

*Élie Youané*

## **DIDACTIQUE DE L'ANGLAIS ET RECHERCHE TERMINOLOGIQUE AU BURKINA FASO : COMMENT OPTIMALISER LES COURS D'ANGLAIS DE SPÉCIALITÉ ?**

### **Résumé**

L'anglais est la langue étrangère la plus présente dans le système éducatif burkinabé du post-primaire au supérieur. L'anglais général y est enseigné dans les séries générales et l'anglais de spécialité dans les séries techniques et universités. Toutefois, les professeurs d'anglais éprouvent d'énormes difficultés à enseigner l'anglais spécialisé eu égard à certains dysfonctionnements de leur formation initiale. Or, de plus en plus, le besoin en anglais de spécialité va croissant du fait de la multiplication des filières scientifiques ces dernières années au Burkina Faso. L'objet du présent article est d'explorer les pratiques courantes de l'enseignement de l'anglais de spécialité au Burkina et, par voie de conséquence, de proposer des perspectives aux fins de faciliter cet enseignement confronté à maintes difficultés dans les filières techniques des lycées ainsi que dans certaines facultés des universités.

**Mots clés :** terme, terminologie, terminographie, didactique, anglais de spécialité

### **Abstract**

In Burkina, the English language is the most common foreign language in the education system from middle schools to universities. By and large, General English is taught in regular schools while English for Specific Purposes (ESP) applies to technical schools and universities. However, English teachers find it very difficult to teach ESP because of the unsuitability of their initial training. Yet, the need for ESP is growing more and more owing to the proliferation of scientific fields in recent years across Burkina Faso. The purpose of this article is to investigate current practices in the teaching of ESP in Burkina Faso and consequently to propose alternatives that are likely to help pedagogy overcome the many difficulties it encounters in technical high schools and universities.

**Keywords:** term, terminology, terminography, didactics, English for specific purpose

## **Introduction**

Au Burkina Faso, l'anglais, lingua franca planétaire, et par excellence la langue des sciences, constitue à la fois une discipline enseignée et une langue d'enseignement au secondaire et dans les universités. Comme tel, il se présente sous deux typologies selon qu'il est enseigné dans sa dimension générale ou dans celle spécialisée. L'anglais de type général est enseigné dans les séries dites littéraires et la typologie spécialisée est enseignée dans les séries spécifiques à savoir celles où dominent les matières scientifiques, la technique, l'économie, le droit, etc. Toutefois, si l'enseignement de l'anglais général pose peu de difficultés aux professeurs d'anglais, celui de l'anglais de spécialité constitue un véritable casse-tête au regard de la formation initiale et professionnelle des praticiens. En effet, nous avons vécu la situation problématique d'enseignement de l'anglais de spécialité quand nous étions professeur des lycées et collèges au Lycée municipal de Toma, Province du Nayala, région de la boucle du Mouhoun.

Étant le seul professeur d'anglais dudit lycée de 2010 à 2013, il nous appartenait de tenir toutes les classes en anglais. Si pour les classes littéraires nous avions la même pratique depuis plus de quatre ans, ce n'était pas évident pour les séries scientifiques dont les élèves avaient des attentes spécifiques. Les premiers jours ne furent pas faciles du tout, à commencer par la nature même des textes que nous avions voulu y enseigner. Les élèves refusaient les textes littéraires qui constituaient pourtant les supports que nous privilégions à l'époque dans notre approche de l'enseignement de l'anglais au second cycle. Des échanges avec ces élèves nous ont confirmé qu'ils s'attendaient à des textes scientifiques même si dans leur grande majorité ils n'adoraient pas l'anglais. Il nous revenait alors d'enseigner l'anglais communément appelé ESP dans les séries scientifiques. C'était une évidence. Ainsi, une multitude de questionnements fourmillait dans notre tête : faut-il nous rabattre sur des textes choisis par nos devanciers, et ce faisant est-il judicieux d'enseigner l'anglais scientifique à l'aide de ces textes ? Ou faut-il trouver d'autres textes ; dans ce cas comment les choisir ? Nous avons interrogé de façon informelle certains collègues aux fins de savoir comment ils enseignaient l'anglais scientifique dans les séries scientifiques. Les réponses qui furent toutes insatisfaisantes révélaient l'incapacité des personnes interrogées à décrire un processus d'enseignement de l'anglais de spécialité d'où l'aveu d'un collègue : « on se débrouille comme on peut ».

Aussi, après avoir été mis à la disposition de l'Université de Koudougou, aujourd'hui Université Norbert Zongo, la question de l'enseignement de l'anglais de spécialité s'est posé à nous de façon plus cruciale : premièrement, il s'agissait pour les élèves-professeurs à qui nous enseignions le module « Thème –Version » que nous appelions module de « Traduction » qui voulaient savoir comment enseigner l'anglais de spécialité; deuxièmement,

nous étions en charge d'un cours d'anglais de spécialité au département de Marketing et de Tourisme et Hôtellerie.

Pour résoudre les difficultés ci-dessus citées, au secondaire et au supérieur, nous avons mis notre profil de Traducteur professionnel à contribution, notamment via nos connaissances en traduction spécialisée et en recherche terminologique.

De toute évidence, l'enseignement de l'anglais de spécialité requiert des stratégies didactiques dont la traduction, l'enseignement du vocabulaire et l'étude de texte, entre autres, qui reposent fondamentalement sur des activités terminographiques nécessitant de la recherche thématique, documentaire et surtout terminologique. Or, ni la terminographie en particulier, ni la terminologie en général, en tant que discipline ne fait l'objet d'enseignement dans la formation académique ou professionnelle des professeurs et encadreurs d'anglais au Burkina Faso. C'est pourquoi il sied d'investiguer les méthodes d'enseignement-apprentissage de l'anglais en général et celui de l'anglais de spécialité en particulier dans ce pays.

En effet, au Burkina Faso, l'enseignement de l'anglais langue étrangère se fait à l'aide d'outils didactiques dont les textes non spécialisés d'une part et les textes spécialisés pour les disciplines techniques, économiques, scientifiques etc., d'autre part. Toutefois, si l'exploitation des textes non spécialisés ne pose pas fondamentalement de problème, celle des textes scientifiques et assimilés ne se fait pas sans difficulté au regard du cursus académique et/ou professionnel des professeurs d'anglais. Il va alors s'en dire que les étudiants inscrits dans les départements d'anglais des universités burkinabé y acquièrent un anglais essentiellement non spécialisé. Or le besoin en anglais dans les lycées et les universités au Burkina est très diversifié : l'anglais non spécialisé est enseigné dans les séries littéraires et l'anglais de spécialité dans les séries scientifiques, techniques, de la formation professionnelle, etc. Dans les domaines de spécialité, l'enseignement de l'anglais se heurte, entre autres, au fait que dans certains établissements, ni l'enseignant ni l'apprenant ne maîtrise le domaine auquel la langue anglaise doit se rapporter. C'est pourquoi nous sommes amenés à nous poser la question principale de recherche suivante : comment peut-on améliorer les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'anglais de spécialité dans les séries et filières spécifiques au Burkina Faso ? De cette question de recherche, découlent les hypothèses suivantes : 1) Les professeurs d'anglais connaissent l'anglais de spécialité ; 2) les professeurs d'anglais éprouvent d'énormes difficultés dans l'enseignement de l'anglais de spécialité ; 3) Une initiation des professeurs d'anglais à la recherche terminologique permet d'améliorer l'enseignement de l'anglais de spécialité.

L'objectif de cet article est d'examiner les pratiques d'enseignement-apprentissage de l'anglais en général et celui de l'anglais de spécialité en

particulier au Burkina Faso. Il a pour autres finalités de faire le distinguo entre l'anglais général et l'anglais de spécialité ; d'interroger les pratiques d'enseignement de l'anglais de spécialité et enfin de proposer des perspectives pour combler le déficit de compétence en recherche terminologique supposé ou avéré chez les professeurs d'anglais aux fins d'améliorer l'enseignement de l'anglais de spécialité dans ce pays.

Pour atteindre ces objectifs nous proposons les démarches méthodologiques suivantes : nous proposerons d'abord un cadre conceptuel et théorique ; ensuite nous analyserons les programmes de formation académique et professionnelle des professeurs et des encadreurs d'anglais d'une part et d'autre part les pratiques d'enseignement de l'anglais dans les classes à travers un questionnaire. Enfin, nous proposerons des perspectives de recherche dont le but est d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage de l'anglais de spécialité au Burkina Faso.

## **1. Cadre conceptuel et revue de la littérature**

En prélude à tout développement, il s'avère important et pertinent de définir la terminologie relative à notre thème d'investigation. C'est ce que Youané (2016) soutient lorsqu'il affirme que la connaissance d'un domaine est facilitée par la connaissance de la terminologie inhérente à ce domaine. Ainsi, la définition des termes clés cités antérieurement permettra aux lecteurs de cet article de mieux appréhender son contenu.

Gouadec (2005) définit le mot « terme » comme « une unité linguistique désignant un concept, un objet ou un processus. Le terme est l'unité de désignation d'éléments de l'univers perçu ou conçu. Il ne se confond que rarement avec le mot orthographique » (p.14). Cette définition rapproche le mot « terme » d'une « unité de sens » telle que définie par Vinay et Darbelnet (1958, p.16) : « le plus petit segment de l'énoncé dont la cohésion des signes est telle qu'ils ne doivent pas être traduits séparément. Ex : prendre son élan » ou par Lederer (1994) qui appelle unité de sens « le résultat du point de capiton, la fusion en un tout du sémantisme des mots et des compléments cognitifs » (p. 27). Aussi, Gouadec (2005) définit la terminologie comme étant « la discipline ou science qui étudie les termes, leur formation, leurs emplois, leurs significations, leur évolution, leurs rapports à l'univers perçu ou conçu » (p.14). Parallèlement, il affirme qu'« une (chaque) terminologie est un ensemble de désignations (termes) dont le champ d'utilisation (l'extension) est délimité ou, au moins, limité et spécifique. La délimitation peut être arbitraire » (Gouadec, 2005, p.14). La terminologie telle que perçue, ici, par Gouadec (2005) correspond au volet spécialité ou spécialisé des langues telles que le jargon scientifique, juridique, médical, etc.

Les terminologies se définissent comme autant d'ensembles cohérents de désignations ou représentations de valeurs de concepts d'extension réduite et à délimitation poussée. En d'autres termes, il s'agit d'ensembles de

représentations se rapportant à un même objet ou sujet et prises en compte selon un ensemble de filtres emboîtés ou superposés construisant les circonscriptions fines d'application de ces représentations, (Gouadec 2005, p.14). Quant à la terminographie, Daniel Gouadec (2005) la définit comme l'ensemble des activités de collecte, de traitement, d'organisation, de gestion, de diffusion, et d'exploitation des terminologies et des collections terminologiques vues comme des ensembles construits de données et d'informations, Gouadec (2005 :14). Par ailleurs, Dufosse (2010) indique qu'au premier colloque de l'association des chercheurs et enseignants didacticiens des langues étrangères, la didactique des langues étrangères a été définie en ces termes :

La didactique des langues étrangères est une discipline scientifique qui fait appel à des sciences de référence (linguistique, psychologie, sociologie, neurosciences, sciences cognitives, etc.). Elle se définit par un va-et-vient entre les réalités du terrain pédagogique (la classe de langue) et les apports de la réflexion théorique dans les domaines scientifiques concernés ( p. 557).

Le concept de « langue de spécialité » a plusieurs termes qui lui sont associés. Ainsi en français l'on parle de « langue de spécialité », de « langue spécialisée », de « langues spécialisées », de « *technolectes* », de « *langages de spécialité* », de « *langages spécialisés* », de « vocabulaire de spécialité » ou encore de « terminologie de spécialité » et de « *Language for Special Purposes (LSP)* », *Language for Specific Purposes* et *Special Languages* en anglais (Vicente, 2009, p. 40). Le même auteur indique que « ces notions proviennent de la linguistique appliquée, concrètement du domaine de l'enseignement de langues étrangères, et on les retrouve parfois dans les langues romanes, de façon plus ou moins adaptée. La langue espagnole utilise, entre autres, les termes *lenguajes de especialidad*, *lenguajes especializados*, *lenguas con fines específicos*, et *lenguas especiales* » (p. 40)

Cependant, au Burkina Faso, dans le cadre de l'enseignement de l'anglais au secondaire l'on parle d'anglais scientifique dans les séries scientifiques (C & D) et d'anglais technique dans les séries techniques (F, AB, G, etc.). Il en est de même au supérieur dans les domaines de spécialité tels que la santé, le marketing, le génie civil, l'hôtellerie, la géographie, etc.

La définition des notions de langue de spécialité ou de langue spécialisée divise les chercheurs du domaine. En effet, Kocourek (1991) définit la langue des domaines spécifiques tels que le droit, l'économie, etc. comme suit : « Pour nous, la langue de spécialité sera une sous-langue de la langue dite naturelle, enrichie d'éléments brachygraphiques, à savoir abrégatifs et idéographiques, qui s'intègrent à elle en se conformant à ses servitudes grammaticales » (p. 12). C'est bien de cette façon que bon nombre des formateurs des élèves-professeurs à la didactique perçoivent l'anglais spécialisé au Burkina Faso.

A l'opposé, il faut concéder à Lérat (1995) que la « *langue de spécialité* » qu'il appelle « *langue spécialisée* » n'est pas une « *sous-langue* », mais une langue « *en situation d'emploi professionnel* » sans se réduire, toutefois, à la terminologie. L'enseignement de l'anglais de spécialité, considérée comme langue en situation d'emploi professionnel, va poursuivre un objectif précis (comme l'indique son nom en anglais : *English for specific purposes*) qui est de faire acquérir aux apprenants un anglais adapté au besoin professionnel. Cependant, bien que connus par les professeurs, les apprenants de séries ou filières spécifiques et les encadreurs d'anglais, les concepts *anglais de spécialité* ou *anglais spécialisé* ne font l'objet d'aucun traitement dans la didactique de l'anglais à l'Ecole Normale Supérieure dans le cadre de la formation professionnelle des professeurs et encadreurs d'anglais. Ils n'ont fait non plus l'objet de recherche telle qu'envisagée par la présente investigation qui établit un rapport étroit entre la terminologie et la classe d'anglais de spécialité au Burkina Faso. Par ailleurs, il est nécessaire de signaler que le terme « *anglais littéraire* » a été quelques fois abusivement utilisé pour désigner l'« *anglais général* », à tort ou à raison, surtout dans la restitution des données collectées pour les besoins de cette investigation.

## **2. Méthodologie**

La présente étude est à la fois qualitative et quantitative. Du point de vue qualitatif, nous basons cette analyse, quelques fois, sur notre propre expérience de professeur des lycées et collèges, de traducteur, et d'enseignant de l'anglais, de didactique de l'anglais et de la traduction à l'Ecole Normale Supérieure de Koudougou. En outre, il s'agira d'analyser les programmes d'enseignement de l'anglais au département d'anglais de l'Université Joseph Ki-Zerbo, université d'origine de la quasi-totalité des professeurs d'anglais au Burkina Faso. Il s'agira également d'analyser les programmes de formation professionnelle des professeurs et encadreurs d'anglais à l'Ecole Normale Supérieure. Du point de vue quantitatif, l'étude a adressé des questionnaires à une trentaine de professeurs d'anglais des lycées et collèges de la province du Nayala et de la province du Boulkiemdé ainsi qu'à dix-neuf étudiants en première année de la filière Marketing (promotion 2020) à l'Institut Universitaire de Technologie (IUT) de l'Université Norbert Zongo. En effet, étant le chargé du cours d'anglais technique à l'IUT, nous avons administré le questionnaire aux étudiants avant le début dudit cours.

## **3. Analyse des programmes et données collectées**

Un examen des programmes de formation des professeurs d'anglais burkinabè formés dans les Universités burkinabè révèle que l'anglais est enseigné essentiellement autour de modules de civilisation africaine, américaine et britannique, de littérature africaine, américaine et britannique, de grammaire, thème-version, de syntaxe, phonétique-phonologie ou de linguistique générale et appliquée. A l'analyse, ce programme qui ne contient

pas des disciplines de spécialité ne saurait contribuer à faire acquérir l'anglais de spécialité chez les étudiants. C'est ainsi que certains étudiants après avoir réussi au concours de recrutement de professeurs d'anglais se retrouvent en classe sans savoir comment aborder un cours d'anglais de spécialité.

Par ailleurs, l'analyse des programmes de formation des professeurs et encadreurs d'anglais à l'École Normale Supérieure, révèle l'absence de modules susceptibles de contribuer à faire acquérir des compétences en anglais de spécialité. Chez les professeurs, les programmes de formation professionnelle dans leur ensemble s'articulent autour de modules de renforcement disciplinaire, des modules de didactique de l'anglais et de modules de soutien dont la « gestion des établissements », l'« organisation des examens » ou la « déontologie ». Les cours de renforcement disciplinaires se composent des modules de technique d'expression écrite et orale, de la linguistique anglaise, de la grammaire, du thème et de la version et enfin de la syntaxe, phonétique-phonologie, tandis que le module de didactique s'articule autour de *lesson planning, micro-teaching history of ELT*, etc. Ce module ne prend nulle part en compte la didactique de l'anglais de spécialité, objet de notre investigation. Quant aux encadreurs d'anglais, leur programme de formation renferme des modules de didactique, d'évaluation et de gestion administrative. Le module de didactique à ce niveau n'évoque pas non plus l'anglais de spécialité.

Des questionnaires adressés aux professeurs, il ressort que 90% des professeurs et 94.73 % des étudiants de l'IUT définissent l'anglais de spécialité comme *l'anglais d'un domaine donné*. 10% des professeurs et 5.27% des étudiants ne fournissent pas de réponse.

Quant à la différence entre l'anglais général et l'anglais de spécialité 100% des étudiants de l'IUT indique que le premier est *littéraire* et le second demeure *technique*. Cependant 90% des professeurs indiquent que l'anglais de spécialité fait partie de l'anglais proprement dit à la différence que celui-ci est relatif à un domaine donné. 10% des professeurs estiment que *l'anglais général est facile et l'anglais de spécialité très difficile*.

A la question de savoir quel type d'anglais les professeurs ont appris au département d'anglais, 100% des répondants professeurs indiquent avoir appris *un anglais littéraire*. Pour justifier leurs réponses, ils indiquent avoir appris l'anglais à travers des *œuvres littéraires, la grammaire, la linguistique*. A la question de savoir le type d'anglais que les étudiants souhaitent apprendre, 100% des étudiants indiquent qu'ils attendent *un anglais commercial, technique*, même si 31,57% estiment qu'il faut *aussi un peu de grammaire*. Pour justifier leurs réponses les étudiants indiquent que l'anglais commercial les aidera à mieux exercer leur futur métier. Quant aux 31.57% des étudiants qui reconvoquent la grammaire, ils déclarent y avoir des difficultés.

Les professeurs indiquent qu'ils enseignent l'anglais littéraire dans les séries littéraires et l'anglais scientifique dans les filières scientifiques. A la question de savoir comment les professeurs enseignent l'anglais de spécialité, 80% des professeurs indiquent, entre autres, *enseigner l'anglais de spécialité et l'anglais littéraire ou général de la même façon* ou « *on se débrouille comme on peut* » ou encore « *comme d'habitude* » Cependant 6.66% indiquent qu'ils procèdent autrement *en mettant l'accent sur les mots difficiles*. 13.33% ne fournissent aucune réponse. A la question de savoir si les professeurs éprouvent des difficultés 93.33% des professeurs indiquent par ailleurs éprouver quelques difficultés dans l'enseignement de l'anglais technique. Comme difficulté, ils évoquent, *le choix même du texte, l'extrême technicité de certains domaines, le manque de dictionnaire spécialisé*.

A la question de savoir les perspectives pour un enseignement efficace de l'anglais de spécialité, les professeurs à l'unanimité souhaitent entre autres être formés à la didactique de l'anglais de spécialité et à la recherche terminologique, ce qui confirme la troisième hypothèse de notre investigation.

#### **4. Discussion**

De l'analyse des programmes de formation académique et professionnelle des professeurs et encadreurs d'anglais il ne ressort nulle part des modules dont l'enseignement est susceptible de développer chez ces derniers des compétences en anglais de spécialité. En clair, les programmes dans leur ensemble ne tiennent pas compte de l'anglais de spécialité ni dans sa forme disciplinaire ni de sa didactique. Ils contiennent plutôt des modules dont l'enseignement prédispose les professeurs et les encadreurs à n'acquérir, ne pratiquer et n'enseigner que l'anglais général. Toutefois, les professeurs et les étudiants connaissent l'anglais de spécialité en ce qu'ils le définissent dans une grande majorité comme *l'anglais d'un domaine donné* même si les professeurs le considèrent comme partie intégrante de l'anglais général. Telle a été certainement la perception qui a prévalu pendant la formulation des programmes de formation professionnelle des professeurs d'autant plus qu'il ne prend en compte que la didactique de l'anglais dans sa dimension générale. Par expérience, nous savons que dans le déroulement de ce module de didactique, il n'est jamais question de didactique de l'anglais de spécialité. Pourtant, dans les classes, professeurs et étudiants font face à cette typologie de l'anglais surtout dans les séries ou filières spécifiques. C'est certainement pourquoi il ressort clairement des données du questionnaire que les professeurs et les étudiants connaissent l'anglais de spécialité ; ce qui confirme notre première hypothèse.

Cependant, chez les professeurs, il y a discordance entre l'anglais appris et l'anglais qu'ils doivent enseigner dans les classes ou filières spécifiques : pour rappel, les professeurs et encadreurs d'anglais sont formés à l'anglais



général et par voie de conséquence, les besoins d'anglais de spécialité rencontrés dans les séries ou filières spécifiques restent insatisfaits. C'est pourquoi, les professeurs affirment rencontrer des difficultés qu'on peut classer en trois types à savoir des difficultés d'ordre didactique (choix des textes, approche pédagogique, choix et/ou conception de contenus d'enseignement-apprentissage), thématiques (l'extrême technicité de certains domaines) et des difficultés terminologiques (l'extrême technicité de certains domaines, le manque de dictionnaire spécialisé), d'où la confirmation de notre deuxième hypothèse et la possibilité d'user de connaissances en terminologie, entre autres, pour améliorer les classes de langues dans leurs aspects spécialisés.

D'ailleurs Quicheron, (2006) affirme que la terminologie constitue une donnée importante pour toute langue. Dans le cas de l'enseignement de l'anglais de spécialité au Burkina, l'on peut alors se poser plusieurs questions : les professeurs et encadreurs pédagogiques d'anglais pratiquent-ils la terminologie dans le cadre de l'exercice de leurs professions ? La terminologie est-elle présente en classe d'anglais de spécialité ? Sous quelle forme se manifeste la terminologie en classe d'anglais de spécialité ? Quel rôle joue-t-elle dans les classes d'anglais de spécialités ?

De toute évidence, il convient de concéder à Quicheron (2006) que tout le monde pratique la terminologie inconsciemment et que par voie de conséquence, « tout est terminologie ». Lorsque l'on examine les méthodes didactiques des langues étrangères, l'on aperçoit la manifestation de la terminologie au travers de procédés didactiques tels que la traduction et de modules d'enseignement tels que le vocabulaire et l'étude de texte. En effet, la terminologie est bien au cœur de la traduction en milieu scolaire. C'est ce qu'indique Gouadec (2005) quand il déclare qu'« entre la terminographie (qui relève de la terminologie) et la traduction, il y a mariage de raison et, si la passion n'a jamais été du jeu, la relation perdure » (p.15).

Toutefois, une analyse de la définition de la terminographie proposée ci-dessus par Gouadec (2005) nous permet d'affirmer que les acteurs de l'enseignement de l'anglais de spécialité pratiquent consciemment ou inconsciemment la terminographie. Au secondaire par exemple, dans le cadre de l'enseignement de l'anglais par l'étude de texte, il arrive bien souvent que le professeur recense les mots clés, les définit, les explique et les restitue aux apprenants non seulement pour les besoins d'exploitation du texte duquel ces mots ont été tirés, mais aussi pour être intégrés dans leurs vocabulaires de tous les jours, de même que pour des besoins ultérieurs. Cette activité d'inventaire, de définition de traitement et de restitution, constitue bel et bien une activité terminographique dont le professeur est l'initiateur.

Aussi, dans le cadre de l'enseignement de la langue vivante étrangère à travers la traduction, il est hypothétique de ne pas recourir à la terminologie.

Ce recours est plus crucial en version. Au secondaire et au supérieur, la version peut être de la traduction spécialisée ou de la traduction générale. En version spécialisée, l'essentiel du processus traductionnel repose, entre autres, sur les mots clés surtout lorsque l'on s'inscrit dans la logique de la didactisation de la théorie de sens (Youané, 2016, Lavault, 1985) en classe de langue vivante étrangère. C'est pourquoi Balliu (2005) affirme que la traduction spécialisée n'est rien d'autre qu'un transcodage terminographique en ce qu'elle consiste à acquérir « un vocabulaire spécifique dont la restitution assurerait une traduction correcte » (p.68). Selon Durieux (2005) citée par Katell (2009), la traduction spécialisée diffère de la traduction générale en ce qu'elle

« implique une recherche documentaire approfondie, une recherche terminologique ponctuelle, une mobilisation de connaissances encyclopédiques et un effort d'intégration constante au bagage cognitif des connaissances acquises au fur et à mesure de l'exécution de la traduction. » (p. 18).

De même la didactique de la langue spécialisée va différer de celle de la langue générale en ce que la première nécessite une recherche documentaire (connaissance thématique), terminologique (connaissance terminologique) et encyclopédique (culture générale). C'est dans la même veine que Gouadec (2005) précise :

« la terminographie traductive - production et diffusion de ressources destinées à faciliter l'accomplissement des tâches de traduction - est une réponse de nécessité aux besoins des traducteurs. La nécessité de traduire, née de l'existence de déséquilibre entre cultures et langues, s'est vite doublée de la nécessité de produire et de diffuser l'une des matières premières vitales des traducteurs : les terminologies.» (p.15).

Ainsi, en matière de didactique et d'enseignement-apprentissage des langues, la terminographie traductive ne reviendrait-elle pas à l'inventaire des terminologies clés, de leur organisation en champs lexicaux, de leur définition (traduction isolement), de leur placement en contexte, de leur usage dans la traduction (ou autre exploitation) du texte et de leur usage pour des traductions (ou autres exploitations) ultérieures similaires. Voilà autant d'arguments qui montrent la place de la terminographie, en particulier et de la terminologie en général en classe de langue vivante étrangère en général et de l'anglais spécialisé en particulier.

Cependant, s'il est avéré que la terminologie intervient directement ou indirectement en classe d'anglais spécialisé, ne convient-il pas de s'interroger sur les conditions de son intervention ? Il s'agit de vérifier si la terminologie sous ses manifestations diverses, en classe d'anglais de spécialité, telles que décrites plus haut, contribue de manière significative au succès de

l'enseignement-apprentissage de ces langues. Ou alors, en serait-il autrement ?

D'aucuns n'hésiteront pas à dire que la didactique des langues n'a rien de commun avec la terminologie, dans la mesure où l'expression en langue ne requiert pas absolument la connaissance terminologique qui, à leurs yeux, est réservée aux spécialistes des langues notamment les linguistes, en général, et les terminologues en particulier. Dans ce sens, c'est dire qu'on n'a pas besoin de connaître l'essence de la terminologie en tant que discipline, ni le fonctionnement terminologique de la langue étrangère pour l'enseigner. Tout comme les traducteurs n'ont pas besoin de connaître le fonctionnement (la linguistique) de la langue étrangère pour traduire, les didacticiens des langues étrangères n'ont pas besoin de connaître le fonctionnement terminologique de la langue pour la pratiquer ou l'enseigner.

Pourtant, la terminologie joue un rôle relativement plus crucial en classe de langue de spécialité. Elle intervient non seulement en didactique des langues à travers les leçons de vocabulaire, d'étude de texte mais aussi en traduction (aussi méthode de didactique des langues) à travers l'inventaire lexical ou terminologique. Ainsi la terminologie intervient doublement en didactique des langues et à ce titre, il apparaît très utile d'exploiter judicieusement cette intervention dans la perspective d'améliorer la didactique des langues en général et de l'anglais langue de spécialité en particulier au Burkina Faso.

En effet, comme indiqué plus haut, la connaissance de quelque domaine scientifique ou spécialisé est facilitée par la connaissance de la terminologie inhérente à ce domaine. Il va s'en dire qu'une éventuelle initiation des professeurs de langue à la recherche documentaire ou terminologique leur permettrait de réunir la terminologie clé de la thématique d'un texte préalablement à l'exploitation de ce texte, ce qui permet de juguler les difficultés révélées par cette investigation. D'ailleurs, en perspective, les professeurs consultés recommandent la formation à la didactique de l'anglais de spécialité des praticiens et à la recherche terminologique pour un enseignement efficace en confirmation de notre troisième hypothèse de recherche. Ainsi, les professeurs pourraient s'entraîner à traiter de toute thématique confondue sans difficultés majeures.

Il n'y a donc pas de doute quant à savoir s'il faut former les principaux acteurs à la recherche terminologique tant elle constitue une part contributive à la qualité de classe de langue. En effet, la terminologie enseigne le choix judicieux des termes et la précision dans l'usage ou l'emploi de ces termes. Par voie de conséquence, il n'est pas sans importance que les encadreurs pédagogiques et les professeurs des langues soient initiés à ce domaine à travers l'enseignement d'un module dédié à l'enseignement des langues. Les encadreurs pédagogiques sont supposés être les garants de la didactique, du suivi-encadrement des professeurs d'anglais. Aussi, sont-ils à la base de la

conception et de la mise en œuvre des manuels et programmes d'enseignement de l'anglais ; les professeurs, eux, ont la charge d'enseigner la langue dans le dessein d'asseoir chez les apprenants non seulement des compétences langagières mais aussi des valeurs culturelles.

L'exploitation judicieuse de la terminologie en classe de langue, en général, sous-entend que les didacticiens de langues, les encadreurs pédagogiques de langues et les professeurs de langue disposent de connaissances en terminologie. Cela revient à s'interroger s'il faut enseigner la terminologie au personnel d'enseignement des langues vivantes étrangères. Ou du moins, à quoi sert un cursus de terminologie dans la formation à la didactique des langues de spécialité ? Si un tel cursus s'avérait utile, quel pourrait être son contenu didactique ? Comment orienter ce cursus de sorte à optimiser non seulement la didactique des langues mais aussi les pratiques d'enseignement-apprentissage de ces langues ? Voilà autant d'interrogations auxquelles les tentatives de réponse constitueront des perspectives pour l'intervention de la terminologie en didactique des langues au Burkina Faso. Cependant, en quoi consistera cette initiation à la terminologie ? En réponse à cette interrogation assez pertinente, il faut reconnaître qu'il n'est pas assez évident de décrire de façon exhaustive, ici, le contenu didactique d'un tel cursus, ou d'indiquer le modèle didactique adéquat y relatif. Toutefois, il pourrait s'agir de montrer les rapports entre terminologie et didactique des langues, les manifestations de la terminologie en classe de langue ainsi que l'optimalisation de la classe de langue à travers la terminologie. Une éventuelle formation du personnel d'enseignement et d'encadrement de l'anglais à la recherche terminologique serait profitable si elle a lieu dans le cadre d'un module dont l'enseignement incomberait à un didacticien, doublement avisé des questions de langues étrangères et de la terminologie ou par un terminologue avisé des questions de langues étrangères. L'inverse, je l'ai vécu, est source de beaucoup de lacunes et de tâtonnement surtout chez les enseignants non expérimentés. Il n'est pas rare de voir des enseignants d'anglais tituber sur des termes, non pas parce qu'ils sont victimes de bégaiement, mais parce qu'ils doutent sur la terminologie précise à employer. Il faut rappeler, ici, que dans le contexte burkinabè, parler la langue étrangère procède d'un processus cognitif qui revient à assembler judicieusement des termes selon des règles syntaxiques, lexicales, phonologiques, pragmatiques, etc. C'est pourquoi, nous pensons qu'une initiation au choix judicieux et précis peut aider à fluidifier davantage ce processus au point de le rendre naturel. Et c'est bien à cette étape que la langue étrangère s'installe véritablement chez l'apprenant. En effet, quand on sait que la qualité de l'élocution ou de l'expression orale repose en partie sur la précision et le choix judicieux des termes employés, on n'hésitera pas à plaider pour l'enseignement de la terminologie aux professeurs et aux encadreurs pédagogiques d'anglais surtout dans le contexte burkinabè où parler en langue étrangère revient à un calcul terminologique intercalé de

traduction, d'abord, de la langue maternelle au français et ensuite du français à la langue étrangère.

## **Conclusion**

A la lumière du développement qui précède, l'on peut affirmer sans risque de se tromper que l'anglais de spécialité est ce type d'anglais qui est utilisé par les spécialistes d'un domaine spécifique. Alors, pour enseigner l'anglais de spécialité, il est impératif de se familiariser avec le domaine en question, ce qui implique qu'il faille connaître un tant soit peu la terminologie y relative.

Ainsi, nous parvenons à la conclusion que la terminologie ne négocie pas sa place en didactique des langues de spécialités, pas plus que dans les pratiques d'enseignement-apprentissage de celles-ci. Certes, les enseignants de langues de spécialité n'ont pas absolument besoin d'un curriculum de terminologie pour enseigner la langue spécialisée, mais l'introduction de la terminologie dans les curricula existants ne demeure pas moins importante dans cet exercice surtout lorsqu'on s'inscrit dans une perspective d'optimisation des pratiques de classe. C'est pourquoi, il serait fort utile d'initier les professeurs d'anglais à cette compétence pour une optimisation des pratiques d'enseignement-apprentissage.

## **Références bibliographiques**

BALLIU, C. (2005), « La didactique de la traduction médicale, deux ou trois choses que je sais d'elle ». In : *Meta : journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, vol.50, n°1, p.67-77. URI : <http://id.erudit.org/iderudit/010658ar> DOI : 10.7202/010658ar Document téléchargé le 23 septembre 2013 12 : 40

CLAS, A. (1992). Compte rendu de [Kocourek, Rostislav (1991). « La langue française de la technique et de la science. Vers une linguistique de la langue savante », Wiesbaden, Oscar Brandstetter, 2e édition augmentée, refondue et mise à jour avec une nouvelle bibliographie, XVIII + 327 p.] *Meta*, 37(3), 554–554. <https://doi.org/10.7202/002295ar>

DOBRESCU, M. (2008) : *Terminologie des techniques de décontamination des sols*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en Terminologie et traduction pour l'obtention du grade de Maître es Arts (M.A.) Département de langues, linguistique et traduction faculté de lettres Université Laval Québec

DUFOSSE, S. S. (2010) : *Les théories linguistiques, les pratiques pédagogiques et l'acquisition de la détermination nominale en anglais chez les apprenants francophones*. Thèse pour le doctorat ès Lettres (anglais) présentée devant l'Université de La Réunion.

DURIEUX, C. (2005) : « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches ». In : *Meta : Journal des Traducteurs / Meta : Translators'*

*Journal*, [En ligne] vol. 50, n° 1, 2005, pp. 36-47. Document téléchargé le 4 avril 2013 07 :46 ou URL :<http://id.erudit.org/iderudit/010655ar> DOI : 10.7202/010655ar.

GAUDIN, F. (1996). Compte rendu de [Lérat, Pierre (1995). « Les langues spécialisées », coll. "*Linguistique nouvelle*", Paris, PUF, 201 p.] *Meta*, 41(1), 172–174. <https://doi.org/10.7202/002>

GOUADEC, D. (2005). « Terminologie, traduction et rédaction spécialisées ». In : *Langages*, 39<sup>e</sup> année, n°157, pp.14-24. DOI :10.3406/lgge.2005.971

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458726X\\_2005\\_num\\_39\\_157\\_971](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458726X_2005_num_39_157_971) document téléchargé le 23 avril 2016

JABALI, J. (2014) : *Didactique de la traduction à l'université : réflexions sur quelques éléments de base*. Université Mohamed V (Rabat, Marruecos).

KATELL, M-H. (2009), « La révision comme clé de la gestion de la qualité des traductions en contexte professionnel », version 1 - 12 May 2009

LAVAUT, E. (1985) : *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*, collection traductologie n 2 Didier Erudition.

LEDERER, M. (1994) *La traduction aujourd'hui*. Paris : Hachette- Livre.

QUICHERON, J.B. (2006) « Tout est terminologie », paru dans le bulletin « Le Linguiste » 2006 de la Chambre belge des traducteurs, interprètes et philologues.

VICENTE C. (2009) « La didactique du concept de langue spécialisée : vers une approche traductologie de la question », *Mutatis Mutandis*. Vol 2, No 1. 2009. pp. 38 - 49

VINAY, J.P. Darbelnet, J. (1977), *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris : Didier.

YOUANE, E. (2016) : *Didactique de la traduction au cours d'anglais dans les Établissements secondaires au Burkina Faso : états des lieux et perspectives*. Thèse de doctorat. Université de Koudougou, Burkina Faso. Manuscrit.