

# L'enseignement de la terminologie nautique en Communauté française

*Une ancre est une pièce de fer forgé, admirablement adaptée à son but, et le langage technique est un instrument amené à sa perfection par des siècles d'expérience, objet sans défaut pour son dessein.*  
Joseph Conrad, *Le miroir de la mer*.

L'enseignement de la terminologie ne se limite pas à la transmission du savoir des linguistes à de futurs linguistes. Les terminologies se transmettent d'abord de spécialistes à futurs spécialistes, au sein d'une même communauté linguistique. Les lignes qui suivent tentent de décrire l'enseignement, en Communauté française de Belgique, d'une terminologie héritée d'une longue tradition.

(1) En 1986, sur 53 disciplines sportives enseignées, la voile occupait à elle seule 14 % des élèves des centres de l'Adeps.

(2) Cette commission est composée de spécialistes de l'enseignement de la voile, mais ne compte aucun terminologue.

(3) Ainsi, la description officielle des matières visées par l'examen du brevet A comporte 87 termes techniques que ne répertorie pas la liste évoquée.

L'Administration de l'éducation physique, des sports et de la vie en plein air (Adeps) organise l'apprentissage de nombreuses disciplines sportives dans les dix-sept centres qu'elle a répartis sur le territoire de la Communauté française de Belgique. Parmi ceux-ci, les écoles de voile connaissent un véritable engouement (1) de la part d'un public souvent jeune. L'enseignement de la navigation à bord de dériveurs légers, assuré par des moniteurs qualifiés, est conçu par une Commission pédagogique (2) dont les directives incluent la terminologie nautique.

Moniteur de voile à nos heures perdues dans le cadre décrit, nous sommes sans doute le premier linguiste à jeter un oeil critique sur cet enseignement. L'intérêt de la démarche n'est pas tant de réformer une pratique qui semble satisfaire ses usagers que d'en décrire le fonctionnement : comment s'opère la transmission d'une compétence terminologique loin de la préoccupation des linguistes et des traducteurs ? Bien entendu, le lecteur s'interrogera sur la valeur des conclusions d'une enquête menée dans un contexte de loisir et sur la pertinence de leur extension à d'autres milieux d'apprentissage des termes spécialisés. L'analyse de divers mécanismes apportera des éléments de réponse à cette question qui mériterait d'être posée à propos de tout autre contexte. En tout état de cause, la terminologie nautique compte parmi les plus élaborées, le terrain décrit est une école, les enseignants y dispensent six heures de cours quotidiennes et leurs élèves sont particulièrement motivés.

## Un programme d'enseignement

Le programme d'enseignement de la navigation se subdivise en quatre degrés. Le premier degré est sanctionné par un certificat, le deuxième par un brevet dit *élémentaire* et le troisième par le brevet de barreur (nommé aussi *brevet A*), qui garantit des connaissances pratiques et théoriques. Arrivé à ce niveau de compétence, l'élève peut choisir de se perfectionner (quatrième degré) et est admis comme moniteur supplétif. L'objectif de l'enseignement est assurément d'amener le stagiaire à un tel niveau.

La lecture du programme évoque laconiquement l'apprentissage de la terminologie. Au premier degré, le moniteur doit enseigner "la terminologie de base", plus précisément "les termes usuels nécessaires à l'emploi du matériel". Lors de leur passage au deuxième degré, les stagiaires apprendront "la terminologie". Pour l'examen théorique qui consacre la réussite du troisième degré, ils seront interrogés sur cette matière. Il n'est nulle part précisé quels termes doivent être étudiés à chaque niveau. La seule référence est une nomenclature de quelque 108 items à connaître pour réussir l'épreuve du brevet de barreur. L'examen de cette liste se révèle très décevant, puisqu'elle ignore de nombreux mots fréquemment usités dans l'enseignement (3). Nous n'encombrerons donc pas le lecteur de sa lecture.

Plus étonnante semble la

- (4) Kocourek (1982) a très bien analysé la notion de langue de spécialité, ainsi que les spécificités linguistiques de la langue technique et scientifique.
- (5) Il s'agit du Centre nautique Adeps Le Grand Large, de Péronnes-lez-Antoing. Nous remercions les enseignants qui ont participé avec intérêt à cette recherche.
- (6) "En généralisant quelque peu, on dira que, étant donné un objectif de recherche, plus l'interaction mise en œuvre par un processus de production s'éloigne de l'événement produisant normalement l'événement que l'on vise, moins le processus d'observation est pertinent" (Trognon 1987 : 14).
- (7) Tel est le titre de la bible terminologique multilingue conçue par le capitaine Paasch (1885). Cet ouvrage a connu de nombreuses éditions successives à l'apogée de la marine à voile.
- (8) L'apprentissage peut commencer à l'âge de dix ans.
- (9) Pièce mâle qui solidarise le mât et la bôme. La gauloiserie réactualisée n'est guère en contradiction avec le composé original, assurément démotivé dans l'esprit des élèves. L'anecdote est révélatrice du fonctionnement de la terminologie.
- (10) Les centaines de cordages et de poulies qui permettaient la manoeuvre des trois-mâts s'identifiaient sans hésitation grâce à des séries lexicalisables où chaque pièce était désignée par un syntagme-fléuve dont le régissant est suivi de modificateurs successifs : poulie de cargue fond d'en dehors de petit hunier volant.
- (11) Par attitudo, nous entendons la catégorie des mots qui, dans le

conception de la terminologie qui émane de ce programme : seuls sont repris des substantifs qui désignent des objets. Qui a suivi quelques films de corsaires, lu Conrad ou Loti sait que le vocabulaire marin possède de nombreux verbes, adjectifs et syntagmes qui constituent la langue des marins (4).

*La partie la plus importante de l'étude de la terminologie de la mer concerne les substantifs qui, tous, ont leur raison d'être parfaitement connue et dont la définition ne prête généralement à aucune ambiguïté. Mais le marin, dans son langage, ne se contente pas d'employer à bon escient les noms qui font partie de son vocabulaire de métier. Le choix heureux de l'adjectif, du verbe, voire celui de l'adverbe et de la préposition ont leur importance, ainsi que la façon de construire les phrases et parfois même la façon de prononcer les mots* (Sizaire 1978 : 13).

Ainsi, à l'apogée de la marine à voile française (fin XIXe-début XXe), les manuels d'apprentissage consacraient toujours un chapitre à la désignation des pièces du bateau. Les autres mots, ceux qui ne peuvent prendre place sur de belles planches, à la manière des écorchés, sont expliqués dans les sections consacrées à la manoeuvre, au matelotage, à la dynamique des fluides, etc. Il s'en dégage une logique de l'enseignement de la terminologie qui n'inclut que les accessoires dans son propos. Les ouvrages récents perpétuent souvent cette tradition.

### Premières recherches

Soucieux de baliser le terrain d'une recherche ultérieure, nous avons conçu un premier devoir limité dans son objet, mais susceptible d'ouvrir des pistes de réflexion. Cette investigation, adaptée aux réalités d'une école de voile cible (5), comportait trois parties : une observation de leçons données à chaque degré, l'établissement d'une nomenclature exhaustive et une

enquête auprès des professeurs comme de leurs élèves.

Les stages concernés par la recherche se déroulaient sous notre direction. Il importe donc de préciser la position d'un enquêteur impliqué dans le processus qu'il tente d'analyser. L'observation des cours relève de nos responsabilités et notre présence étonnait donc moins les enseignants et leurs élèves que l'arrivée d'un enquêteur extérieur (6). En outre, pour ne pas modifier le contexte habituel, nous avons veillé à ne fournir aucune directive d'enseignement de la terminologie qui ne soit explicitement mentionnée dans le programme.

### Observation : une pédagogie pragmatique

**D**

urant la semaine de stage, d'une durée de 30h de cours, le moniteur,

responsable de six à neuf élèves, veille à consacrer une période sans vent à enseigner la terminologie des objets. Au premier degré, il se conforme au programme en récapitulant les substantifs utilisés en situation pratique et le plus souvent appris dès la première leçon. Lors de cours au deuxième degré, il est libre de parcourir le bateau "de la quille à la pomme du mât" (7) afin d'arriver à une connaissance exhaustive à la fin du troisième niveau. Avec beaucoup de bon sens, il consacre d'autant plus de temps à cet enseignement qu'il y a peu de vent sur le plan d'eau...

Tout terme spécialisé qui relève d'une catégorie syntaxique distincte de celle des substantifs est enseigné en d'autres circonstances, lorsque l'on aborde les notions qu'il concerne. Ainsi, le verbe *ferler* est entendu par le débutant dès la première pause, quand il

lui faut provisoirement rouler les voiles. Par contre, le syntagme adverbial *sous le vent* n'est maîtrisé que plus tard, par exemple lorsqu'il apprend les règles de priorité. En somme, il s'agit d'une gestion très pragmatique de l'enseignement qui répond au critère de nécessité évoqué au deuxième degré. On s'étonnera donc qu'à l'inverse des enseignants, les concepteurs du programme, tout en formulant cette idée de "termes usuels nécessaires à l'emploi du matériel", n'étendent pas leur nomenclature aux manoeuvres ou au matelotage.

Les progrès de la pédagogie ont appris aux enseignants à ne pas se comporter en encyclopédies ambulantes. Quitte à faire frémir les vieux marins, les instructeurs leur conseillent de ne pas hésiter à parler aux débutants, surtout plus jeunes (8), de *la ficelle* à propos de l'écoute, de *la planche à pain* à propos de la dérive, voire du *petit zizi* à propos du vit-de-mulet (9). L'instructeur expérimenté veillera donc à d'abord utiliser des mots courants qui se réfèrent strictement aux accessoires utilisés. Progressivement, il associera l'usage du mot ordinaire à celui du terme technique pour finalement ne conserver que ce dernier.

Ce recours didactique à la comparaison avec un objet quotidien suscite diverses réflexions. D'abord, ce procédé d'analogie, particulièrement fécond au sein de la néologie technique, semble perdre toute utilité lorsque la motivation du terme n'est plus perçue et doit être réactivée (cas de *vit-de-mulet*). Ensuite, cette méthode analogique est abondamment utilisée dans l'enseignement du vocabulaire courant aux enfants, ce qui semble signifier que les mécanismes d'apprentissage du lexique ne diffèrent guère d'une situation à l'autre, mais s'adaptent plutôt au public visé. Finalement, cet usage de termes quotidiens repose la question de la nécessité de la terminologie et, partant, de la pertinence du critère utilitaire évoqué.

Du point de vue de l'expression, le terme spécialisé est perçu comme un

gage de précision, d'efficacité et de sécurité. L'argument s'avère parfaitement recevable pour la navigation à voile (10), comme le rappelle Pierre Sizaïre dans l'extrait cité ci-dessus. Plus les manoeuvres deviennent complexes, plus l'apprentissage des mots du spécialiste s'impose comme nécessaire à la communication. Par contre, le néophyte confronté à des sons auxquels il ne saurait associer un signifié perd confiance : le terme technique risque bel et bien de se métamorphoser en bruit néfaste à la communication. Même à un niveau plus avancé, des situations préoccupantes rendent le stagiaire totalement imperméable aux termes techniques. Un incident mineur (voilier chaviré, collision) peut même se produire lorsqu'il devient ainsi incapable de comprendre les ordres du moniteur. Nous pensons que ces incidents sont davantage liés à des déficiences pédagogiques (adapter le choix du terme courant ou technique en fonction du contexte) qu'à l'efficacité de la terminologie. À cet égard, la compétence terminologique doit être relayée par une réelle performance linguistique.

## Les mots utilisés

**J**oignant l'observation de leçons, la lecture d'ouvrages de référence, l'analyse du programme et l'expérience didactique, nous avons tenté de déterminer par hypothèse combien de mots sont connus du pratiquant aguerri. La nomenclature ainsi créée regroupe 470 entrées, toutes catégories syntaxiques confondues, et dépasse de loin la liste restreinte (108 mots) du programme officiel. Une description à gros traits distinguera cinq domaines : le matériel (40% de l'effectif), les types de

voiliers (6%), les attitudes (11) de l'équipage et du bateau (30%), les connaissances théoriques et réglementaires (19%) et le matelotage (5%).

En nous fondant sur le critère d'utilité pour l'échange didactique (*cf.* plus haut) et en supposant l'initiation à bord d'un seul type de dériveur (12), nous avons tenté de déterminer, pour chaque mot (13), le niveau d'enseignement à partir duquel sa connaissance est requise. On arrive ainsi à 66 termes au premier degré, 133 au deuxième et 239 au troisième, alors que le perfectionnement ne requerra plus guère que l'apprentissage de 32 termes. L'effort d'apprentissage est donc continu et croît jusqu'au passage du brevet de barreur : de degré en degré, on observe un quasi-doublement du lexique maîtrisé, avec un très gros apport à la troisième phase.

L'examen détaillé de cette progression idéale est intéressant : lors du premier stage, l'élève n'emmagasine que des mots absolument nécessaires à la communication et qui désignent, pour la plupart, des accessoires ou des attitudes. Dès le degré intermédiaire, son attention sera plus systématiquement attirée vers ces deux matières : la moitié du lexique acquis se rapporte aux attitudes et un bon tiers au matériel. À la troisième étape, les deux tiers de l'effort lui feront digérer le vocabulaire des connaissances abstraites (dynamique des fluides, hydrostatique, règlement des régates...) ainsi que le nom de pièces dont la théorie lui aura appris l'utilité.

concret comme dans l'abstrait, désignent des positions, des actions ou leur résultat.

(12) On a retenu le dérivé du modèle 420, le plus fréquemment utilisé dans l'école retenue. Au 3<sup>e</sup> degré, on n'a plus tenu compte de ce critère, l'élève devant maîtriser n'importe quel voilier.

(13) Les quelques termes polysémiques tels dérive ou grément ont été comptabilisés au premier niveau d'apprentissage qui exige la maîtrise d'une de leurs acceptions.

(14) L'enquête écrite a concerné 29 élèves et 6 moniteurs. Elle vérifiait la connaissance de 108 items différents et posait 16 questions à choix multiples sur l'enseignement de la terminologie.

(15) Le même mode d'apprentissage est adopté avec des adultes. On remarque toutefois que ceux-ci manifestent le besoin de connaître la forme du mot avant de l'intégrer.

(16) La fécondité de cette structure déterminative dans le vocabulaire de la marine (cf. note 10) explique sans doute cette conviction des spécialistes. On note effectivement que leur sentiment rejoint celui des linguistes à propos du très démotivé galhauban, altération vraisemblable de cale-hauban (FEW : XVI, 218a).

(17) La réussite des brevets élémentaire et A exige l'obtention d'une moyenne de 75 % des points.

(18) De l'aveu d'un responsable de la Commission pédagogique, les programmes n'éclaircissent pas les connaissances par niveau afin de laisser l'enseignant s'adapter avec bon sens à la situation d'apprentissage.

(19) Un ancien programme reprenait divers termes qui ne concernaient guère le mode de navigation enseigné.

## Enquête

**B**ien entendu, hormis l'observation ponctuelle sur le terrain, cette description idéale n'est relayée par aucune donnée tangible sur la maîtrise et l'usage des termes en situation d'enseignement. Nous avons donc conçu la troisième étape de cette recherche sous la forme d'une enquête écrite comportant deux volets : la reconnaissance de lexies et l'expression d'un point de vue sur la terminologie.

Notre but étant avant tout de défricher le terrain, nous nous sommes limité aux 108 désignations d'objet contenues par l'unique document de référence : la liste officielle du brevet A. Pour une première investigation, nous préférons, en effet, vérifier la connaissance des substantifs censément enseignés par chaque moniteur. À l'issue de deux stages différents, un même questionnaire a donc été soumis aux élèves et professeurs des trois degrés (14). Les premiers devaient attribuer un nom à chacune des pièces indiquées par des dessins, tandis que les seconds mentionnaient les termes qu'ils supposaient maîtrisés par leurs élèves.

Des termes assurément maîtrisés échappent à plusieurs reprises à l'attention du jeune élève. L'usage de l'écrit révèle, par ailleurs, une méconnaissance de la graphie des termes spécialisés : ainsi *vit-de-mulet* est le plus souvent écrit *vide-mulet*, *bale-bas* devient *albat*, *taquet*, *taket*, etc. Loin d'être anecdotiques, la difficulté à définir le contour des mots et la recherche d'une structure déjà connue attestent un mécanisme d'acquisition lexicale propre

aux enfants : ils s'approprient le mot par une démarche intuitive, sur la base d'un signifiant et d'un signifié qui se précisent par approximations successives à mesure que s'accumule l'expérience. L'observation de la conduite didactique est ainsi confirmée : l'enseignant privilégie la pratique par rapport aux cours terminologiques *ex cathedra* (15).

L'enquête nous permet, comme souvent, de découvrir des synonymes couramment utilisés, mais non répertoriés par le programme ou notre propre nomenclature (*auto-videur* pour *vide-vite*, *pare-battage* pour *défense*...). Sans doute un sondage écrit n'arrive-t-il guère à tenir compte des conditions onomasiologiques réelles qu'influencent le contexte, l'environnement linguistique et le principe d'économie. On remarquera ainsi le sort réservé aux quelques termes génériques présents (*hauban*, *drisse*, *écoute* et *taquet*) qui peuvent être spécifiés par différents procédés de composition (*bauban*, *bas-hauban*, *galhauban*). Il apparaît, en effet, que la personne interrogée a souvent choisi l'appellation la plus englobante pour désigner l'accessoire qui lui était soumis. Un devoir d'enquête complémentaire nous a montré que la désignation complète ne sert que s'il est nécessaire de préciser le référent, par exemple lorsque le locuteur se trouve confronté à toute la famille des taquets (*taquet*, *taquet coinreur*, *taquet-sifflet*, *clamcleat*).

En outre, face à des composés motivés tels *écoute de foc*, *écoute de grand-voile*, *écoute de spi* ou *drisse de foc*, *drisse de grand-voile*, *drisse de spi*, le sentiment linguistique du spécialiste semble diverger de celui du terminologue. Au sein de chaque suite, le premier perçoit un terme unique limité au régissant (*écoute*, *drisse*) là où le second dénombre trois unités. En effet, les quelques

spécialistes interrogés sur ces syntagmes nous affirment que le complément du nom -le modificateur- est facultatif et ne sert qu'à localiser la pièce désignée. Le terminologue, lui, observera, outre le procédé bien connu de composition, une évidente cohésion lexicale, un changement de référent et une motivation sémantique par caractères relationnels. Il verra dans l'usage de l'ellipse contextuelle, une abréviation syntagmatique empreinte d'ambiguïté (OLF 1989: 42-43). En réalité, les spécialistes maîtrisent le plus souvent un tel risque. Il est vraisemblable que l'usage du seul régissant ne constitue pas une ellipse à leurs yeux et qu'ils perçoivent le modificateur comme une aide ponctuelle, utilisable dans un contexte ambigu (16). Le terminologue, s'il entend demeurer crédible aux yeux du spécialiste, ne peut ignorer que son propre discours cherche à éviter l'ambiguïté et ne relève pas des conditions onomasiologiques réelles déjà évoquées.

Chaque moniteur était invité à noter sur le questionnaire les termes qu'il pensait que ses élèves mentionneraient. En effet, un sondage en double aveugle permet d'établir une corrélation entre l'enseignement dispensé et les connaissances effectives. Une distorsion apparaît ainsi, puisque les performances observées se révèlent toujours supérieures aux attentes de l'enseignant (le double des termes prévus). Le phénomène est sans doute explicable par la crainte d'un "mauvais résultat", mais rend surtout compte d'un mode d'enseignement qui ne permet guère le contrôle des acquis. Le seul indice utilisable par le moniteur est, en effet, la bonne réaction des élèves à ses instructions techniques.

Il nous a également semblé intéressant de vérifier si le niveau d'apprentissage souhaitable, défini hypothétiquement par notre propre nomenclature de 470 entrées, est confirmé par les connaissances observées pour les 108 termes du sondage. Ainsi, si l'on prend pour critère de maîtrise que les trois quarts des élèves du niveau visé

identifient le terme (17), on ne relève que 36 cas de correspondance. Même si l'on se contente de la moitié du groupe, on n'aboutit encore qu'à 53 cas. Un si maigre résultat mérite d'être pondéré par le fait que le passage dans la classe supérieure constitue, en situation scolaire, le signe de la maîtrise des notions étudiées au niveau précédent. Or, on constate que la terminologie du niveau précédent est, en règle générale, maîtrisée par le degré immédiatement supérieur.

On ne peut dégager des unités méconnues au niveau d'apprentissage requis, une structure linguistique commune qui expliquerait leur difficulté d'acquisition. Cette hypothèse, valable pour tout autre contexte, mériterait d'être vérifiée sur une grande étendue lexicale. La vénérable histoire du vocabulaire de la marine explique sans doute que les lexies ignorées manquent de transparence et offrent une variété de procédés de formation digne du langage courant. On remarque, en tout cas, que les termes approximativement transcrits, sans doute en raison de leur structure inhabituelle, sont utilisés à bon escient. La méconnaissance de mots nous semble plutôt liée à une moindre fréquence de leur usage en situation d'apprentissage. Ils peuvent désigner une partie de bateau (*banc, caisson, flanc, fond, tableau arrière...*), une pièce qui demeure à poste et dont on ne se soucie guère (*défense, empointure, étambrai, emplanture, réa...*) ou encore un objet utilisable sans qu'il soit nécessaire de le nommer (*clamcleat, engoujure, estrope, manillon...*). Les mots retenus désignent donc des réalités immédiatement utiles à la communication à bord et négligent les autres, de la même manière qu'il n'est guère nécessaire de savoir ce que sont les vis platinées pour conduire sa voiture. La terminologie n'est donc une compétence que dans la mesure de son utilité.

## Le point de vue des utilisateurs

**L**e deuxième volet de l'enquête interrogeait les enseignants comme les enseignés sur leur vision de la terminologie. Les questionnaires à choix multiples utilisés permettaient, une nouvelle fois, de recouper les réponses des deux types de personnes sondées. Ainsi, on apprend que les professeurs ont lu le programme d'un œil critique et préfèrent en respecter l'esprit davantage que la lettre (18). Comme les élèves, ils voient avant tout dans la terminologie, le gage d'une précision fort utile. Ils s'en tiennent au corpus immédiatement nécessaire et négligent donc la maîtrise de termes de culture générale relevant d'autres formes de navigation ou de la marine ancienne (19). Les enseignants rejoignent par là le sentiment des stagiaires selon lequel la maîtrise de la terminologie ne constitue pas un point de passage obligé pour entrer dans la caste des vrais marins.

Cette vision pragmatique, dénuée de toute poésie ou de tout goût des traditions, transparaît dans les conditions d'enseignement mentionnées par les personnes interrogées. Au cours du stage, le moniteur dispense le plus souvent cet apprentissage au bord de l'eau, avec un voilier pour référent concret, parfois pendant la navigation elle-même et très rarement en classe. Quant aux difficultés de contact, elles ne sont guère avouées : les professeurs ne pensent pas abuser des termes techniques et se croient le plus souvent compris de leurs ouailles, lesquelles partagent largement ce point de vue. Pourtant, nos observations nous ont

(20) Cette affirmation des stagiaires est en contradiction avec le chiffre de 239 termes nouveaux à acquérir au troisième degré. Elle s'explique par le fait que l'on doit effectuer un grand nombre de stages de ce niveau avant de réussir l'examen du brevet

A et que les stagiaires sondés possèdent déjà une telle expérience.

(21) Les lexiques de marine polyglottes, tel Paasch (1885), ne recourent guère à la définition, sans doute parce que le sens est supposé connu de celui qui s'intéresse au mot.

(22) Les anglicismes ne sont guère présents dans la nomenclature examinée et concernent surtout des techniques récentes qui sortent de notre propos. Même le remplacement de yachting par voile est davantage lié à la volonté d'affirmer la démocratisation de la discipline qu'à une influence du décret "Spaak". Prônant l'usage de termes français dans l'administration, celui-ci n'a guère réussi à s'imposer dans les centres sportifs de la Communauté française.

appris que la réalité est parfois éloignée de ce tableau idyllique : des enseignants inexpérimentés ou bornés peuvent abuser largement de leurs connaissances et noyer leurs élèves sous un flot d'imprécations mystérieuses. Plusieurs débutants estiment d'ailleurs devoir acquérir trop de vocabulaire. Jusqu'au deuxième degré, ils reconnaissent apprendre beaucoup de mots, quantité qui baisse au dernier échelon (20). À chaque niveau, la majorité des élèves (81% des avis exprimés) avouent être ennuyés par l'audition d'un terme inconnu en cours de navigation, ce sentiment pouvant parfois conduire à l'angoisse (42%). La moitié des moniteurs observés (trois sur six) confirment même notre idée que des incidents mineurs puissent être imputés à la mauvaise appréciation d'un terme.

## Conclusion

### De l'usage de la terminologie en situation d'enseignement

**L**a problématique ici exposée dépasse le caractère anecdotique de l'enseignement d'une pratique sportive et plusieurs observations se dégagent des faits décrits. La première est sans aucun doute une approche du terme technique éloignée de celle du linguiste. Le mot est avant tout la désignation d'un objet et le lien indéfectible qui l'unit à la chose ne soulève aucune remise en cause sémantique ou formelle. Le terme existe, il se transmet sur le terrain et est maîtrisé par approximations successives,

après quoi on ne se posera plus guère de questions. On peut penser que ce phénomène se confirme dans la formation de jeunes spécialistes à diverses disciplines qui exigent l'association rapide d'un objet ou d'un geste à un mot.

Il n'existe pas, à notre connaissance, de théorie méthodologique consacrée à la transmission des terminologies. Les mécanismes d'acquisition et les difficultés qu'ils soulèvent, de même que les procédés didactiques d'appel au référent concret ou de désignation analogique, présentent une parenté avec l'apprentissage de la langue quotidienne. Ce constat appelle l'hypothèse d'un rôle majeur des structures linguistiques dans la capacité de s'approprier un mot inconnu. Présideraient-elles également aux critères d'acceptabilité de tout néologisme?

La pratique pédagogique semble surtout soucieuse de moduler l'emploi de mots techniques en fonction du public visé, aussi notre approche nous a-t-elle plutôt conduit à envisager les problèmes sous le jour de la communication entre maître et élèves. Force est de constater qu'en contexte scolaire, le *faire* n'implique pas toujours le *dire*. Le langage spécialisé n'est pas un passage obligé pour apprendre : certains mots sont indéfectiblement liés à une technique et s'apprennent en même temps que celle-ci, d'autres s'acquièrent à un haut niveau de compétence, lorsqu'on brigue le titre de spécialiste. La personne chargée d'enseigner une technique doit, elle, être capable de maîtriser l'impact de ce savoir terminologique.

À diverses reprises, l'apprentissage de la terminologie, est d'évidence apparu comme un fait d'oralité que les recherches livresques ne pourraient épuiser. Le type de connaissance

impliqué par un mot varie avec l'utilité de l'objet et le contexte d'utilisation qui requiert une précision plus ou moins grande. L'enquête écrite ne permet pas de reproduire les conditions normales de performance des personnes sondées. Notre recherche devrait être complétée par une démarche expérimentale qui analyserait le fonctionnement de la terminologie sur le terrain. Il s'agirait, par exemple, de vérifier la capacité à réaliser, au degré d'enseignement mentionné par notre nomenclature théorique, des manœuvres précises avec des accessoires déterminés.

### Le rôle du terminologue

**L**e flou très pragmatique qui préside à la pédagogie décrite permet de mesurer toute la difficulté que représente l'analyse du fonctionnement réel d'un tel langage pour le profane, alors même que ses praticiens -Conrad cité en exergue- se déclarent satisfaits de sa perfection. Les besoins du futur spécialiste ne rejoignent guère ceux du non-initié en mal d'éclaircissements (21) et les ambiguïtés sont appréhendées à des niveaux différents. Là, réside peut-être le malentendu qui contraint le terminologue à travailler pour des éternels insatisfaits.

La position, souvent idéalisée, du terminologue expert du domaine décrit se révèle, somme toute, inconfortable et nous souhaitons que notre démarche soit correctement perçue. En l'occurrence, il ne s'agissait pas de décrire un vocabulaire, d'y proposer des

éclaircissements sémantiques (la différence entre *hiloire* et *brise-lame*) ou d'y chasser les anglicismes (22). Notre idée était de percevoir le rôle de la terminologie en situation scolaire. Il nous a semblé profitable aux terminologues de leur exposer l'essentiel de cette pratique, de la théoriser à gros traits et d'en dégager une problématique d'enseignement récurive.

Marc Van Campenboudt,  
Institut supérieur de l'État de traducteurs et  
interprètes,  
Bruxelles.

### Bibliographie

Blanchet (Alain) *et alii*, 1987 : *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Observer, interviewer, questionner*, Paris, Dunod.

Kocourek (Rotislav), 1982 : *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden, Brandstetter.

Office de la langue française : Direction générale de la terminologie, 1989 : *Document synthèse sur la méthode de recherche terminologique systématique de l'Office de la langue française pour le séminaire du Réseau international de néologie et de terminologie*, Québec, OLF.

Paasch (H.), 1885 : *De la quille à la pomme du mât. Dictionnaire de marine en anglais, français et allemand*, Anvers, Ratinckx.

Sizaire (Pierre), 1978 : *Les termes de marine*, Paris, Puf, 2e éd. (Que sais-je?, n° 1479).

Trognon (Alain), 1987 : *Produire des données*, dans Blanchet (1987 :1-15).

Wartburg (Wilhem von), 1950 : *Französisches etymologisches Wörterbuch*, divers lieux et éditeurs, 2e éd., 25 vol. + suppl.