

Technolectes, plurilinguisme et enseignement universitaire au Maghreb : de la sociolinguistique à la sociodidactique du plurilinguisme

AIT MOULA Zakia & AMMOUDEN M'hand
Laboratoire LAILEMM – Université de Bejaia
amzakia2005@yahoo.fr
m.ammouden@yahoo.fr

Résumé : Cette étude porte globalement sur les avantages du concept de technolecte et sur leurs implications sociodidactiques dans les milieux plurilingues. Elle s'interroge particulièrement sur le technolecte du génie civil dans le contexte algérien. Quelles sont les principales caractéristiques de ce technolecte ? Quelles sont les démarches didactiques qui peuvent favoriser son enseignement/apprentissage aux étudiants de cette spécialité ? Les premiers éléments de réponses apportés à ces questions confirment l'intérêt de la conception qui sous-tend la réflexion portant sur les technolectes. Ils montrent également que si quelques-unes des spécificités de technolectes sont de nature à poser de nombreux problèmes aux apprenants, d'autres peuvent faciliter son enseignement/apprentissage, à condition que celui-ci s'inscrive dans une sociodidactique du plurilinguisme.

Mots-clés : Technolecte – génie civil – plurilinguisme – fracture linguistique - sociodidactique – publics spécifiques.

Abstract: This study focuses on the benefits of the concept of technolect and their sociodidactic implications in multilingual environments. It is particularly interested in the technolect of civil engineering in the Algerian context. What are the main features of this technolect? What are the didactic steps that can promote his teaching / learning to students of this specialty? The initial answers to these questions confirm the interest of the conception which underlies the reflection on technolects. They also show that while some of the specificities of technolects are likely to pose many problems for learners, others may facilitate teaching / learning, provided that it is part of a sociodidactic of plurilingualism.

Keywords: Technolecte - civil engineering - plurilingualism - linguistic fraction - sociodidactic - specific audiences.

Introduction

Le champ des langues destinées à des publics spécifiques a connu une importante évolution les quarante dernières années. Parmi les apports de celle-ci, nous retenons le déplacement de la réflexion d'une conception qui réduit ces langues à leur terminologie, à celle qui prend en considération les aspects syntaxiques et enfin à celle qui s'inscrit dans une vision discursive. Le concept de technolecte permet de refléter les résultats de cette évolution. Dans une perspective (socio)didactique, l'examen des intérêts et éventuelles implications de cette nouvelle conception nous semble très intéressant surtout dans les contextes sociolinguistiques et sociodidactiques, tels que ceux du Maghreb, qui se caractérisent par des politiques linguistiques et éducatives complexes et qui exigent des démarches d'enseignement prônées par la (socio)didactique du plurilinguisme.

C'est ce qui nous conduit à nous interroger sur les principales caractéristiques des technolectes dans ce contexte et sur les pratiques didactiques vers lesquelles elles devraient orienter. Pour illustrer cela, nous inscrivons notre étude essentiellement dans le contexte algérien et traiterons notamment du cas du génie-civil.

Nous commencerons par traiter de quelques-uns des intérêts de la théorie des technolectes. Nous évoquerons ensuite les principales caractéristiques des technolectes dans le contexte universitaire notamment au Maghreb et quelques-uns des obstacles que pose leur maîtrise insuffisante aux étudiants. Nous illustrerons les contraintes de cette situation par le cas du génie civil. Nous terminerons par des considérations sociodidactiques.

1- Technolecte : définition

Un technolecte désigne selon Leila Messaoudi (2002, 2004, 2010) « un ensemble d'usages lexicaux et discursifs, propres à une sphère de l'activité humaine ». Elle constate que les productions écrites et orales, qu'on désigne habituellement par l'appellation « langues de spécialité », englobent certes « la terminologie savante, les textes de haute scientificité, mais aussi le vocabulaire banalisé et la terminologie populaire [qui] viendront se ranger dans le technolecte ». Elle souligne ainsi que ce concept ne doit pas être confondu avec ceux de terminologie ou de jargon : « Bien qu'il contienne le niveau lexical, il ne peut y être réduit. Il englobe aussi des usages discursifs » (Messaoudi, 2002 :54).

L'auteur définit les technolectes comme « un savoir-dire, écrit ou oral, verbalisant, par tout procédé linguistique adéquat, un savoir, ou un savoir-faire, dans un domaine spécialisé » (Messaoudi, 2010 :134).

Ces caractéristiques la conduisent à insister sur le caractère générique des technolectes : « Le terme de technolecte revêt un caractère générique et présente l'avantage d'englober tous les usages linguistiques des domaines spécialisés, qu'ils soient normalisés ou non, écrits ou oraux, savants ou populaires, traditionnels ou modernes, techniques, scientifiques ou technologiques (Messaoudi, 2010 :134-135) ».

Par ailleurs, ses travaux l'amènent à s'intéresser à l'impact de la coexistence des variétés linguistiques, dans le contexte maghrébin notamment, sur les technolectes (Messaoudi, 2004, 2013a, 2013b), en s'intéressant par exemple aux phénomènes de l'emprunt linguistique, du calque, etc. :

Dans les technolectes, l'interaction entre les variétés linguistiques en contact au Maroc, en particulier entre l'arabe standard, l'arabe dialectal et le français, donne naissance à des faits d'appropriation originaux voire endogènes. Les formes empruntées font « peau neuve » et se fondent dans la langue d'accueil, l'arabe dialectal marocain. Quant à la langue source, i.e. le français standard, elle emprunte nombre de termes, calque des locutions et façonne des néologismes qui portent l'empreinte du terrain dans lequel ils ont été forgés et finit par produire le français marocain (Messaoudi, 2004 : 43).

D'un point de vue linguistique, le concept de technolecte permet ainsi de confirmer ce qui a été déjà affirmé, d'une manière ou d'une autre, entre autres, par Binon et Virlande (1999), Lerat (1995) et Moirand (1994), à savoir que c'est une erreur de réduire la spécificité d'une langue de spécialité à celle de sa terminologie ; et par ricochet de confirmer que le caractère impropre de l'appellation même de « langue de spécialité ». Il renforce ainsi la nécessité d'envisager les langues de spécialité davantage dans une perspective discursive (Carras, 2002 ; Collet, 2006 ; Moirand, 1994 ; Richer, 2008). Il confirme aussi que l'opposition radicale établie parfois, entre la langue ordinaire et langue de spécialité doit être revue, au profit d'une conception qui les présenterait davantage dans la perspective d'un continuum (Messaoudi, 2010), dans la mesure où nous n'avons pas affaire, quand on a affaire à des publics spécifiques, à une langue à part, mais uniquement à un usage particulier des ressources de la langue, en fonction des spécificités et des contraintes des situations de communication (Binon & Virlande, 1999). Il peut enfin concerner des spécialités – telle que la

critique littéraire – dont ne s’occupait pas la théorie des langues de spécialité qui se focalisait sur le domaine scientifique et technique (Messaoudi, 2010 : 134).

Dans une perspective didactique, que nous privilégions dans cette étude, la conception qui sous-tend la théorie des technolectes telle que décrite par Messaoudi (2004, 2013a) présente de nombreux intérêts. Elle offre la possibilité d’envisager l’enseignement de la langue dans la perspective d’une approche globale des phénomènes de la langue qui permet de travailler simultanément tous les aspects linguistiques et discursifs (autres caractéristiques des genres de discours), mais aussi de favoriser la concrétisation de l’une des recommandations actuelles de la didactique des langues : l’apprentissage simultané des compétences de l’oral et de l’écrit (Ammouden, 2013a). Elle permet également, en traitant des discours caractérisant les publics spécifiques, d’encourager l’abandon d’une focalisation sur la langue au profit d’une prise en compte de l’apprenant comme sujet, qui a une identité et une culture propres à lui, qui a une langue maternelle toujours présente, qui aurait déjà appris une ou deux autres langues étrangères et qui établit des choix langagiers en fonction de la spécificité des situations de communication et des interlocuteurs auxquels il a affaire, etc. Elle inscrit enfin et surtout la réflexion sur les pratiques des publics dit spécifiques dans les paysages linguistiques (Messaoudi, 2013a, 2013b). Ce faisant, tout en renforçant la centration sur l’apprenant, elle offre la possibilité de dépasser les limites des théories traditionnelles des langues de spécialité qui s’inscrivent dans une perspective monolingue (Ammouden, 2013 b) pour réclamer le recours à la didactique contextualisée, à la sociodidactique, à la didactique du plurilinguisme et de favoriser ainsi les approches plurielles, telles que les didactiques intégrées ou convergentes des langues, vivement recommandées actuellement (Blanchet et Chardenet, 2015 ; Cortier, 2009 ; Maurer, 2007, Miled, 2008).

2- Les technolectes dans les contextes plurilingues maghrébins

L’Algérie, du Maroc, de la Tunisie – mais aussi d’autres pays – se caractérisent par des paysages linguistiques multilingues qui se ressemblent sur le plan sociolinguistique. L’arabe dialectal (*derja* ou arabe algérien, marocain, etc.) y est langue maternelle d’une plus ou moins grande partie de la population. L’arabe conventionnel (dit aussi standard ou *fusha*) est doté du statut politique privilégié de langue nationale et officielle. Le français est une langue étrangère qui y est largement utilisée. L’Algérie et le Maroc se distinguent par la présence, en plus de ces quatre langues, de la langue tamazight (berbère), langue maternelle d’une bonne partie de la population.

Il est par ailleurs à constater que ce multilinguisme implique souvent des pratiques plurilingues. En effet, même si les gouvernement de ces pays tentent souvent d’imposer un monolinguisme, dans le sillage des politiques d’arabisation qui ont visé à « imposer comme seule langue de travail l’arabe standard dans toutes les institutions publiques et à lui faire occuper tous les domaines de la communication sociale en monopolisant les usages oraux et écrits » (Boukous, 2008), les pratiques réelles des usagers des langues résistent clairement à cela pour favoriser souvent les pratiques plurilingues. Sebaa (2002) affirme que « les frontières entre ces différentes langues ne sont ni géographiquement ni linguistiquement établies ». On puise en toute liberté dans ce riche répertoire de variétés linguistiques et on pratique volontiers tous les phénomènes linguistiques issus des contacts de langues : « Le paysage sociolinguistique qui se donne à voir en Algérie aujourd’hui, est plurilingue, situation complexe et multiforme où les langues/variétés de langues en contact semblent créer une configuration sociolangagière kaléidoscopique et singulière. » (Abbes-Kara, 2010 :78).

Les technolectes ne font pas exception, surtout quand ils sont pratiqués dans les situations professionnelles – et même universitaires – informelles. L’avocat utilise dans ses plaidoyers l’arabe conventionnel, mais recourt volontiers à la langue maternelle avec ses confrères et inévitablement avec ses clients. Le médecin utilise davantage le français dans les

discours de recherche, mais peut pratiquer le mélange de langues avec ses confrères et recourir à langue maternelle et à la traduction avec ses patients, surtout quand ils ne maîtrisent pas beaucoup le français.

Qu'en est-il du contexte universitaire ? Il est largement admis aujourd'hui que le passage du lycée à l'université confronte généralement, dans tous les contextes, les nouveaux bacheliers à de nombreuses ruptures et que ces derniers sont très rarement plus ou moins préparés à ce changement et aux divers bouleversements qu'il suscite (Ait Moula, 2014 ; Ait Moula, Ammouden et Cortier, 2018 ; Coulon, 2005 ; Pollet, 2001). Il entraîne « plusieurs ruptures simultanées » et s'accompagne d'importants changements dans les rapports qu'entretient l'étudiant avec des « modalités fortement présentes dans tout apprentissage » (Coulon, 2005 : 4). Ces ruptures sont renforcées au Maghreb par le changement de langue d'enseignement (l'arabe dans le primaire et secondaire et le français à l'université), causant une véritable « fracture linguistique » (Messaoudi, 2013c).

3- Le technolecte du génie-civil

Quelles sont les principales caractéristiques du technolecte du génie-civil ? Pour apporter les premiers éléments de réponse à cette question nous nous appuyons essentiellement sur l'étude d'un corpus constitué de plusieurs outils didactiques (polycopiés, transcriptions de cours magistraux et travaux pratiques traitant de ce domaine), atteignant un total de 416 210 mots. Ce corpus a été analysé à l'aide des logiciels Lexico5 et Tropes.

Si nous retenons que les technolectes renvoient à l'ensemble des usages et des réalisations langagières dans un domaine donné ou d'une sphère d'activité donnée, nous ne pouvons pas, avec notre corpus, rendre compte de façon exhaustive du technolecte du génie civil, c'est pourquoi nous tenterons de le définir, en présentant les usages que l'on fait de la langue générale pour communiquer des contenus de génie civil en situations didactiques.

L'idée que les technolectes ne se réduisent pas à la terminologie ne doit pas non plus conduire à ignorer la place qu'elle occupe dans tout travail de caractérisation. A cet effet, deux raisons seraient à évoquer : d'une part, la terminologie joue un rôle important dans la transmission des contenus de spécialité et d'autre part, elle constitue l'élément clé auquel recourent les locuteurs dans les différentes situations (entre spécialistes en rédigeant un article, dans un bureau d'étude, en situation de cours magistral, sur un polycopié, etc.). C'est pourquoi nous illustrerons d'abord les caractéristiques linguistiques englobant le vocabulaire technique de génie civil, les collocations spécialisées et le vocabulaire méta-scientifique commun aux différentes sciences qui caractérisent le technolecte du génie civil. Nous montrerons, ensuite, que ces données ne trouvent du sens qu'en se combinant avec d'autres éléments, assurant la transmission des connaissances, à savoir les outils relevant de la langue générale tels que les connecteurs, les modalisations et les adjectifs et d'autres appartenant à un autre système sémiotique comme les chiffres, les abréviations, les mesures. S'ajoutent à cela les choix qu'imposent les situations de communications que nous illustrons ici par les situations didactiques dans lesquelles la didaxie¹ domine (Bouacha, 2009), et imposent par exemple le recours fréquent aux procédés d'explication.

Distinguer le vocabulaire technique utilisé par les spécialistes du génie civil n'est pas aisé : « L'avis du spécialiste du domaine est l'ultime recours pour valider le caractère spécialisé ou non d'un énoncé, d'un terme » (Messaoudi, 2010). Pour minimiser le risque d'erreur, nous recourons à un glossaire spécialisé pour inventorier le lexique de spécialité. L'analyse du corpus à l'aide de Lexico5 nous permet de retenir par exemple les récurrences

¹ La didaxie se traduit par la volonté de changer l'état de connaissances de l'autre en lui faisant comprendre un contenu ou en lui évitant une mauvaise compréhension (Bouacha, 2009).

suivantes : béton (4242), armature (1699), essai(1195), granulats (674), retrait (570), prise (232), fissuration (217), ferrailage (178), dosage(177), treillis (158), chaux (117).

On ne peut, par ailleurs, omettre de relever l'abondance de collocations ou unités phraséologiques qui posent de nombreux problèmes, dans le contexte de cette étude, aussi bien dans les situations de compréhension que dans celles de production. En nous appuyant sur la typologie des collocations de Pavel(1994), l'examen de notre corpus nous permet de constater l'abondance de trois types de collocations:

- les combinaisons figées telles que béton armé (392), les armatures d'effort tranchant (96), la chaux vive (47), la chaux libre (18), armature de peau (10), faire prise (7), effet de bord (3) ;
- les combinaisons à commutativité restreinte telle que eau de gâchage (95), résistance à la compression (74), béton préconstruit (34), teneur en ciment (21), air entraîné (13), corrosion des armatures (11), Armature de couture (8) ;
- les combinaisons libres telles que Béton fibré(130), pose armature (30), charge appliquée(20), confection du béton (11).

En étant commun à toutes les sciences, le vocabulaire méta-scientifique est utilisé pour exprimer des contenus de spécialité. C'est le cas à titre d'exemples de technique (308), masse (290), machine (287), courbe- (285), zone (279), base (277), sèche (268), température (263), volume (255), réaction (172), analyse (195), formulation (486).

S'ajoute à cela la forte présence d'autres mots assez courants comme : permet (618), suivant (499), même (498), contraint- (494), autre- (490), soit (478), général- (475) et fonction (469), important (353), des adjectifs comme fine (54) élevé (69) initiale (38), aléatoire (7).

Par ailleurs les discours de génie civil ne sont pas constitués uniquement du linguistique ; ils englobent également les chiffres, les symboles et les abréviations qui appartiennent à un autre système sémiotique mais qui contribuent à la communication des savoirs spécialisés :

$3 \text{ CaO} + \text{Al}_2\text{O}_3 \rightarrow 3 \text{ CaO}, \text{Al}_2\text{O}_3 \text{ C}_3\text{A}$: Céliste

Les ciments de classe 55 et HP ont un T_{prise} supérieur à 1h30 à la même température.

Bien que ces caractéristiques, notamment celles relevant du lexique, soient les premiers éléments définitoires du technolècte du génie civil, elles ne sont pas les seules. Les fonctions des situations de communication contraignent les spécialistes à manipuler d'autres moyens pour transmettre leurs savoirs. La didaxie, par exemple, fait du cours magistral et des photocopies un univers discursif particulier dans lequel sont mobilisés connecteurs, modalisations et procédés d'explication (Ait Moula, 2014).

Le recours à logiciel Tropes révèle la présence d'une pléthore d'articulateurs logiques exprimant addition (7673), disjonction (2647), cause (2133), condition(1322), opposition (1272), comparaison (843), temps (682) et but (261).

Il révèle également l'abondance des procédés de modalisation exprimant l'intensité (6844), la manière (2424), la négation (2218) et l'affirmation (668) ainsi que le doute (48).

En outre, avoir un destinataire débutant impose le recours aux procédés d'explication tels que l'analyse, la fonction, l'illustration, la reformulation, la définition, la dénomination, etc. comme nous le constatons dans les exemples suivants :

On désigne par boîtes d'attentes des dispositifs qui comportent des armatures façonnées dont une extrémité est repliée à l'intérieur d'un volume creux réalisé sous forme de boîte ou de profilé appelés «support ».

Ce terme désigne un granulats dont la plus grande dimension est inférieure à 2 mm.

Les différentes pièces métalliques constituent des obstacles à la projection

*Le mélange ainsi formulé est composé de sable, de gravillons et de ciment
Ce logiciel interactif permet d'évaluer le risque sismique
L'emploi d'adjuvants tels que les accélérateurs de prise et les accélérateurs de durcissement
(...) de divers constituants tels que fillers, laitier de haut fourneau
Les cotations d'un plan d'architecture sont les cotes finies, c'est-à-dire avec enduit, revêtement de sol, ...
(...) un mûrissement isotherme (c'est-à-dire à température constante) et un mûrissement adiabatique (c'est-à-dire sans échange de chaleur avec l'extérieur).*

D'autres exemples de reformulations données dans le cours illustrent bien cet aspect sélectif des moyens langagiers selon les situations. Les reformulations peuvent être assez implicites ou introduites par des marques discursives comme « c'est-à-dire » :

*et puis si vous avez l'argile là qui peut **enrober, englober, entourer** le granulat et il y aura pas une forte adhésion et il y aura une forte adhésion, un bon ancrage entre la pâte de ciment et le granulat.*

*Vous n'aurez pas une **forte adhérence** //c'est-à-dire un **bon ancrage** avec le ciment /*

La didacticité peut être également assurée par « l'inscription du destinataire » (Moirand, 1993). Ce « destinataire étudiant » est désignée dans le discours enseignant par des marques formelles explicites telles que « vous » et « votre ». Cette inscription dans les explications et les différents exemples donnés, qui pourraient renvoyer ainsi à une intention didactique, constitue l'une des marques de didacticité. Le logiciel liste 541 emplois du pronom « vous » :

Donc c'est /c'est très important // très important /que vos granulats soient propres//la présence de boue, // d'argiles /ou des poussières mélangées/ aux matériaux// ou enrobant les grains// empêche leur adhérence avec les liants// c'est ce qu'on a expliqué tout à l'heure //si vous avez de l'argile //ou de la boue /qui entoure/ ou englobe le granulat //vous aurez pas une forte adhérence// ou bien/ un bon ancrage avec le ciment //avec le liant //ce qui interdit /alors leur utilisation. /dans tous les cas//

Cette description permet de montrer la complexité du technolècte du génie civil qui est loin de n'être qu'un ensemble de termes de désignation que se partagent les locuteurs du domaine.

Sur un plan complètement différent, dans une perspective plurilingue, l'observation des situations de communications qui concernent les séances de TP (travaux pratiques) nous conduisent à nous interroger sur les pratiques de mélange de langues. Les séances de TP de par le nombre réduit des étudiants (15 environ) permettent une certaine connivence enseignant/étudiants dans l'ambiance de travail que crée le milieu d'action et des pratiques. Les échanges entre les étudiants sont autorisés surtout lors des manipulations et le recours au kabyle n'est pas interdit même avec l'enseignant. (Ait Moula, 2014) :

c'est quoi le CaO ?// allez mademoiselle/ [xxx] ou-tha3alimetara ? (tu ne sais pas ?)/il faut réfléchir//

Les TP, représentant en grande partie des contenus relevant de la pratique, offrent aux étudiants un discours d'ordre technico-pratique, riche en nomenclature appartenant aux domaines du génie civil, accompagné d'un langage transdisciplinaire de manipulation. L'enseignant, pour expliquer aux étudiants les différentes tâches et manipulations à réaliser, n'hésite pas à recourir à l'arabe ou au kabyle

si vous prenez de la chaleur vive/ wahadha (mot, en arabe, qui veut dire seule)/ vous lui mettez un peu d'eau/ elle se gonfle/ t oumbaad (après) il y a un gonflement// donc

quelque part/ les calculs seront faussés// d'une part/ le ciment/ y a le retrait oumbaad (après) /.

L'enseignant recourt parfois à la traduction des termes désignant le matériel de construction

on prend une truelle //s'il vous plaît/ vous me la donnez Mlle// la truelle // s'il vous plaît une truelle//taghendjawth / thennadhelmitra// / (une cuillère/ ça c'est un mètre).

Dans un autre contexte, l'observation conduit à retenir que le technolecte du génie civil, en situation professionnelle, présente une particularité intéressante qui le distingue des autres tels que ceux de la médecine, du droit, etc. Il est en effet fréquemment pratiqué dans des situations de communications qui impliquent des locuteurs qui ne maîtrisent pas forcément le jargon des spécialistes (universitaires), voire qui n'ont même pas un niveau scolaire assez élevé : maçon, ferrailleurs, manœuvres, etc. Ils sont ainsi obligés d'adapter leur discours. Leur parler est souvent caractérisé par un mélange de langue français/langue maternelle, ou français/arabe standard (*fusha*). Il serait également utile de noter le recours important à des emprunts linguistiques qui subissent des modifications, à caractère berbère (amazigh), assez importantes : *ciman* (ciment), *agravil* (gravier), *abitone* (béton), *alourdi* (Lourdi), *apoutrel* (poutrelle), etc.

4- Discussion et considérations sociodidactiques

L'illustration des caractéristiques des technolectes et des difficultés qu'ils peuvent poser aux étudiants dans le contexte maghrébin par l'exemple du technolecte du génie civil, notamment dans le contexte algérien, permet de confirmer les nombreux avantages du concept de technolecte par rapport à ceux de terminologie ou de jargon (cf. supra 1).

En effet, il permet de donner une idée sur la complexité des discours du domaine du génie-civil. En plus des quelques exemples de caractéristiques que les limites de cet article ont permis d'évoquer, il est nécessaire de retenir, dans une perspective didactique, que les étudiants et les professionnels du génie civil ont affaire à divers genres de discours (Cours magistral, Polycopié, rapport de stage, les rapports du sol, PV de réception coffrage et ferrailage, etc.). Il est clair que leurs caractéristiques génériques doivent être acquises pour permettre leur réception et production. Dans cette optique, la théorie des technolectes nous a conduit à mettre en évidence des caractéristiques discursives qui doivent impérativement être prises en charge dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues de spécialités, des langues sur objectif(s) spécifique(s) ou universitaires : elle permet de constater qu'il n'y a pas uniquement « un » lexique spécialisé qui risque de poser problème. En plus des vocabulaires méta-scientifiques et techniques et de l'abondance de différents types de collocations, nous avons noté la présence d'un vocabulaire et d'aspects grammaticaux qui relèvent, certes de la langue générale (connecteurs et articulateurs logiques, modalisations, adjectifs) mais qui risquent également de poser problème. C'est aussi le cas des indications chiffrées, des abréviations, des symboles, etc., mais également et surtout d'aspects discursifs des procédés d'explication (reformulation, illustration, analyse, fonction, etc.). Il est clair que tous ces aspects doivent être considérés comme des contenus susceptibles d'être enseignés, où cas où l'évaluation diagnostique révélerait qu'ils feraient défaut chez le public étudiant ou professionnel dont il s'agirait.

Dans une perspective sociodidactique, le concept de technolectes présente l'avantage d'être très compatible, selon nous, avec les recommandations de celle-ci. Les difficultés que pose dans les contextes maghrébins, la maîtrise insuffisante des discours de spécialités exigent le recours à des pratiques didactiques particulières, à savoir celles issues de la sociodidactique du plurilinguisme.

Ainsi, si les collocations posent habituellement de nombreux problèmes aux usagers des langues étrangères, placer cette problématique dans le cadre de la sociodidactique et de la

didactique convergente conduit à repérer des caractéristiques susceptibles d'amplifier ces difficultés et d'autres qui peuvent au contraire s'avérer avantageuses. Le fait que les apprentissages d'ordre scientifique et technique se font en langue arabe avant l'université – où l'enseignement se fait en français – peut rendre l'accès au sens des collocations plus difficile. Il semble pourtant possible qu'une collocation découverte auparavant dans une langue maternelle ou étrangère puisse être très proche de celle de la langue d'enseignement dont il s'agit et que son sens puisse par conséquent être obtenu par transfert de la première langue. Un apprenant n'aurait pas du mal à comprendre la collocation « béton armé » ou « chaux vive » qui se construisent de la même façon en langue arabe standard, à savoir respectivement *kharsana mousalaha* et *eldjir alhay*. Ainsi, de sensibiliser les apprenants à ce genre de rapprochement et les entraîner à faire des transferts positifs de la ou des langue(s) déjà connue(s) peut contribuer à les préparer à saisir le sens de quelques collocations françaises. Cela dit, il convient néanmoins d'attirer leur attention sur le fait que cette technique ne peut fonctionner dans tous les cas. À titre d'illustration, la collocation qui désigne béton armé en anglais (*reinforced concrete*) diffère un peu de celle de la langue française, même si l'expression « béton renforcé » est utilisée parfois. De même que le passage de la collocation « Les armatures d'effort tranchant » en français à son équivalent en arabe n'est pas évident sans effort. Pour pallier ce genre de difficultés, la mise à la disposition des concepteurs d'outils didactiques, des apprenants, des enseignants de glossaires bilingues ou trilingues de collocations peut faciliter considérablement ce transfert. Par ailleurs, maintenant que le recours à la langue maternelle est autorisé, voire recommandé, dans les nouvelles approches de l'enseignement des langues étrangères ou secondes, les enseignants devraient l'utiliser fréquemment pour entraîner les apprenants à le faire de manière autonome. Envisager d'autres phénomènes tels que celui de l'emprunt dans la même logique que celui des collocations conduirait à repérer également des contraintes et avantages qui doivent être pris en considération.

Si l'observation de situations d'enseignement/apprentissage a révélé que les enseignants recourent parfois, presque inconsciemment, aux langues maternelles des apprenants (arabe et berbère) pour fournir des explications, force est d'admettre que cela est très insuffisant, même pour agir sur leurs propres représentations relatives à l'alternance codique et au recours à la langue maternelle, généralement considéré comme signe d'une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement. Il convient enfin de noter que la formation des enseignants ne suffit pas actuellement à les sensibiliser aux apports des contextes plurilingues à l'enseignement et/ou de sensibiliser leurs apprenants à cela. Seraient-ce de nouveaux défis lancés à la sociodidactique du plurilinguisme ?

Conclusion

Notre étude s'est globalement interrogée sur les technoclectes au Maghreb et particulièrement sur celui du génie civil dans le contexte plurilingue. Elle révèle que le concept de technoclecte présente de nombreux avantages. Il permet par exemple de montrer que les genres de discours du génie civil se caractérisent par une complexité discursive qui va bien au-delà de ce à quoi conduirait une étude qui porterait sur la terminologie ou jargon de cette spécialité. Il conduit enfin à confirmer que les approches universalistes monolingues ne peuvent guère être rentables dans tous les contextes et que le recours à une sociodidactique du plurilinguisme est nécessaire dans certains contextes. Le fait que la théorie des technoclectes soit compatible, voire impose le recours à cette perspective nous semble constituer l'un de ses principaux avantages. Des études devraient être menées dans ce sens.

Bibliographie

- ABBES-KARA, Attika-Yasmine (2010), « La variation dans le contexte algérien. Enjeux linguistique, socioculturel et didactique », *Cahiers de sociolinguistique*, n°15, p. 77-86.
- AIT MOULA Zakia, (2014), *L'enseignement du français scientifique en « sciences et technologies » à l'université*. Thèse de doctorat en sciences de l'université de Bejaia (Dir. C. Cortier et A-Y Abbes-Kara).
- AIT MOULA Zakia, AMMOUDEN, M'hand et CORTIER, Claude (2018), « L'acculturation des étudiants aux littéracies universitaires : enjeux cognitifs et didactiques », *Revue des lettres et des langues*, 17, 101-130. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/54301>
- ALI BOUACHA, Abdelmadjid, (2009), « Discours scientifique et discours pédagogique à l'université ». In. *Revue algérienne de linguistique, Al-Lisaniyyat*, n°7 [en ligne] www.crstdla.edu.dz/revue/revue7fr.pdf
- AMMOUDEN, M'hand, (2012), *L'apprentissage actif de l'écrit et/ou de l'oral en licence de français dans le cadre d'une approche intégrée* Thèse de doctorat en sciences de l'université de Bejaia (Dir. M. Kebbas et C. Cortier).
- AMMOUDEN, M'hand, (2013a), « Place de l'articulation oral/écrit dans l'enseignement du français dans le secondaire algérien », dans *Synergies Mexique*, 3, 31-44.
- AMMOUDEN, M'hand, (2013 b), « De la notion de " langue appliquée" vers une nécessaire autonomie », *Multilinguales*, n° 1, p.59-68. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/13/1/1/1533>. (Consulté le 15.1.2018).
- BINON, Jean et VERLINDE, Serge (1999), « Langue(s) de spécialité(s) : mythe ou réalité? Lexicographie et "langue(s) de spécialité(s)" », in. *Romanesque*, n°24, pp.40-45 [en ligne] <http://www.vlrom.be/pdf/9911sp.pdf> (Consulté le 15.1.2018)
- BLANCHET, Philippe et CHARDENET, Patrick, (dir.), (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : Edition des archives contemporaines.
- BOUKOUS, Ahmed, (2008), « Le champ langagier : Diversité et stratification », *Asinag*, n°1, 2008, p. 15-37
- CARRAS, Catherine, (2002), *Le vocabulaire économique et commercial dans la presse brésilienne (années 1991 et 1992) : étude comparative et proposition de dictionnaire bilingue*, Thèse de doctorat, [en ligne] <http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=438&action=pdf> (Consulté le 15.1.2018).
- COLLET, Tanja, (2006), « Discours "empratique" et transfert d'une langue de spécialité », www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/l.discourse/2..pdf
- CORTIER, Claude, (2009), « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques », *Synergies Italie*, 5, 109-118, [en ligne], URL : <https://gerflint.fr/Base/Italie5/cortier.pdf> (Consulté le 15.1.2018).
- CORTIER, Claude, KAABOUB, Abdelkrim, (2018, Sous presse), « Entre représentations, pratiques enseignantes et stratégies d'apprentissages plurilingues, quelles propositions pour les étudiants de première année scientifique à l'université ? (Algérie – Maroc) », *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*, Presses universitaires de Rennes
- COULON Alain, (2005), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, éd. Economica.
- LERAT, Pierre (1995) *Les langues spécialisées*, Paris : PUF.
- MAURER, Bruno. (2007), *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée. Langues africaines – langue française*, Paris, OIF, L'Harmattan

- MESSAOUDI, Leila, (2002), Le technoclecte et les ressources linguistiques. L'exemple du code de la route au Maroc », *Langage et société* 2002/1 (n° 99), p. 53-75.
- MESSAOUDI, Leila, (2004), « Les technoclectes au Maroc. Fonctionnement et tendances » dans *Trames de langues : usages et métissages au Maghreb*, Paris, Maisonneuve Larose, 455-468.
- MESSAOUDI, Leila (2010), « Langue spécialisée et technoclecte : quelles relations ? ». *Meta*, 55(1), 127-135.
- MESSAOUDI, Leila. (2013a), « L'étude des technoclectes : quel intérêt pour le Maghreb? », *Le Français à l'université*, 18-03.
- MESSAOUDI, Leila, (2013b), « Les technoclectes savants et ordinaires dans le jeu des langues au Maroc », *Langage et société*, n° 143, p. 65-83.
- MESSAOUDI, Leila, (2013c), « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc, pour un bilinguisme intégré », in Messaoudi, L, Benramdane, F., *Les technoclectes au Maghreb. Éléments de contextualisation*, Publications du laboratoire Langages et sociétés, Université de Kenitra.
- MILED, Mohamed, (2008), « Identités linguistique et didactique convergente dans un contexte bilingue : l'exemple du français et de l'arabe au Maghreb ». In P. Martinez, D. Moore & V. Spaëth, *Plurilinguisme et enseignement : identités en construction*, Paris : éd. Riveneuve, 197-203
- MOIRAND, Sophie, (1993), « Autour de la notion de didacticité », *Les Carnets du Cediscor* [En ligne] URL : <http://journals.openedition.org/cediscor/600>
- MOIRAND, Sophie, (1994), « Décrire des discours de spécialité », in. Barrueco, S. et al. (éds), *Lenguas para fines especificos (III)*, actes du colloque organisé par l'université Alcalá de Henares, les 15-17 novembre 1993, pp. 79- 91.
- PAVEL, Silvia, 1994, *Guide de la recherche phraséologique en langue de spécialité*, Québec : Division Montréal-Québec, Direction de la terminologie et de la documentation, Bureau de la traduction.
- POLLET, Marie-Christine, (2001), *Pour une didactique des discours universitaires : Étudiants et système de communication à l'université*, Bruxelles, De Boeck Université.
- RICHER Jean-Jacques (2008) « Le français sur objectifs spécifiques (F.O.S.) : une didactique spécialisée ? », in. L. Keyong, P. Zhihong, F. Rong, J.-J. richer & C. Saillard (coord) *Enseignement du FOS, réflexions et pratiques pédagogiques*, *Synergie Chine* n°3, pp. 15-30, [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine3/richer.pdf>. (Consulté le 15.1.2018).
- SEBAA, Rabeh, (2002), « Culture et plurilinguisme en Algérie », in *Trans*, n°13, 2002, <http://www.inst.at/trans/13Nr/sebaa13.htm> (Consulté le 15.1.2018).