]. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
- Vujović, A. (2020). *Le français de l'éducation*. Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet.
- Vujović, A., & Ristić, M. (2022). Digitalni alati kao pomoć pri izradi stručnih terminoloških glosara [Les outils numériques et la création des glossaires de spécialité]. Dans M. Paprić, M. Tanasijević & N. Janković (dir.), *Jezik – struka – nauka – 2.1 – Zbornik radova sa Pete međunarodne konferencije Društva za strane jezike i književnosti Srbije* (pp. 28-48). Društvo za strane jezike i književnosti Srbije.
- Živković, D. (2019). *Des outils pour enseigner le lexique de spécialité*. https://www.researchgate.net/publication/340298690_Des_outils_pour_enseigner_le_lexique_de_specialiteV

Sitographie des BTM répertoriées

- <http://albania.anyterm.info/index.php?jezik=angl>
- <http://bihterm.dei.gov.ba/>
- <http://ecolexicon.ugr.es/en/index.htm>
- http://olst.ling.umontreal.ca/cgi-bin/dicoenviro/search_enviro.cgi
- <http://prevodjenje.mei.gov.rs/evronim/>
- http://www.franca.cfwb.be/bd/fr_frame.htm
- <http://www.reegle.info/>
- <https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-fra.html?lang=fra&index=alt>
- <https://www.eionet.europa.eu/gemet/fr/about/>
- <https://www.electropedia.org/>
- <https://evroterm.vlada.si/evroterm?clang=en>
- <https://iate.europa.eu/search/result/1640621158233/1>
- <https://shiny.dei.unipd.it/TriMED/translator/>
- <https://uic.org/support-activities/terminology/>
- <https://www.climatetagger.net/climate-thesaurus%20>
- <https://www.itu.int/pub/S-TERM-DB-2005/fr>
- https://www.logosdictionary.org/index.php?code=6303940&from=EN#w_6303940
- <https://www.piarc.org/fr/activites/Dictionnaire-Routier-Terminologie-Transport-Routier/Dictionnaire-Terminologie-Traduction-Definition-Recherche-Terme>



<https://www.termdat.ch/search>

<https://unterm.un.org/unterm2/fr/>

<https://www.wipo.int/reference/fr/wipopearl/index.html>

loterre.fr

nazivlje.hr