

Le technolcte des sciences médicales en cours magistraux : vers une analyse sociodidactique

The technolct of medical sciences in lectures: toward a sociodidactic analysis

Mohamed Fouzi IMESSAOUDENE¹ 

Université de Ahmed Ben Yahia El Wancharissi - TISSEMSILT / ALGÉRIE

Faouzi.imessaoudene@univ-tissemsilt.dz

Boulanouar YOUSFI² 

Université de Ahmed Ben Yahia El Wancharissi - TISSEMSILT / ALGÉRIE

yousfi.boulanouar@univ-tissemsilt.dz

Reçu: 16/10/2025,

Accepté: 21/11/2025,

Publié: 25/12/2025

Résumé :

Le présent article traite du technolcte utilisé dans le cadre universitaire à caractère scientifique et technique, où le public cible, issu d'un cursus scolaire en langue arabe classique, se retrouve confronté à des langues étrangères en l'occurrence le français, et récemment, l'anglais, désormais préconisé dans les pratiques pédagogiques. Nous convoquerons, ici, une approche sociodidactique afin de mettre en évidence son rôle dans la conception d'une offre de formation adaptée. Prendre en considération cette dimension permet non seulement de mieux comprendre les mécanismes contextuels qui sous-tendent le recours au technolcte, mais également d'appréhender les différents comportements langagiers dans les pratiques pédagogiques. En somme, la notion de contextualisation est mise en relief dans le présent travail.

Mots- clés : Technolcte - cours magistraux - sciences médicales - sociodidactique.

Abstract:

This article examines the technolct used within scientific and technical academic settings, where the target audience educated primarily in Classical Arabic is confronted with foreign languages, notably French and, more recently, English, which is now increasingly recommended in pedagogical practices. We adopt a sociodidactic approach to highlight its role in designing a tailored educational offering. Taking this dimension into account not only enhances our understanding of the contextual mechanisms underlying the use of technolct but also sheds light on the various language behaviors observed in teaching practices. Ultimately, this work emphasizes the importance of contextualization.

Keywords: Technolct - lecture - Medical sciences - Sociodidactic approach

* Auteur correspondant : Mohamed Fouzi IMESSAOUDENE

Langues & Cultures / © 2025 The Authors. Published by the University of Adrar, Algeria.

This is an open access article under the CC BY license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Remarques préliminaires

L'université algérienne demeure indubitablement un espace d'apprentissage marqué par une pluralité linguistique à travers les différentes formations offertes. Dans les filières scientifiques et techniques, le public étudiant se trouve confronté à un langage spécialisé complexe : le technolecte. Ce dernier constitue à la fois un instrument de transmission et de communication disciplinaires et génère, par corrélation, des obstacles à son appropriation. Ces pratiques langagières spécialisées s'inscrivent dans un cadre sociolinguistique où l'arabe classique et l'amazigh restent des langues de références identitaires et se heurtent à un plurilinguisme académique au sein de la sphère universitaire. Par conséquent, la question du technolecte utilisé dans les filières scientifiques et techniques ne peut, en aucun cas, en être détaché, puisqu'il influence directement la compréhension, l'expression et la réussite des étudiants. Le langage disciplinaire cristallise des enjeux à la fois linguistiques, pédagogiques et sociaux.

Ainsi, cet article s'articulera autour de la question suivante : Le technolecte utilisé dans ce contexte universitaire tient-il en considération de la dimension sociodidactique dans la formation proposée ?

Nous formulons l'hypothèse selon laquelle, bien que le technolecte constitue un point focal dans la formation, il peut devenir une source de difficultés lorsqu'il n'est pas enseigné de manière adaptée et contextualisée. Une approche sociodidactique permettrait de repenser les pratiques pédagogiques de façon plus efficace, en facilitant l'appropriation du technolecte et en améliorant la qualité des enseignements. Nous nous appuyons sur cette approche dans la mesure où le public cible évolue dans un cursus spécialisé et dans un contexte bien déterminé. Il apparaît donc essentiel de prendre en considération l'aspect environnemental du processus d'enseignement/apprentissage, lequel influe sur les conceptions et sur les ressentis vis-à-vis de la langue spécialisée, explicites et/ou implicites soient-ils. C'est en partant de cela que l'approche sociodidactique s'impose comme un cadre incontournable pour une formation contextualisée.

Ainsi, nous allons recourir à une démarche ethnographique visant à contextualiser la situation d'enseignement/apprentissage, afin de cerner le statut du technolecte au sein de cette institution. Dans un premier temps, nous expertiserons le planning et le programme alloué aux différentes matières de la spécialité. Dans un second temps, nous assisterons à des cours magistraux afin d'identifier les pratiques technolectes mobilisées dans ce contexte. Pour ce faire, nous allons adopter une double approche : participante et non-participante. Cette posture méthodologique permettra de collecter des données importantes à partir du terrain relatif aux comportements langagiers et des usages technolectes. Le choix des cours magistraux réside dans le fait que la majorité des enseignements en sciences médicales se font à travers ce dispositif.

1- Sociodidactique et contexte universitaire

La Didactique des Langues Étrangères (DLE) s'appuie sur les fondements épistémologiques de l'ethnosociolinguistique, laquelle lui a donné une nouvelle dimension la « sociodidactique » (Blanchet, Rispail, 2011). Cette dernière est définie selon (Dabène, Rispail, 2008) comme étant caractérisée : « *par une double orientation : d'une part l'analyse de l'hétérogénéité des situations formelles et informelles d'enseignement\apprentissage des langues..., et, d'autre part, la description et la prise en compte des pratiques langagières individuelles et des représentations sociales de l'oral et de l'écrit, au sein de ces situations et dans leur environnement* ». Dès lors, il s'agit d'une orientation vers une didactique du terrain car c'est à travers cette logique que le concept de l'hétérogénéité des publics s'élargit vers divers contextes socioculturels où les différents acteurs d'enseignement\apprentissage évoluent. Par ailleurs, les considérations pragmatiques occupent une place importante en sociodidactique, dans la mesure où les phénomènes linguistiques y sont envisagés comme des réalisations sociales, organisées à travers des représentations à la fois collectives et individuelles. Cette perspective implique la mise en place de dispositifs de formation

visant à traiter ces phénomènes dans des contextes plurilingues. La sociodidactique se caractérise également par sa pluridisciplinarité, s'inspirant de diverses approches pour intervenir dans les différentes situations de formation. Cette focalisation socialement active des pratiques didactiques correspond à ce que l'on nomme contextualisation puisqu'elle confère aux processus et aux stratégies d'enseignement/apprentissage une dimension pluridimensionnelle.

À l'université, objet de notre étude, la sociodidactique examine, donc, les interactions langagières et communicationnelles, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du cadre institutionnel. La prise en compte de ces dimensions permet une compréhension approfondie des pratiques de classe. S'inscrire dans cette logique contextualisante offre un regard élargi par rapport à la logique traditionnelle, imperméable aux influences socioculturelles. Ainsi, la sociodidactique se centre sur la pluralité des structures qui entourent l'action pédagogique, en intégrant notamment les dimensions liées aux politiques linguistiques et aux systèmes idéologiques, et ce, afin d'explicitier les phénomènes liés aux pratiques didactiques en adoptant une approche différenciée, attentive à l'hétérogénéité des représentations des différents acteurs pédagogiques. En somme, les formes discursives, qu'elles soient orales ou écrites s'inscrivent dans des jeux d'interrelations, qui sont révélées à travers les comportements langagiers, attitudes et représentations, systématiquement ancrés dans les contextes universitaires.

2- Technolecte/ langues spécialisées

Les langues spécialisées sont généralement définies comme des vecteurs de transmission de connaissances dans différents domaines à caractère scientifique et technique. Ainsi, leur dimension pragmatique demeure essentielle où elles adoptent des structures sémiotiques complexes utilisées dans différents contextes institutionnels. Les langues spécialisées peuvent se faire dans un cadre restreint de spécialistes, ou s'adresser à des non-spécialisés, c'est ce que l'on appelle la vulgarisation. Plus le discours s'oriente vers des vocabulaires ultra-spécialisés, plus le nombre de locuteurs susceptibles de le comprendre diminue : « *Le vocabulaire ultra-spécialisé des techniques de pointe et de la recherche d'avant-garde est utilisé par un nombre relativement restreint d'initiés* » Rondeau (1983 : 24). Aussi, LERAT le confirme (1995 : 135) : « *le vocabulaire ultra-spécialisé, ou jargon, est une barrière entre les initiés et les non-initiés* ». Du côté sémantique, les langues de spécialité se caractérisent par une quête à la monosémie. Elles forcent à concevoir la sémantique loin de l'ethnocentrisme. Les notions scientifiques et techniques ont indéniablement un caractère universel selon LERAT (1995 : 83) « *la sémantique des langues de spécialité est [donc] plus simple que celle des langues en général* ».

Quant au terme technolecte, Claude Hagège (1982) fut l'un des premiers à l'introduire. Il désigne un ensemble de pratiques lexicales et discursives propres à une activité humaine donnée. Toute production écrite ou orale, qui inclue des terminologies savantes, de haute scientificité ou un vocabulaire vulgarisé, banalisé, peut relever du technolecte. Il convient de souligner que le technolecte ne saurait être confondu avec la terminologie ou le jargon. Bien qu'il puisse intégrer des éléments lexicaux communs à ces derniers, il ne s'y réduit pas. Contrairement à la terminologie, le technolecte est intrinsèquement lié aux pratiques discursives. Son usage se définit avant tout par l'intelligibilité sémantique des éléments qui le composent. Selon le Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage de Dubois, Giacomo et al. (1994 : 275) : « *Dans une langue, le lecte désigne l'ensemble de traits linguistiques différenciés qu'on peut regrouper en une structure et qu'on réfère à une couche sociale, à un groupe professionnel* ». De ce fait, le technolecte renvoie à des usages linguistiques spécifiques, oraux et écrits, propres à un groupe déterminé opérant dans un secteur spécialisé. Sans constituer une langue à part, il demeure rattaché à une langue de référence, à un système linguistique dont il dépend. Entre les deux appellations langue spécialisée, généralement limitée à l'écrit savant, le technolecte apparaît comme le plus objective, il se situe à l'interface entre l'oral et l'écrit, entre la langue et le dialecte.

3- Enseignement/apprentissage du technolecte :

Le technolecte utilisé dans les domaines spécialisés est considéré comme vecteurs de transmission de connaissances disciplinaires. Les objectifs d'enseignement\apprentissage sont réalisés dans la spécialité en amont selon les exigences institutionnelles. La tendance actuelle se retrouve sous l'appellation de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS), il s'agit d'une orientation principalement axée sur les besoins de l'apprenant, et qui peut se résumer en une identification précise des besoins du public cible qui se traduira par la suite en des objectifs spécifiques d'apprentissage. Il convient de souligner que les objectifs d'apprentissage ne sont pas uniquement linguistiques ; ils peuvent également être communicationnels, culturels, etc. Dès lors, le technolecte est le noyau central de tout processus pédagogique et corrélativement, son appropriation devient nécessaire. Binon (2000) a bien démontré les évolutions des approches en didactique des langues de spécialité et corrélativement celles du technolecte. Selon l'auteur, elles sont devenues de plus en plus communicatives rejoignant ainsi les principes de la didactique de la langue étrangère : *« les activités lexico-systématiques ont évolué vers des exercices de type problème-solution ; l'apprentissage est focalisé sur le développement des savoir-faire en situation »*. Selon (Binon 2000 : 29) : *« les objectifs de l'enseignement\apprentissage se basant sur des situations-problèmes où l'apprenant doit effectuer des tâches pour lesquelles il doit mobiliser à la fois ses connaissances économiques, discursives, stratégiques et linguistique »*.

4- L'enquête de terrain

4.1- Expertise des programmes

L'investigation a débuté au cours du deuxième semestre de l'année universitaire 2023/2024 au département des Sciences Médicales de Tiaret en Algérie annexé à la faculté de médecine d'Oran. Le public d'étudiants, inscrits en première année, vient d'un cursus scolaire arabisé où le français est enseigné dès le cycle primaire. Officiellement reconnue comme première langue étrangère, cette dernière occupe une place importante dans le paysage linguistique algérien. Ainsi, la promotion comptait 411 étudiants répartis en deux sections dont la première disposait de 205 places pédagogiques et la seconde en comptait 206. En pratique, les cours magistraux comptaient approximativement entre cinquante et soixante étudiants par séance . Dans ce contexte, l'analyse situationnelle repose sur une expertise du planning global ainsi que du programme alloué à l'enseignement du technolecte médical, et ce, afin d'en évaluer sa pertinence et son adéquation aux besoins linguistiques des étudiants.

Après une enquête auprès de l'administration, nous avons pu relever les matières suivantes sous forme de planning affiché aux étudiants :

1. Histologie 2. Embryologie 3. Chimie 4. Biophysique 5. Biostatistiques 6. Biochimie 7. Cytologie 8. Anatomie 9. Santé, Société et Humanité 10. Physiologie 11. Secourisme 12. Français

Avant tout, nous partons du principe que la maîtrise du technolecte des sciences médicales constitue une condition majeure pour que ces étudiants réussissent leur cursus universitaire. Cela étant dit, nous observons, ci-dessus, que la matière « français » figure dans le planning au même titre que les autres modules de spécialité. En ce sens, une expertise la ciblant, afin d'en évaluer son apport par rapport aux besoins de formation, demeure importante. D'après l'analyse, il ressort que cette matière est dispensée durant les deux premières années, sous forme de cours magistraux, avec un volume horaire hebdomadaire d'une heure trente minutes soit 45 heures annuelles. De même, il faut souligner que le volume horaire alloué à la matière ne peut être respecté à cause de plusieurs raisons : jours fériés, jours d'examen, journées d'études, grèves d'étudiants, absences d'enseignants, intempéries... Ainsi, le temps

alloué à cette matière demeure insuffisant au regard des enjeux de formation. Aussi, durant chaque rentrée universitaire, une évaluation diagnostique, qui cible la compréhension et la production écrites, est réalisée ayant pour objectif une classification du niveau linguistique des étudiants selon les critères définis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). À l'issue de cet examen écrit, les étudiants sont répartis en différents niveaux : A1, A2, B1. Ceux qui obtiennent le niveau B2 et plus ne seront pas concernés à suivre ces cours de langue.

Par ailleurs, nous avons relevé à travers l'analyse des programmes et du planning, qu'il y a eu deux enseignants qui se partagent cette mission : l'un prenait en charge les niveaux A1 et A2, tandis que l'autre s'occupait du niveau B1. Toutefois, il a été observé que ce sont les mêmes contenus relatifs au niveau A1 qui étaient dispensés à l'ensemble des groupes, ce qui soulève une problématique pédagogique importante. De ce fait, les objectifs pédagogiques sont formulés de manière qui ne tient pas compte de l'évaluation diagnostique établie en amont, cela influence corrélativement les méthodes d'enseignement ainsi que la progression des apprentissages. En principe, cette matière devait répondre aux besoins réels des étudiants, déjà relevés lors de l'évaluation diagnostique. A vrai dire, cette matière devrait permettre l'acquisition de compétences transversales, réutilisables dans d'autres situations d'apprentissage prévisibles. Or, il apparaît que les normes qui sous-tendent le programme restent éloignées des besoins réels de la formation. Aussi, les entretiens semi-directifs menés auprès des futurs médecins ont révélé l'absence d'évaluation formative tout au long du parcours. Les étudiants ne sont soumis qu'à une seule évaluation annuelle, bien que leur présence aux cours soit obligatoire. En pratique, cette matière se limite à la présentation de définitions et d'explications de termes médicaux, accompagnée d'exercices qui ne traitent pas véritablement des besoins sensés identifiés.

De plus, l'absence de travaux dirigés empêche une mise en pratique efficace de l'enseignement, pourtant nécessaire pour répondre aux besoins spécifiques de la formation. Cela constitue un véritable handicap, notamment dans un contexte où les profils étudiants sont hétérogènes et requièrent une approche différenciée. En somme, plusieurs éléments relevés dans l'enquête témoignent d'une certaine inintelligibilité des contenus proposés, qui ne semblent pas articulés de manière cohérente avec les attentes du public cible ni avec les exigences du domaine médical. En effet, « *l'absence d'un programme : finalités, buts, objectifs, méthodes, contenus, activités et procédés d'évaluations a fait émerger un produit mal planifié et mal élaboré incompatible avec le contexte institutionnel* ». (Braïk, S, 2008).

Par ailleurs, à l'issue d'un entretien réalisé avec un enseignant de spécialité, il s'est avéré que le département des sciences médicales fait appel à des enseignants issus du département de français de Tiaret afin d'assurer la matière « français ». Cela dit, elle se focalise uniquement sur des éléments linguistiques se référant au niveau A1, et ce vu les types de cours et la typologie des exercices proposés. Ainsi beaucoup d'étudiants trouvent que les contenus s'éloignent des besoins réels de la formation et touchent une minorité qui ont un niveau très insuffisant en langue française. En somme, les contenus ne prennent pas en considération l'hétérogénéité du public, voici les principaux axes auxquels recourent les enseignants :

- Les spécialités médicales en français ;
- Se présenter ;
- Les verbes médicaux ;
- Expressions de la douleur

De ce fait, ce contexte met en relief une dichotomie importante : il s'agit de matières « importantes » et d'autres considérées comme « secondaires », notamment les modules de langue puisque ces derniers ne reposent pas sur une analyse effective des besoins contrairement aux autres disciplines qui obéissent à un programme bien défini. Ainsi, dans le cadre d'un entretien semi-directif, nous avons sollicité un enseignant afin d'obtenir des éclaircissements sur cette problématique. Celui-ci a expliqué que cette matière est effectivement reléguée au second plan, et ajoute que les futures promotions seront touchées

par un renouvellement technolectif puisque le français, langage disciplinaire actuel, sera remplacé par l'anglais. Il s'interroge dès lors sur la capacité des étudiants à faire face à ce changement, compte tenu des lacunes langagières déjà observées en français. Il convient également de préciser que les enseignants sont francophones de formation, et qu'ils seront eux aussi confrontés à une autre difficulté en l'occurrence la maîtrise de l'anglais.

Bien que les efforts et les intentions institutionnelles soient perceptibles, une idéologie latente tend à dévaloriser les langues d'enseignement, ceci contribue à une démotivation certaine des étudiants à l'égard du langage spécialisé. Tant que cette question des représentations ne sera pas prise en compte, toute intervention pédagogique encoure l'échec. Cette idéologie qui domine alimente une forme de dévalorisation des langues spécialisées. Les représentations que nous avons pu dégager à partir de l'analyse situationnelle montrent que la dynamique d'enseignement/apprentissage est corrélée par cette logique qui cantonne les langues à une fonction périphérique. Par conséquent, la conception d'un programme de formation devrait intégrer ce paramètre afin d'espérer atteindre des résultats probants en termes d'efficacité et de développement de compétences langagières et communicationnelles efficaces.

4.2- Analyse des pratiques technolectes

La deuxième phase de l'enquête consiste en une expertise des interactions lors des cours magistraux de trois matières de spécialité : l'embryologie, l'histologie et la cytologie. Cette démarche vise à étudier les usages technolectifs propres au contexte médical en mettant en exergue les spécificités discursives inhérentes à ce domaine. Pour ce faire, nous ciblerons les deux acteurs de la situation pédagogique, l'enseignant, détenteur du savoir disciplinaire, et l'étudiant, en processus d'appropriation. Par ailleurs, il est question de procéder à une analyse des supports pédagogiques proposés aux étudiants à fin d'en cerner leurs caractéristiques. L'outil d'investigation pour collecter les données est le magnétophone et l'observation directe à travers la prise de notes. Nous en avons compté une dizaine d'heures.

Dès le début de notre enquête, nous avons observé un phénomène récurrent : l'absentéisme, affectant toutes les matières y compris le module de « langue ». Durant les cours magistraux, les enseignants recourent principalement aux photocopies contenant des textes accompagnés de schémas, des graphes et de tableaux. Ces supports pédagogiques sont complétés par l'usage du vidéoprojecteur permettant d'explicitier et de dynamiser d'avantage les contenus. Cependant, les stratégies varient d'un enseignant à l'autre : Certains préfèrent dicter le cours pendant que les étudiants réécrivent, d'autres distribuent des photocopies qu'ils expliquent oralement tandis que certains intègrent les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) notamment à travers l'utilisation du vidéoprojecteur. Cependant, le tableau blanc demeure l'outil commun à tous les enseignants afin d'illustrer, expliciter ou approfondir les notions abordées, quel que soit le mode d'enseignement adopté.

En ce qui concerne le technolecte médical, bien qu'il repose sur une terminologie inhérente au domaine, nous avons observé qu'il emprunte également des éléments de la langue standard. Cette hybridation peut engendrer des ambivalences chez les étudiants dans la mesure où un terme issu du lexique courant peut revêtir une signification spécifique dans le cadre médical. Ainsi, l'étudiant se référant au dictionnaire général risque de tomber sur une définition qui ne correspond pas à la signification attendue entraînant, par voie de conséquence, une mauvaise compréhension :

« Exemple : champignon :

- (Médical) *Excroissance spongieuse parasite dans plaies ou certaines parties corporelles ; voir fongus.*
- (Mycologie) *Organisme eucaryote, sans chlorophylle, à appareil végétatif thallique, unicellulaire ou pluricellulaire.*
- (Familier) *Pédale d'accélérateur : Appuyer sur le champignon.*

- (Bâtiment) *Élargissement conique ou pyramidal au sommet d'un poteau de béton armé, lui-même dit poteau champignon.* »

Cela étant dit, le discours pédagogique, pendant les cours magistraux, était à caractère unilatéral : l'enseignant explique, l'étudiant écoute. La majorité se limitait à recopier ce que l'enseignant portait sur le tableau. Aucune question n'était posée par les étudiants, dont les interventions se résumaient souvent à des réponses brèves. En somme, il était très rare de voir un étudiant interroger ou approfondir une information relative aux cours dispensés. Par ailleurs, nous avons remarqué que les enseignants recouraient, pendant les explications, à plusieurs registres de langue, dont le registre soutenu qui s'est avéré difficile à comprendre pour les étudiants. Par exemple, dans un cours d'histologie, les explications et les contenus abordés relevaient d'un discours scientifique et technique soutenu, ce qui engendrait une difficulté pour la compréhension :

« La gaine de Schwann est une mince couche protoplasmique offrant un noyau par segment interanulaire ... elle est formée par la superposition des cellules de Schwann ...ces dernières allongées et entourées d'une lame basale appartiennent à la névroglie périphérique... il s'agit d'une structure qui entoure les fibres nerveuses dans le système nerveux périphérique. Elle joue un rôle essentiel dans la protection et la vitesse de transmission des messages nerveux... »

Dans cet extrait de cours, l'enseignant procède par une dictée et donne au fur et à mesure des explications. Celles-ci étaient essentiellement centrées sur la terminologie en usant le dialecte algérien du fait des difficultés de compréhension rencontrées par les étudiants. Néanmoins, les situations où les enseignants changeaient de registre sont rares, préférant, ainsi, recourir au dialecte pour donner des explications. En réalité, la plupart des enseignants s'y référaient puisqu'ils étaient confrontés à des étudiants qui souffraient d'insuffisances linguistiques, par exemple, lorsque l'enseignant pose des questions en relation avec les contenus, les réponses sont quasi inexistantes de la part des étudiants qui préféraient garder le silence. Ainsi, c'était à l'enseignant de poser et de répondre à la fois aux questions. Exemple : Extrait de cours d'embryologie :

«... les cellules souches wela en arabe el khalaya el samaa2 c'est des cellules li 3andhom des spécificités yeqadrou ywelow des cellules fonctionnelles ta3 n'importe quel appareil ...d'accord ?... yeqadrou par exemple yrj3o khalaya ta3 el galb ou bien des neurones wla ta3 l'estomac ... ils sont majoritaires 3and l'embryon bach yweli organisme « nouveau-né » ... une fois différenciés mayweloche polyvalentes w tro7lhm hadi el khassia ta3 la différenciation mais tebqalhom khassia ta3 la division cellulaire w haka ya3tona les cellules ta3 une seule voie de différenciation jusqu'à l'épuisement ta3 hado les cellules souches w ywelow des cellules ta3 une seule voie de différenciation»

Par ailleurs, les enseignants commençaient généralement les cours par un rappel des notions déjà abordées avant d'enchaîner avec la nouvelle leçon en procédant par une distribution de photocopies contenant des graphes et images explicatives qui étaient associés à des projections via le data show et en recourant au fur et à mesure au tableau blanc pour y porter les nouvelles informations. La lecture des supports pédagogiques était confiée aux étudiants. Celle-ci se déroulait par segment qui était expliqué à chaque fois par leurs enseignants. Ces derniers étaient amenés à expliquer même des termes appartenant à la langue standard par exemple lors d'un cours magistral de cytologie, l'enseignant a donné des explications à propos de certaines notions :

« ...Ainsi, nous avons une lignée parentale (soulala naqiyaa) une lignée noble...nous avons deux probabilités c'est-à-dire deux possibilités... on dit deux possibilités ou bien deux probabilités...d'accord ? »

Dans l'extrait ci-dessus, l'enseignant commence par expliquer le concept de « lignée noble » en se référant à l'arabe standard pour optimiser la compréhension chez les étudiants. Il poursuit en clarifiant le terme « probabilités » en lui attribuant un synonyme en l'occurrence « possibilités ». Ce recours à la traduction comme procédé explicatif est observable dans plusieurs matières mais à des degrés variables, selon la conception que les enseignants se font du niveau langagier et communicationnel des étudiants. Par exemple, dans le module d'embryologie, le glissement vers la langue source est quasi systématique dans les explications et les informations transmises. Ce processus plurilingue, visant l'optimisation de la

compréhension des contenus, se manifeste par une alternance entre le dialecte algérien et l'arabe standard :

«... le placenta est alors un organe discoïde comportant 2 parties où faces el machima 3odw ostowani fih zoudj ajza2 wl awjoh ... la plaque choriale correspond à sa partie profonde où face fœtal m3naha hyia el jiha el 3ami9a wela el wajh el janini li ygabl le fœtus et la plaque basale qui désigne la partie externe du placenta au contact de la paroi utérine ya3ni hadi la plaque basale hyia el jiha lkharija ta3 lmachima li las9a fi el ra7im wla mn jihat el oum ...»

Dans ce contexte, les enseignants ne recourent pas uniquement au dialecte algérien et à l'arabe standard dans leurs pratiques pédagogiques, mais également dans d'autres situations : pour faire régner le calme dans la salle, donner des consignes, exprimer une humeur qu'elle soit positive ou négative... par exemple : dans un cours de cytologie, l'enseignant a alterné entre le dialecte et le français :

« Ens : Avez-vous réalisé el khedma li goultekkoum 3liha 3la séparation des constituants cellulaires ?

Etu : non

Ens : Lazem tkounou sérieux dans votre travail !... »

Ou bien dans un cours d'embryologie où l'enseignant tente de faire taire les étudiants en alternant entre dialecte et français afin qu'il puisse entamer le cours :

« Ens : ...On écoute s'il vous plaît...essem3ou... hey là-bas...on va commencer ...on se concentre... s'il vous plaît...concernant ce cours ... li houwa grosse gémellaire...el haml bi tawam... »

Le glissement vers une autre langue pour expliciter les contenus s'avère inévitable. Il se produit généralement lorsque les étudiants sont confrontés à de nouvelles informations ou à de nouveaux termes en relation avec leur spécialité y compris les expressions et les mots qui relèvent du français standard. Cela dit, l'usage de l'arabe standard ou du dialecte algérien pour clarifier les contenus varie selon les enseignants. Ce phénomène n'a pas été observé dans la cytologie et l'histologie car les contenus y étaient explicités majoritairement qu'en langue française. En cytologie, l'enseignant parlait, expliquait et schématisait qu'en langue française. Quant en histologie, l'approche était plus directe : l'enseignant dictait le cours mise à part les nouvelles notions qui étaient traduites en langue arabe standard ou en dialecte algérien. Extrait d'un cours d'histologie :

«... le sarcomère est l'unité élémentaire de l'organisation des protéines contractiles (cardiomyocytes et rhabdomyocytes) chaque sarcomère est constitué d'un faisceau de myofilaments (épais de myosine et fins d'actine) parallèles à son axe. Les filaments de myosine sont situés au milieu du sarcomère tandis que les filaments d'actine sont situés latéralement et se disposent entre les filaments de myosine, la succession de sarcomères donne une myofibrille...

Explication de l'enseignant : ... pour faire simple, un muscle est composé d'un ensemble de fibres musculaires « myofibrilles », ces dernières formées par la succession d'une unité contractile fondamentale « le sarcomère » qui est lui-même formé par des myofilaments fins « actine » et d'autres épais « myosine » qui s'organisent en faisceaux permettant la contraction»

En effet, nous constatons que l'enseignant évite autant que possible de recourir à la langue arabe, les explications sont données qu'en langue française. Dans ce contexte, l'usage de la langue arabe pour expliquer une notion demeure très rare. Ainsi, en cytologie et en histologie, le niveau réel des étudiants en langue française n'est pas pris en compte puisque les enseignants considèrent que le niveau langagier et communicationnel est normalement acquis durant le cycle scolaire et estiment que s'attarder sur des explications linguistiques ne relève pas de leur mission. Cela dit, la plupart des enseignants utilisent principalement le tableau pour schématiser et inscrire les nouvelles notions relatives à la matière. Ainsi, l'usage des TIC n'est pas systématiquement mobilisé par tous les enseignants. En résumé, l'interaction lors des cours magistraux dans ces trois matières demeure limitée : les étudiants posent rarement des questions, prennent peu de notes pendant les explications et se contentant de recopier généralement ce que les enseignants inscrivent au tableau.

5- Résultats et discussion

L'analyse contextuelle, focalisée sur le technolecte des sciences médicales, a mis en exergue plusieurs points liés à la planification, aux pratiques pédagogiques et à la perception de cette langue dans un environnement académique spécialisé. L'étude, inspirée de l'approche sociodidactique, montre que les étudiants de première année, issus d'un cursus scolaire arabisé, suivent un parcours en langue française. Cette dernière occupe une place marginale dans ce contexte : l'absence de programme et donc de finalités, d'objectifs pédagogiques clairement définis ainsi que de méthodes d'évaluation adaptées, a conduit à la mise en place d'un dispositif qui ne prend pas en considération les spécificités contextuelles et complique, par voie de conséquence, la situation de ces futurs médecins.

Par ailleurs, la matière dispensée, en l'occurrence « français », bien qu'essentielle au développement de certaines compétences transversales, est limitée à un volume horaire de 1 h 30 par semaine et assurée par deux enseignants. Concrètement, l'enseignement du français se résume à des pratiques offrant peu d'interactions de la part des étudiants. De plus, l'utilisation restreinte des outils technologiques reflète une dévalorisation implicite de l'enseignement des langues spécialisées. Cette discipline est, en réalité, perçue comme secondaire, perception alimentée par des représentations et une idéologie dominante.

Concernant les matières de spécialité, les explications sont données en français standard ou spécialisé, en arabe classique et en dialecte algérien, avec une alternance fréquente entre ces langues, notamment pour clarifier des termes techniques ou attirer l'attention des étudiants sur un point important. Ainsi, les enseignants recourent fréquemment à la traduction en dialecte algérien et/ou en arabe classique pour expliciter les contenus et dissiper toute ambiguïté terminologique.

Par ailleurs, la communication orale durant les cours magistraux prédomine, avec peu d'interactions ou de questions de la part des étudiants, qui se contentent souvent de recopier les notes sans participation active. En somme, le technolecte utilisé dans les sciences médicales se caractérise par une hybridité de plusieurs langues et registres, qui se manifeste lors des explications. Cette situation reflète un niveau de compétence en langue française inférieur au seuil requis, ce qui oblige, par voie de conséquence, les enseignants à recourir à ces pratiques plurilingues afin d'optimiser les chances de compréhension chez les étudiants.

Conclusion

L'analyse menée, centrée sur la contextualisation du technolecte au sein de la faculté des Sciences Médicales de Tiaret (Algérie), s'est articulée autour de deux étapes majeures : d'une part, l'expertise des programmes afin de cerner l'importance accordée à l'enseignement de la langue ; d'autre part, l'observation des pratiques enseignantes lors des cours magistraux, permettant d'analyser les comportements langagiers et les interactions entre les différents acteurs en situation réelle. L'approche sociodidactique adoptée a permis de confirmer l'hypothèse initiale : bien que le technolecte constitue un levier fondamental dans la formation dispensée, il représente également une source de difficultés pour les étudiants.

En réalité, le statut du technolecte au sein de l'institution reflète une forme de négligence : l'enquête a révélé que la matière « français » est programmée de manière annuelle, sans être enseignée de façon adaptée ni contextualisée. Cette situation conduit à repenser les pratiques pédagogiques en privilégiant des formations sur objectifs spécifiques, susceptibles de faciliter l'appropriation du technolecte et d'améliorer la qualité des enseignements.

Dans un cursus spécialisé et un contexte bien défini, la prise en compte des dimensions contextuelles des processus d'enseignement/apprentissage permet d'interroger les conceptions, les représentations et les

ressentis des étudiants vis-à-vis de la langue de spécialité. C'est précisément à ce niveau qu'une approche sociodidactique s'impose comme incontournable.

En somme, l'expertise souligne la nécessité de structurer davantage l'enseignement du technolecte, en élaborant des programmes clairs, en intégrant des méthodes efficaces, et en revalorisant le statut de la langue. Pour conclure, l'étude met en lumière la complexité de l'enseignement du technolecte dans un contexte spécialisé, où se croisent des enjeux linguistiques, pédagogiques et sociaux. La mise en œuvre de stratégies adaptées pourrait contribuer à améliorer la qualité de la formation et à revaloriser la place du technolecte dans ce contexte.

Bibliographie

Binon, J. et al. (2000), « Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires Dictionnaire de compréhension et de production de la langue des affaires », Paris, Didier.

Blanchet, P., et Rispaïl, M., (2011), « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain » », dans Blanchet Philippe, Chardenet Patrick (Dir.), Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées, Paris, Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, pp.65-70.

Braïk, S., (2008), « L'enseignement du français au département d'agronomie : Analyse des besoins et expertise des programmes ». Synergies Algérie, n°2. PP. 79-92.

Dabène, M. & Rispaïl, M. (2008), « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France », in La Lettre de l'AIRDF, n° 42, 2008, Liège, pp. 10-13.

Dubois, Jean, Giacomo, Mathée, Guespin, Louis, et al. (1994): « Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage ». Paris : Larousse.

Hagège, C., (1982) : « Voies et destins de l'action humaine sur les langues ». In : Claude Hagège et Istvan Fodor, dir. « La réforme des langues, histoire et avenir ». Hambourg : Buske, 11-67.

LE CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, « Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues », Paris, Didier.

Lerat, P., (1995), « Les langues spécialisées », Paris, PUF.