ASp

la revue du GERAS

5-6 | 1994

Actes du 15e colloque du GERAS

Quelle connaissance de la matière principale d'étude de ses étudiants un professeur d'anglais de spécialité doit-il avoir ?

Compte rendu de six mois d'enseignement à des étudiants en DESS Réseaux

Cécile Sarra-Bournet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/4107>

DOI : 10.4000/asp.4107

ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1994

Pagination : 243-248

ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Cécile Sarra-Bournet, « Quelle connaissance de la matière principale d'étude de ses étudiants un professeur d'anglais de spécialité doit-il avoir ? », *ASp* [En ligne], 5-6 | 1994, mis en ligne le 20 décembre 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/4107> ; DOI : 10.4000/asp.4107

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tous droits réservés

Quelle connaissance de la matière principale d'étude de ses étudiants un professeur d'anglais de spécialité doit-il avoir ?

Compte rendu de six mois d'enseignement à des étudiants en DESS Réseaux

Cécile Sarra-Bournet

- 1 À l'issue d'une formation en traduction spécialisée — scientifique et technique — suivie d'un stage de quatre mois au Centre national d'études des télécommunications (CNET) de Meylan, je me suis vu confier, pour ma première expérience d'enseignement, un groupe d'étudiants d'anglais de spécialité en DESS Réseaux-Télécommunications.

Enseignement à des étudiants en DESS spécialité Réseaux-Télécommunications

- 2 Le contenu de cet enseignement s'est révélé n'avoir aucun lien avec le travail terminologique que j'avais effectué au sein du CNET puisque je m'étais attachée à la fabrication des circuits intégrés et qu'ici, il s'agit de montage de réseaux.
- 3 À partir d'un manuel en langue anglaise, je pensais pouvoir facilement inculquer à mes étudiants la terminologie en langue anglaise des réseaux. Le responsable du DESS m'avait assuré : « De toute façon les étudiants connaissent la terminologie française ». Or, j'ai rencontré un certain nombre d'écueils, pas forcément là où je les attendais.
- 4 La plupart des étudiants ont suivi, initialement, une formation en informatique. Mais moins de la moitié avait déjà une formation réseaux- télécommunications. Et selon un mini-sondage (auto-évaluation) que j'ai effectué, leur connaissance des réseaux à l'entrée du DESS était la suivante (voir tableau 1).

Tableau 1

inexistante	15,39 %
passable	23,07 %
assez bonne	30,77 %
bonne	30,77 %

- 5 Plus d'un tiers avait des connaissances limitées, voire nulles, en arrivant en DESS. Reste à savoir, puisqu'il s'agit d'auto-évaluation, si les 30,77 % d'étudiants ayant une assez bonne connaissance des réseaux sont des gens modestes qui n'ont pas osé dire qu'ils en avaient une bonne connaissance, ou si, à l'inverse, certains n'avaient, en fait, qu'un niveau passable. Ce qui fait que, contrairement à ce que le responsable du DESS m'avait annoncé, tous ne maîtrisaient pas la terminologie française des réseaux.
- 6 Quant à leurs connaissances en anglais, dans l'ensemble, elles étaient bonnes, bien que j'aie dû prendre, en soutien, un quart de la classe pour des révisions de grammaire de base. C'étaient, pour la moitié, des étudiants qui avaient étudié l'allemand en première langue et qui, puisque dans les disciplines scientifiques, une seule langue est nécessaire, avaient abandonné l'anglais en seconde, ou qui avaient fait de l'anglais mais avaient arrêté au cours de leurs études supérieures.
- 7 D'une manière globale (toujours d'après le mini-sondage d'auto-évaluation), un seul étudiant n'a aucune difficulté. 46,16 % disent avoir des problèmes de grammaire 61,54 % disent avoir des problèmes de vocabulaire (il s'agit souvent de vocabulaire courant, confusion dans leur esprit d'homonymes, *feel/fell/fall*).
- 8 Le manuel *English for the Telecommunications Industry* (Comfort et al. 1986), que je croyais être un allié, fit, lui aussi, problème. Je rencontrai les mêmes difficultés que celles que décrivent Hutchinson et Waters (1987 : 120) à propos d'étudiants de *maritime studies* : entre autres, les textes du manuel sont très descriptifs donc pratiquement inexploitable au-delà des seuls problèmes de compréhension de l'écrit.
- 9 Parmi les sources de difficulté, on peut citer les noms composés, les acronymes et les définitions.

Noms composés et acronymes

- 10 Le livre de cours, au demeurant très complet, voire trop, regorge de noms composés, ce qui rend la compréhension des textes très difficile : ils ont paru aux étudiants quelque peu hermétiques (par exemple, 1986 : 17, 1.4.1). Les plus courants et les plus spécialisés de ces noms composés, étant réduits à la forme d'acronymes, la compréhension n'en devenait que plus délicate (par exemple, 1986 : 12).
- 11 Dans le glossaire terminologique de la fin du premier chapitre, sur les 28 termes spécialisés qu'il comporte, 19 sont des noms composés (67,86 %). De ces 19 termes, 31,58 % (par rapport aux noms composés, 21,43 % par rapport à la totalité des termes de la liste : 6 termes) ont une forme abrégée que l'on retrouve au cours des textes. On s'aperçoit en outre que certains chapitres comportent des abréviations qui ne seront explicitées que plusieurs (ou dizaines) de pages plus loin.

Définitions

- 12 Les définitions du glossaire ne sont pas toujours pertinentes. Ainsi, pour « *cabinet-CCP* », on nous renvoie à la page 12 qui explique : « *A secondary network is made up of pairs connected over -or underground to a cabinet, sometimes called a cross-connection point (CCP)* ». Cela illustre la synonymie entre « *cabinet* » et « *cross-connection point* » mais ne fournit nullement de définition.

- 13 Quand, malgré les définitions fournies par le manuel, les étudiants ont ainsi des problèmes de compréhension alors qu'il s'agit de leur spécialité, on se pose différentes questions :

Puis-je continuer à enseigner sans répondre au besoin de traduction des étudiants ?

- 14 Selon la pédagogie d'enseignement de l'anglais que je m'efforce d'appliquer, les traductions sont déconseillées au profit de définitions explicatives dans la langue étudiée. Or malgré les définitions du manuel, les étudiants ne voyaient pas toujours quel pouvait être l'équivalent français.
- 15 Comme le mentionne Arlette Dechet, « un dictionnaire sécurise, rassure » (1993 : 164) et si mes étudiants ont ce besoin de traduction, c'est qu'ils ont besoin de se sentir rassurés. Oubliant mes principes pédagogiques, et m'appuyant à nouveau sur ma formation de traductrice, je me suis alors lancée dans une recherche terminologique.
- 16 À nouveau, j'ai buté sur des obstacles : n'ayant aucune possibilité de consulter des banques de données, je recherchais des dictionnaires bilingues spécialisés. Malheureusement, ni la toute fraîche salle multimédia, ni le fonds de documentation du DESS, ni la bibliothèque universitaire ne possédaient ce dont j'avais tant besoin. De plus, les dictionnaires dits spécialisés que je pus consulter ne comportaient pas la terminologie employée dans le livre de cours.

Puis-je continuer à enseigner à ces étudiants de DESS-Réseaux sans acquérir moi-même une certaine connaissance en réseaux et télécommunications ?

- 17 Notre rôle n'est pas de nous substituer aux enseignants de la spécialité. Mais comme l'écrit Anne Pradeilles, « il est nécessaire pour l'enseignant de langue de spécialité de mieux maîtriser, pour lui-même et pour son apprenant, les deux axes du cours : **langue et spécialité** » (1993).

- 18 Dans le même numéro de ASp, Tony Dudley-Evans précise :

one does not necessarily need to have a detailed knowledge of the actual content.
But one needs to try to find out how discipline works, what sort of questions they
are seeking answers to rather than necessarily know or understand all the answers.
(1993)

- 19 À l'appui de cette attitude, citons encore le témoignage d'Hutchinson and Waters (1987), qui se posent précisément la question de savoir « *what kind of knowledge is required of the ESP teacher?* » et y répondent de la sorte :

ESP teachers do not need to learn specialist subject knowledge. They require only a
knowledge of the fundamental principles of the subject area (and) an awareness of
how much they probably already know. (1987 : 163)

- 20 Une culture générale dans la discipline suffit. Il ne s'agit pas de vouloir s'attribuer des compétences que l'on ne possède pas, de vouloir en savoir autant ou plus que les étudiants, de vouloir s'imposer comme un « mandarin ». Quand on apprend à conduire, on apprend à quoi sert le starter par exemple sans pour autant devenir mécanicien ! Pour

rester dans les images, peut-on parler de peinture, même dans sa langue maternelle, si l'on n'a jamais mis les pieds dans un musée ni lu le moindre ouvrage sur le sujet ?

- 21 Quel que soit le domaine, un minimum de connaissance est nécessaire pour entreprendre un dialogue. Ensuite, chaque partie apportera ses compétences respectives et chacun bénéficiera des connaissances de l'autre. Ce qui est valable pour un enseignant l'est également pour un traducteur puisque Hervey et Hoggins dans le chapitre 13 consacré à la traduction technique déclarent :

Without specialist knowledge, therefore, translators can neither guess the exact meaning of the term nor make an informed guess at its correct TL (Target language) rendering. (1992 : 166)

Quelles démarches engager ?

1- Se documenter

- 22 Bien évidemment, la première démarche à engager est de se documenter, de lire des ouvrages de vulgarisation, en français puisque, d'une part j'avais déjà le manuel, qui présente de façon assez simple et en anglais les réseaux, d'autre part, pour répondre éventuellement un besoin de traduction des étudiants.
- 23 Un ami ingénieur, qui s'est spécialisé tardivement dans les réseaux, et donc possède des ouvrages de vulgarisation, a pu me conseiller des lectures à ma portée, à savoir une partie des cours reçus au CITCOM de Nancy, et *Introduction aux réseaux locaux* de Michael Dortch (1990).

2- Se renseigner

- 24 Comme le rappellent Hervey et Hoggins dans leur chapitre 13, chacun doit garder en mémoire la règle d'or suivante : « *never be too proud or embarrassed to ask for help or advice* » (1992 : 169).
- 25 Le responsable du DESS répondit à mes demandes ponctuelles.

3- Dialoguer avec les étudiants du DESS

- 26 Tous ne maîtrisaient pas la terminologie française des réseaux mais, me direz-vous, était-ce réellement un problème pour moi, enseignante, puisque la majorité avait une connaissance amplement suffisante du domaine ? Les étudiants ne pouvaient-ils s'aider entre eux ? A priori oui, et ils le faisaient sans doute. Cependant, j'ai dû surmonter d'autres handicaps.
- 27 Premièrement, je suis une femme face à un public majoritairement masculin. Bien que je n'aie pas eu de conflits avec eux, j'ai senti, lors des premiers cours, un certain « machisme » dans leurs regards et leurs attitudes. Ces premières heures ont été un test que je me devais de réussir.
- 28 Deuxièmement, je suis jeune. Là encore, je sentais sourdre (et redoutais) des débordements. Il fallait, sur ce point encore, me faire respecter pour ne pas devenir leur « copine ».
- 29 Troisièmement, dans leur esprit, un professeur doit tout savoir. Et je savais que j'étais jugée, non sur mes compétences en anglais mais sur ma connaissance des réseaux. Leur besoin de traduction était sans doute réel mais les explications supplémentaires, qu'ils me demandaient, n'étaient-elles pas un moyen de me montrer qu'ils en connaissaient plus que moi sur les réseaux ? Ce dont je ne doutais pas. Comme Arlette Dechet (1993) le rappelle, il n'est nullement du rôle d'un enseignant d'anglais de spécialité d'expliquer les concepts scientifiques ou techniques de la spécialité.

- 30 Toujours en gardant les cartes en main, en maîtrisant la situation, j'ai restauré le dialogue en expliquant aux étudiants que je les considérais, sur les plans intellectuel et social, comme des égaux, que chacun de nous avait sa socialité et que ce cours devait être fondé sur un échange.
- 31 Pour cela, j'ai fait un test que le Professeur Perrin nous avait fait faire lors de la semaine d'inauguration du DEA d'Anglais de spécialité. Je leur ai soumis son texte « The Dundean », dans lequel un nombre élevé des mots sont inventés, sans qu'ils empêchent pour autant de répondre aux questions de compréhension. Le but de l'exercice était, bien entendu, de démontrer par l'absurde que l'on peut en grande partie comprendre un texte, une définition, sans pour autant connaître toute la terminologie spécialisée.
- 32 À la suite de ce test, j'ai distribué, pour l'épreuve inverse, un texte en français, spécialisé et très technique, sur la navigation de plaisance. Bien que le texte fût en français, sa compréhension était quasiment impossible puisqu'aucun des étudiants ne connaissait ce domaine. Ils ont alors compris que ce ne devait pas être chose aisée que de leur enseigner l'anglais des réseaux sans avoir leur propre compétence dans ce domaine.
- 33 Pour finir, je les ai fait étudier un texte en anglais — syntaxiquement simple, mais riche en terminologie spécialisée — sur la fabrication des circuits intégrés, non seulement pour mettre en application le premier test (ne pas se laisser dérouter par l'ignorance du vocabulaire) mais également pour montrer que, moi aussi, j'avais mes sujets de prédilection et que j'avais des connaissances dans des domaines scientifiques et techniques.

Résultats

- 34 Mes lectures de vulgarisation ont été d'un grand secours.
- 35 Je ne suis pas et ne serai jamais ingénieur Telecom mais il est nécessaire qu'un professeur d'anglais de spécialité ait des connaissances, certes globales, sur le sujet qu'il enseigne :
- 36 - pour son propre bénéfice : cela fait partie de sa culture générale qui, comme l'expression l'indique, se doit d'être vaste et peut toucher à des domaines variés, « spécialisés ».
- 37 - pour l'enseignement prodigué : quand on acquiert une certaine maîtrise du sujet, on acquiert une meilleure maîtrise de soi. L'enseignement dispensé n'en sera que meilleur, tout le bénéfice étant pour les étudiants auprès desquels on acquiert une certaine crédibilité et avec lesquels on peut travailler en « interactivité », chacun restant spécialiste de son domaine, mais chacun pouvant apporter à l'autre.

Conclusion

- 38 Ce problème de la connaissance d'un domaine de spécialité ne concerne pas uniquement les professeurs d'anglais francophones de naissance. J'ai eu l'occasion de m'en rendre compte lors de la correction du glossaire terminologique de fin d'études du DESS de Traduction spécialisée que j'avais suivi.
- 39 Le thème de ce glossaire bilingue anglais-français était la fabrication des circuits intégrés. Or, une des étapes de cette fabrication est « l'insolation de la résine » : faire prendre un « coup de chaud » (chaleur) à la résine. La traduction anglaise reste « *insolation* ». Le

professeur de langue anglaise, locuteur natif, mais non-spécialiste des circuits intégrés, qui m'a corrigée, ne connaissait pas ce terme, n'a pas pris ou eu le temps de le vérifier dans un dictionnaire spécialisé ou une banque de données et l'a interprété comme devant être « isolation » en français, « *insulation* » en anglais : au mieux, il a considéré que j'avais commis une faute de frappe ; au pire, que je ne savais pas traduire « isolation » et que j'aurais pu prendre la peine de chercher le mot... Comme quoi, connaissance lexicale et culture du domaine devraient toujours aller de pair.

BIBLIOGRAPHIE

- Comfort, J., R. Revell, I. Simpson, T. Stott & D. Utley D. 1986. *English for the Telecommunications Industry*. Oxford : Oxford University Press.
- Dechet, A. 1993. « Formation en anglais de spécialité dans les départements informatiques des IUT : choix des matériaux linguistiques et didactisation ». *ASp* 1, 139-187.
- Dortch, M. 1990. *Introduction aux réseaux locaux*. Paris : Éditions Sybex.
- Dudley-Evans, T. « Subject specificity in ESP: How much does the teacher need to know of the subject? ». *ASp* 1, 1-9.
- Hervey, S. & I. Higgins. 1992. *Thinking Translation, A Course in Translation Method: French-English*. Londres : Routledge.
- Hutchinson, T. & A. Waters A. 1987. *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pradeilles, A. 1993. « Niveaux d'énonciation, niveaux de culture en anglais informatique : l'incidence du niveau de culture professionnelle de l'apprenant sur la nature de la langue de spécialité à lui enseigner ». *ASp* 1, 10-34.

RÉSUMÉS

Pour une première expérience d'enseignement devant des étudiants d'un DESS spécialisé, le jeune professeur de langue de spécialité se doit d'avoir recours à toutes les aides disponibles, et doit pouvoir tabler sur la parité croisée des savoirs entre lui et ses étudiants.

When teaching graduate students, the young ESP instructor should resort to all forms of help and aids and resort to peer/pair mutual information with his/her students.

INDEX

Mots-clés : matière, langue de spécialité, réseau

Keywords : field of study, LSP, network

AUTEUR

CÉCILE SARRA-BOURNET

Cécile Sarra-Bournet enseigne à l'Université scientifique de Luminy, Marseille.