

**Quelques notions à propos des mécanismes
d'acquisition
d'une langue seconde.**

*Merdji Mohamed Aziz.
Maître assistant.
Département de français.
Centre Universitaire SAIDA*

Tout enseignement de contenus disciplinaires dans une langue étrangère, en l'occurrence, la langue française⁽¹⁾, devrait prendre en compte l'ensemble des mécanismes et processus ayant présidé à l'acquisition de l'outil linguistique de travail. Un rappel sommaire relatif à la mise en place des compétences discursives mériterait d'être rappelé. Le constat⁽²⁾ établi aujourd'hui au sein de l'université quant aux compétences des étudiants en matière d'appréhension de la langue française découragerait plus d'un, mais cette situation relèverait plutôt d'une méconnaissance des profils linguistiques d'entrée « input » des apprenants en filière « français » et d'une approximation dans l'évaluation de profil linguistique en fin de cursus (ou profil de sortie : « output ») de graduation. Identifier un profil d'entrée et de sortie des apprenants constituerait déjà un progrès certain si bien entendu, on cernait les contenus disciplinaires à enseigner et surtout définir les outils linguistiques requis en pareille entreprise. Nous nous inscrivons dans une optique d'ingénierie de la formation⁽³⁾.

Brefs regards sur les langues de communication des apprenants :

L'étudiant Algérien possède, à l'instar de tout autre humain, une langue maternelle (dite native ou naturelle par opposition à une langue artificielle) qui est en général, « Ed Darija ou Le Maghribi⁽⁴⁾ » ou le « Tamazight. »

L'acquisition d'une langue maternelle ne nécessite pas un **transit par l'institution**. C'est naturellement que l'enfant s'approprie de la langue pratiquée par sa mère, ses proches ou par son entourage dès les premières années de son enfance. Les avancées scientifiques en neurosciences indiquent que l'acquisition de la langue maternelle s'opère déjà au stade fœtal de l'enfant. Ce constat, atteste de manière irréfutable à présent, que nous ne pouvons posséder qu'une seule langue maternelle. Cette précision s'impose et doit être soulignée car beaucoup pensent que l'être humain pourrait posséder deux langues maternelles s'il évoluait dans un contexte linguistique précis. A la lumière des travaux réalisés, nous nous inscrivons en faux contre pareilles assertions. Faire la lumière sur la langue maternelle réduirait sans nul doute énormément d'incompréhensions dans une perspective pédagogique d'enseignement d'une langue 2 (ou langue seconde), 3 ou 4 en considérant la langue maternelle : langue 1.

Se positionner en tant qu'enseignant d'une langue étrangère s'avère déjà un exercice périlleux dans la mesure où notre « repère » linguistique naturel n'est pas objectivement défini. Apporter par exemple une réponse à la question de la position de la langue française par rapport à la langue maternelle effacera

bien des incompréhensions, si toutefois nous la définissons avec un regard scientifique.

A partir du constat établi, la langue française se positionnerait L3 et ne serait plus seconde⁽⁵⁾ ou L2.

A ce propos A. Elimam note : Sur la notion de « langue seconde ». « Nous appelons » langue seconde », tout idiome dont se servent les humains pour communiquer et qui n'est pas leur langue maternelle. Il arrive-- peut être même trop souvent -- que l'on désigne ces idiomes non natifs et naturels de « langues étrangères...Après l'acte inaugural de matérialisation de la langue native, **toutes les autres langues deviennent secondes** car elles puisent leurs articulations internes dans la langue première. En d'autres termes, les langues mobilisent des opérations linguistiques que la langue inaugurale aura déjà révélées.⁽⁶⁾ ».

Cela peut alors expliquer que l'enfant Algérien, bien avant d'aller à l'école, puisse s'exprimer aisément, en respectant une « grammaire » (certes, non codifiée au plan scriptural mais avérée !), en étant performant avec les marques du féminin, du masculin et du pluriel (ex : k'tebti, k'tabt, katbou, k'tabtalthoum, katbouli...) et pouvoir même, suprême maîtrise, ironiser avec la langue, ceci rappelons-le, avant de franchir le seuil de la classe.

Dès son admission à l'école, l'enfant se trouve en situation de pratique de la Langue Nationale qui ne lui est pas inconnue, car présentant des similitudes avec sa langue maternelle (du moins pour Ed Darija) et omniprésente dans son environnement sociolinguistique. (Langue de notre Religion, du discours officiel et langue « *Ciment National*⁽⁷⁾ »).

Le statut particulier de la langue arabe résulte d'une pratique soutenue en institutions et cela explique aussi le succès de sa pratique car nos apprenants baignent dans cette langue en parallèle avec la langue maternelle.

A ce sujet A. Elimam écrit : *«...tout apprentissage des langues repose sur les traces indélébiles que laisse la langue maternelle. On sait que cette dernière fait fonds de capteurs ; voire des « transcodeurs » qui ont intégrés les prédispositions biologiques de la personne. Ces dernières sont inchangeables et infalsifiables ; sauf cas pathologique. Ces capteurs et transcodeurs sont à la fois supports physiologiques et mécanismes psycho-cognitifs. Les premiers font partie d'un patrimoine biologique et génétique. Les seconds sont générés lors du processus de socialisation qui accompagne le développement linguistique. Si la langue maternelle est le support de base et qu'elle est fertilisée, alors on peut introduire d'une manière précoce, et sans danger, autant de langues que l'on voudra. Voilà pourquoi un bilinguisme presque total est possible. »*

L'école, durant les premières années scolaire a donc pour mission d'asseoir la maîtrise de la langue nationale, langue académique à travers un enseignement de la syntaxe, de la morphosyntaxe, de la prosodie, du lexique, bref de l'apprentissage de la norme. Cette action d'acquisition de la langue n'est donc pas naturelle en comparaison avec la langue maternelle et impose une mobilisation d'un savoir pédagogique défini et arrêté. Hormis l'appréhension de la langue maternelle qui s'opère « intuitivement,

naturellement », l'accession aux autres langues obéit à un protocole « *contraignant* » car basé sur des transmissions, mémorisations et dotations d'outils linguistiques en environnement scolaire.

Il importe de souligner que les avancées dans le domaine des neurosciences permettent de disposer d'un aperçu sur les mécanismes d'appréhension de la langue et de restitution par 'appareil langagier qui mobilise une suite de mécanismes attribuant un sens à des sons. L'appréhension de la langue maternelle s'opère spontanément à partir des premières semaines d'existence de l'enfant. (Voir en phase de gestation) L'enfant accède à la langue par l'audition puis la restitue par son appareil phonatoire, considéré à présent comme un organe⁽⁸⁾ propre à l'humain et à lui seul.

L'enregistrement de la langue maternelle se réalise dans un hémisphère du cerveau (gauche) contrairement à toute autre langue qui ne sera « *enregistrée* » que dans l'autre hémisphère (droit). Pour illustrer ce fait, quelque peu surprenant pour un profane, il convient à présent, de s'inspirer des observations et expériences⁽⁹⁾ actuelles.

Comment expliquer qu'un individu atteint d'une lésion cérébrale grave ayant provoqué une amnésie puisse continuer à utiliser sa langue maternelle même s'il a oublié son propre nom de famille ?

Comment expliquer aussi, que lors d'un accès de colère extrême (perte de conscience), l'individu se « *réapproprie* » sa langue maternelle pour exprimer sa fureur ?

Comment expliquer pourquoi, nous nous « exprimons » dans nos rêves en langue maternelle ?
(Dans la plupart des cas)

Ces illustrations confortent l'idée que l'acquisition d'une langue 2 ou 3 (L2, L3) ne relève pas du même mécanisme d'appréhension de la langue maternelle (L1) et se positionner ainsi lève bien des équivoques en matière d'enseignement des langues.

Nombreuses sont les « méthodes » dites d'apprentissage d'une langue autre que maternelle. Il est souvent préconisé de procéder à une immersion de l'apprenant dans « un bain linguistique » en étant convaincu qu'un environnement linguistique génère des compétences.

Cela demeure vrai à plus d'un titre, mais il importe de souligner que cette vision est quelque peu biaisée si nous continuons à penser, en tant qu'enseignants, que recréer un environnement « propice » à l'appréhension d'une langue suffit pour rehausser les niveaux en langues. Pourtant notre pays dispose d'environnements linguistiques appropriés (langue Nationale et langue Française à travers les supports : télévision, radio, journaux, documents officiels, publicités...) et nous sommes encore à déplorer une baisse de niveau des apprenants ! L'enseignement d'une langue 2 ou 3 ne saurait être comparable au mécanisme d'acquisition de la langue maternelle⁽¹⁰⁾. J.Y Pollok notait : « ...l'acquisition de sa langue maternelle se fait chez tout homme rapidement, sans effort et inconsciemment. Elle diffère donc de façon patente d'autres cas d'apprentissage comme la physique, la chimie, la biologie ou la linguistique qui réclament effectivement répétitions, corrections, exercices de

mémorisation et dont les résultats montrent des disparités souvent considérables entre individus. » Dans un cas, il s'agit d'un acte volontaire, dans l'autre d'un acte involontaire. S'il existait une possibilité de calquer le mécanisme d'appréhension de la langue maternelle pour la langue 2 ou 3, nous ferions alors l'économie de l'école. L'enfant n'a pas eu besoin de l'école pour manipuler sa langue. Un autre regard sur l'enseignement des langues s'impose et résoudrait bien des problèmes.

Le traitement des interférences en classe de langue étrangère ne vise en réalité qu'un correctif des productions d'apprenants. Le traitement demeure symptomatique, superficiel car notre regard ne se porte pas assez sur les dysfonctionnements « *linguistiques* » en surface, mais éminemment cérébraux. A ce sujet, nous citerons le Dr. A. Elimam⁽¹¹⁾ pour qui le cerveau serait assimilable à une « *circuiterie* » vierge dans laquelle va se fixer d'abord la langue maternelle. Dans cette même circuiterie va devoir transiter L2, L3...qui ne disposeront que des espaces « *libres* » ou seront en situation de « *stratifications* » linguistiques engendrant nos fameuses interférences.

Nous avons constaté, dans un passé récent que le cours de linguistique contrastive traitait de la langue maternelle et de la langue « *cible* » (le français en l'occurrence) et nous nous sommes interrogé à propos de quelle langue maternelle⁽¹²⁾ faisait-on référence ? Pareilles ambiguïtés méritent des éclaircissements qui recadreront nos enseignements et nos visions pédagogiques.

A la lumière de nos observations en classe de langue, nous suggérons qu'il faudrait à présent

envisager l'enseignement de la langue française comme étant d'abord une langue de spécialité. Nous tentons, autant que faire se peut, d'enseigner les mêmes contenus disciplinaires programmés dans les universités françaises comme si nos apprenants cumulaient un volume linguistique (en langue française) similaire aux apprenants français. N'occultons surtout pas que l'étudiant dont le français est langue maternelle utilise la langue française tout au long de sa scolarité⁽¹³⁾ et dans sa vie quotidienne. A ce titre, il est forcément performant en comparaison avec nos étudiants. Ce constat a débouché sur une autre approche en direction d'apprenants dont le français n'est pas langue maternelle. Nous parlons volontiers d'enseignement du FLE⁽¹⁴⁾ aujourd'hui comme d'une panacée miraculeuse. Elle l'est à condition de disposer de suffisamment d'indications concernant les processus « *cérébraux* » permettant la « *mémorisation* » d'une langue maternelle et en gardant à l'esprit que les « *processus* »⁽¹⁵⁾ de fixation d'une langue 2 ou 3 ne sont pas les mêmes.. Nous n'avons nullement la prétention de formuler une quelconque critique à ce sujet, tant les spécialistes s'évertuent à élaborer des programmes adaptés à des « types » de publics. En FLE, le public possède, évidemment, une langue maternelle qui n'est pas le français avec une l'histoire personnelle pour chaque apprenant et une attente particulière. A défaut d'un enseignement personnalisé, adapté à chaque apprenant, l'enseignant, qui se trouve face à un groupe dans une classe, découvre plus profondément ses apprenants et s'adapte en fonction des situations rencontrées qui l'appellent à être souple dans sa démarche didactico-pédagogique. Ces problèmes sont encore plus apparents en « *modules spécialisés* » car,

généralement, les apprenants ont comme contrainte supplémentaire le manque de temps « alloué » pour suivre des cours de FLE qui rappelons-le encore une fois, devraient les doter d'outils linguistiques permettant l'accès aux contenus « *spécialisés* ». En effet, ils ont comme impératif d'être opérationnels rapidement pour s'intégrer dans leurs domaines et poursuivre leurs études de façon efficace. Ceci présuppose donc que ce public a déjà acquis, de façon guidée ou non, une certaine compétence linguistique en français. Nous nous permettons de penser, avec toute la réserve possible, qu'un apprenant Algérien préparant un cursus de « *français* » se trouve en situation de **découverte d'une spécialité**⁽¹⁶⁾ et non pas uniquement d'une langue dite étrangère. (Pas aussi étrangère que cela)

La pratique de la langue française en département de langue ne vise pas seulement une maîtrise **d'un outil de communication**, mais un ensemble **d'instruments linguistiques** permettant un regard avisé sur l'artistique, le philosophique, le littéraire, le scientifique, bref sur le culturel. Autant alors parler de FLS.⁽¹⁷⁾

Nous nous inspirons en général de programmes français, conçus pour la plupart par des francophones accomplis, pour des apprenants ayant le français comme langue maternelle ou pour des apprenants dont le français n'est pas langue maternelle (FLE) ou bien pour des apprenants devant maîtriser la langue française dans un contexte précis. A ces derniers, il est proposé un FOS⁽¹⁸⁾.

Quelques précisions relatives au FOS s'imposent.

La validité de projeter un enseignement d'une discipline par le biais d'un français sur objectif spécifique ne nous semble recevable que dans la mesure où l'apprenant possède une langue « *naturelle* » avec laquelle il accèdera à des contenus spécifiques (Ex : génie mécanique, informatique...) ou les produira en toute autonomie.

L'usage d'un français sur objectif spécifique présuppose que l'apprenant possède une maîtrise avérée de la langue⁽¹⁹⁾ générale de communication et qu'il lui faut explorer et user d'autres facettes de cette même langue pour des usages déterminés ou spécialisés. (dans notre situation, un programme en module de morphosyntaxe, de textes et histoire par exemple relève presque d'une spécialité, tant les outils linguistiques d'appréhension manquent aux apprenants. C'est uniquement à ce titre que nous disons « *spécialité* »).

Nous croyons fermement que cette approche (FOS) si séduisante et performante dans un contexte, ne répond pas à nos attentes immédiates. Nous privilégions plutôt un français de spécialité car les profils « *linguistiques* » de nos apprenants nous conduisent à considérer les contenus modulaires comme des disciplines de spécialité. Les acquis antérieurs en langue française de communication ne permettent pas l'appréhension des supports disciplinaires (ou modulaires). Tout module enseigné en langue française mobilise des mécanismes linguistiques spécifiques pour une transmission efficace de la connaissance.

Nous nous attellerons par conséquent à combler l'écart linguistique entre les supports (documents) de

travail rédigés en langue française (qui constitueront notre référentiel) et le niveau constaté chez les apprenants.

Les besoins exprimés s'inscrivent dans un processus d'acquisition d'une langue étrangère de travail et dans cette optique, nous ambitionnons de porter « *un regard novateur* » sur l'enseignement du français pour que les apprenants puissent de manière efficace décoder et produire un énoncé propre à la spécialité en actionnant des mécanismes linguistiques discursifs. Ces derniers découleront bien entendu, des fréquences de récurrences dans les corpus de spécialité (ou de disciplines) Dans une perspective didactique, il demeure nécessaire de cibler un enseignement du français langue étrangère, propre à un public spécifique. Les expériences menées permettent d'affirmer que les besoins linguistiques des apprenants diffèrent selon les attentes des uns et des autres ainsi que des formations projetées.

S'approprier des techniques et méthodes d'enseignement d'une langue étrangère, en usage sous d'autres latitudes, conduirait sans nul doute à une débauche d'énergie, sans fructueuse contrepartie. En effet, une méconnaissance des acquis linguistiques de nos apprenants fausse à coup sûr notre enseignement d'une langue étrangère. (Ou L3)

La difficulté semble insurmontable car on a longtemps cru et on continue à penser qu'il est impératif de maîtriser un français général de communication pour accéder au français de la spécialité. Cela est vrai par commodités pédagogiques et quand la langue de travail des apprenant reste langue maternelle.

Nous nous inscrivons à présent dans une autre approche qui consiste essentiellement à cibler le français en usage récurrent dans une spécialité donnée pour en imprégner les apprenants potentiels. Ce français « *particulier* » ne s'utiliserait que dans la communication spécialisée en priorité et répondrait ainsi à une demande précise.

Nous n'avons nullement la prétention d'affirmer qu'il existe des langues françaises diverses mais il existe des usages particuliers de la langue dans des disciplines et modules précise.

Le passage du français de communication générale vers un français de spécialité s'avèrerait une bonne stratégie déjà couronnée de succès mais l'environnement actuel (linguistique) et les délais limités nous conduisent à privilégier plutôt un transit par un français de spécialité pouvant conduire à un français général. Il nous semble judicieux de reprendre quelques citations de Pierre Lerat⁽²⁰⁾ afin de tenter de définir une langue de spécialité et ce faisant cerner précisément une problématique.

« Une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie: elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), y compris des symboles non linguistiques, dans des énoncés mobilisant les ressources ordinaires d'une langue donnée. On peut donc la définir comme l'usage d'une langue pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées. Chacune de ces propriétés mérite un commentaire.

1) La langue spécialisée est d'abord une langue en situation d'emploi professionnel (une "langue en spécialité"), comme dit l'école de Prague).

C'est la langue elle-même (comme système autonome) mais au service d'une fonction majeure: la transmission de connaissances.

2) La technicité dans la formulation est variable selon les besoins de la communication.

3) Les connaissances spécialisées sont dénommées linguistiquement par des termes, qui sont principalement des mots et groupes de mots (nominaux, adjectivaux, verbaux) sujets à des définitions conventionnelles. Ces termes sont en concurrence avec d'autres termes, dans la même langue, souvent aussi avec des emprunts. »

En visant un public cible tel que celui constitué d'étudiants utilisant (maintenant) de façon soutenue la langue française, nous privilégions un usage du français le plus récurrent dans le domaine. Dans la démarche actuelle, il n'est nullement question d'utiliser une « *terminologie* » et penser ainsi l'approche de langue de spécialité. A ce propos, nous rejoignons Gaston Gross pour qui « *même le texte le plus spécialisé, comprend pour deux tiers de sa surface des mots de la langue générale.* »

Notre observation des supports authentiques de la spécialité ne nous a pas permis de distinguer très nettement une « *frontière* » entre la langue générale et les langues dites de « *technicité* ».

Nous nous proposons à présent de réfléchir sur un enseignement du français propre à chaque groupe d'apprenant sans perdre de vue que nous sommes des « *praticiens* ». Il s'agit de « *didactiser* » un ensemble de contenus que l'étudiant doit acquérir avec une dotation simultanée d'outils linguistiques permettant une appréhension des supports de sa spécialité.

A partir d'analyses de corpus, d'inventaire d'occurrences, de récurrences et d'évaluation de niveau, nous serions en mesure de proposer une ingénierie en adéquation avec les profils linguistiques réels et les attentes. Une expérience dans l'enseignement de français juridique, une analyse de corpus en génie mécanique et une formation en français des affaires nous incite à entreprendre une recherche relative à l'enseignement du français de spécialité (en rapport avec les contenus des modules) et ce faisant, à démontrer l'intérêt d'une telle démarche. Une ingénierie axée sur la réduction de l'écart entre le niveau des apprenants et les complexités diverses des supports aboutirait à un réajustement du niveau.

Il demeure important de souligner la nécessité pour un enseignant de français de disposer d'un minimum d'informations à propos des avancées dans le domaine des neurosciences pour mieux comprendre les processus permettant l'acquisition d'une langue seconde⁽²¹⁾ ou tierce. Il s'agit à présent de réfléchir sur les dotations linguistiques en direction d'apprenants particuliers et proposer une ingénierie spécifique basée sur les profils. Notre modeste expérience dans l'analyse de supports en langue française de génie mécanique et une observation d'enseignement de la discipline in situ nous conforte dans notre démarche. Autant dire d'emblée que nous privilégions le FLS au FOS pour une multitude de raisons que nous présentons brièvement et qui ont fait l'objet d'étude en Algérie⁽²²⁾ et à l'étranger⁽²³⁾.

L'observation d'un corpus écrit (de textes et histoire, de littérature, de poésie, de romans...) permet

d'abord de distinguer des récurrences morphosyntaxiques exploitables dans une perspective didactique. Nous projetons d'expliquer comment s'élaborent ces constructions particulières pour que l'apprenant puisse s'en imprégner et construire à son tour, en toute autonomie un énoncé discursif propre d'abord aux contenus de son « *module* ». Ce sont bien ces mêmes récurrences discursives que nous appellerons « *modulaires qui nous serviront de fil conducteur pour la conception d'outils linguistiques car l'ensemble textuel résulte d'un agencement de tournures particulières, de combinaisons spécifiques et de modalités répétées. Nous serions alors en situation de réapprendre aux étudiants un usage particulier du français ou la polysémie est réduite grâce à une morphosyntaxe contrôlée et une contextualisation du lexique. Notre incursion limitée dans un domaine « modulaire ou de spécialité* » se circonscrit à une observation de la « *langue* » et non aux contenus disciplinaires réservés aux enseignants de la spécialité dont nous nous proposons d'en être les médiateurs

A propos de médiation :

Nous émettons l'idée que le médiateur soit par exemple, l'enseignant de la pratique systématique de la langue (PSL) ou bien l'enseignant de (s) technique(s) d'expression écrite et orale (TEEO). Il s'agira pour l'enseignant « *médiateur* » de s'imprégner des contenus « *modulaires* » pour relever les récurrences, proposer un programme et concevoir des fiches pédagogiques immédiatement exploitables car en adéquation avec les « *modules* ». L'enseignant, à ce niveau d'intervention oeuvrera à relever, puis révéler des mécanismes linguistiques itératifs dans un

domaine précis sans se substituer à l'enseignant de la spécialité qui traite un contenu spécialisé et non la langue de communication. L'étude entreprise des supports permettrait aux enseignants de langue française de se constituer en passerelle linguistique entre le spécialiste du « *module* » (ex : Auteurs français, textes et histoire, linguistique contrastive) et l'apprenant en jouant le rôle de facilitateur car les activités de l'enseignant d'un module donné demeurent suffisamment lourdes pour qu'il prenne de surcroît en charge les lacunes strictement linguistiques (en langue française) des étudiants. Nous nous soucions aussi pour les apprenants devant travailler de manière autonome (Recherche, rédaction) pour qui les ouvrages disponibles édités en langue française souvent soutenue se révèlent souvent inaccessible sur le plan discursif. Les auteurs étrangers ne considèrent pas la langue comme un handicap à ce stade des études.

Le français comme outil d'appréhension du support élaboré.⁽²⁴⁾

Nous sommes persuadés que la demande en français propre à l'accès aux supports ne cesse de croître et qu'à l'heure actuelle, aucune étude fiable ne peut quantifier scientifiquement les besoins.

Les apprenants en sont conscients car l'exploration du domaine littéraire exige d'abord une maîtrise de la langue. .

Avec la vitesse de propagation de l'information et du flot ininterrompu des productions, ne pouvoir accéder aux supports constitue une marginalisation synonyme de manque de compétitivité. Il reste

entendu que la réflexion sur le français de la spécialité ne soit pas figée et qu'une entreprise soit engagée.

Toutefois, il convient de souligner que les supports en langue française s'adressent en principe à des apprenants dont la langue maternelle est le français. Dans notre situation, nous sommes en rapport avec un public ayant le Maghribi comme langue maternelle et maîtrisant de façon médiocre la langue française. Bien qu'il y ait eu antérieurement un enseignement du français général dans le cursus scolaire de nos apprenants, ces derniers en ont une pratique toute relative même si l'environnement linguistique est propice aux acquisitions linguistiques. Il est donc important de relativiser les données et d'en tenir compte car nous avons pour mission l'enseignement d'un français « *soutenu* » à des apprenants ne possédant pas, rappelons-le toujours cette langue comme étant maternelle. De ce fait, ce français en principe de niveau standard s'avère soutenu pour nos apprenants.

Enseigner le français de la spécialité à des apprenants qui ne possèdent pas cette langue à leur naissance pourrait sembler une tâche ardue. La tradition voulait qu'il y ait d'abord un passage par la langue française de la communication courante. L'apprenant dont le français est langue maternelle ne se voit-il pas dans cette perspective d'enseignement, incité à saisir le caractère monosémique du terme alors qu'il lui connaissait un caractère polysémique ? Avec les avancées technologiques, l'incursion presque obligatoire du public dans un registre linguistique réservé aux initiés, pensions-nous, implique une « *connaissance* » minimale de la langue d'expression.

La vulgarisation scientifique contribue à promouvoir un lexique paraissant jusqu'alors inaccessible, mais il faut demeurer vigilant en tant que pédagogue et affirmer qu'une base minimale en français est impérative. Nous avons conscience que nos apprenants devront d'abord rehausser leur niveau en langue française en se faisant doter d'outils linguistiques permettant « *l'accès* » aux supports « *modulaires* » de façon prioritaire, puis de les utiliser en français général. Si pour un public francophone la lecture d'un ouvrage en langue française s'opère avec une aisance presque naturelle, nos apprenants doivent par exemple déjà réapprendre à consulter une table des matières, à comprendre un titre « *générique* » pour cibler un aspect disciplinaire et sélectionner le bon ouvrage, à parcourir le texte dans les bonnes directions. Un tableau, un schéma, un graphe se lit différemment d'un texte. Nos apprenants devront impérativement éviter ces écueils qui n'en sont pas, pour des francophones.

Notre enseignement possède aujourd'hui un double objectif : Doter les apprenants d'outils linguistiques spécifiques permettant l'accès au support de façon autonome et ce faisant les encourager à la pratique de la langue. La demande existe incontestablement. Il faut que l'enseignant de FLE se familiarise avec les contenus « *modulaires* » de l'étudiant pour que les inquiétudes se dissipent. Sa réussite réside dans le joint qu'il établira entre le français général et la spécialité. Pour ce faire, il ne doit pas perdre de vue que la (les) langue (s) seconde (s) est (sont) l'alter ego de la langue une (L1) et de ce fait, trouver les passerelles pour faciliter le passage vers la langue cible (L3) ⁽²⁵⁾. A ce propos nous citerons Pierre Lerat. ⁽²⁶⁾

« La syntaxe des langues spécialisées est une syntaxe des groupes de mots, dans une large mesure, du fait du figement relatif de séquences dénominatives usuelles. On ne saurait pour autant parler de "sous-système», car les transformations caractéristiques du style didactique, administratif ou scientifique, par exemple, ne sont remarquables que par leur fréquence relative, non par leur nature. Mais ces styles ne sont pas des fioritures: ils sont fonctionnels en ce sens qu'ils sont requis par des conditions d'énonciation particulières. La sémantique des langues spécialisées est, comme la sémantique linguistique en général, l'interprétation des relations grammaticales, et elle prend donc appui sur la connaissance des mécanismes morphologiques, distributionnels, hiérarchiques et énonciatifs les plus généraux, mais en même temps il lui faut aussi interpréter des relations à fondement extrinsèque, puisque les langues spécialisées parlent d'univers⁽²⁷⁾ de connaissances particuliers. »

Il importe donc au formateur de s'inscrire dans une problématique d'ingénierie pédagogique qui reposera sur :

1. Une constitution de corpus faisant office de référentiel.
2. Un dégagement de récurrences morphologiques et syntaxiques.
3. Une construction de progression menant à l'appropriation des récurrences.
4. Un ancrage sur le potentiel cognitif de l'apprenant pour découvrir la forme linguistique.

Sans vision des mécanismes d'appréhension des langues autres que maternelle, il serait hasardeux d'envisager un enseignement efficient.

L'acte de transmission de contenus disciplinaires en langue seconde requiert un minimum d'informations sur les rapports entre L1 et L2 ou L3.

1-Entendre langue de travail, d'accès aux supports disciplinaires. A ce niveau, la langue française ne se circonscrit pas à un outil de simple communication. L'apprenant dispose d'une compétence de communication orale, même approximative, non aboutie au plan morphosyntaxique mais correspondant à un niveau de « survie ». Une langue « étrangère » de communication orale n'exige pas une maîtrise absolue. Un locuteur dispose d'artifices pour transmettre son message

2- Recueil d'appréciations lors d'entretien entre pairs. Constat non scientifique.

3- Ingénierie, car un enseignement doit répondre à des niveaux et des objectifs précis.

4- Ouvrages du Dr. A. Elimam. Le Maghribi alias « Ed Darija » langue consensuelle de Maghreb. Ed. Dar El Gharb. 2003, Langue et Citoyenneté. Ed. DarEl Gharb. 2004, L'exception linguistique en didactique. Ed. Dar El Gharb.2006.

5- Simplifions en disant que l'accès à L2 ou L3 obéit à des mécanismes similaires d'acquisition.

Seule la langue maternelle mobilise un mécanisme spécifique (unique) d'acquisition

6- Selon A. Elimam : « A prendre dans le sens du « révélateur » en photos. pp.55, 56 in Ed darija du même auteur. Ed. Dar el gharb. 2003

7- Se référer aux nations ayant connu des diversités linguistiques, liées à des géographies et qui à un moment donné de leur histoire, ont opté pour l'usage d'une langue Nationale, synonyme d'Union. Cette dernière étant réalisée, la mise en valeur du patrimoine linguistique s'opère à présent, dans un souci de quête de richesses linguistiques et de mise au jour d'un patrimoine à travers des enseignements et des recherches. C'est

bien le patrimoine qui forge l'identité et qui permet la projection dans le futur.

A. Elimam. *Le Maghribi alias Ed darija*. pp. 17,18,19. Ed. Dar El Gharb. 2003.

8- Noam Chomsky dès 1957, puis au 21^{ème} siècle avec révolution cognitive.

9- En bio linguistique, il est fait mention de mécanismes neurobiologiques attestés.

10- J.Y. Pollok. *Langage et Cognition*, p.13. PUF, 1998.

11- Dr. A. Elimam. *Linguiste*. Professeur Enset.Oran. Auteur d'ouvrages et de communications.

12- Avons-nous annoncé quelle langue maternelle nous utilisons ?

13- A la maison, en maternelle, en cours scientifiques...

14-FLE : Français Langue Etrangère.

15- Entretiens avec le Dr. Ghellal Abdelkader. Pr. à l'ex ILE/Oran. Auteur de *Lecture et Ecriture en classe de FLE*. Ed. OPU. 2008

16- Les modules doivent être aussi considérés comme des spécialités. Ex : Auteurs Français, Textes et histoire, linguistique contrastive, techniques d'expression écrite et orale, pratique systématique de la langue, phonétique...

17- FLS : Français langue de la spécialité (ou des spécialités) en considérant que chaque spécialité mobilise des contenus discursifs récurrents. Par Spécialité, entendre par exemple :français juridique, des affaires, des mathématiques, du génie mécanique etc. Il est possible **d'envisager les contenus modulaires** dans la préparation d'une licence « français » ou d'un LMD **comme étant** des modules de spécialités.

L'abréviation **FLS** pourrait laisser penser Français Langue Seconde ! **Dans notre pays, le français n'est pas langue seconde**. La validité de cette catégorisation n'est recevable que sous d'autres latitudes et dans des circonstances autres que les nôtres.

18- FOS : Français sur objectif (s) spécifique (s)

19- La langue de l'apprenant : Sa langue maternelle.

20- Les langues spécialisées. Puf. Linguistique nouvelle.

Décrypter le langage juridique. Ellipses. 2007

21- Séminaires de Elimam Abdou. Enset Oran. 2005, colloque sur le FLS (avec la participation de Gross Gaston, Petiot Geneviève, Mejri Salah, Lerat Pierre, Issac Fabrice...)et atelier

- animé par Mme l'Attachée Culturelle à l'Ambassade de France à Alger (spécialisée en ingénierie de la formation)
- 22- Colloque sur le FLS à l'ENSET. Oran sous la présidence du Dr. A. Elimam. Juin 2005.
- 23- Enseignement du FLS à la CCIP (chambre de commerce et d'industrie de Paris). Préparation du DAF2, du DAFA...
- 24- Si l'on considère que le support de spécialité est élaboré car accessible à-priori aux seuls initiés.
- 25- A. Elimam, « Les langues maternelles se plient-elles à l'approche curriculaire ? », in des langues ..., Les cahiers du SLADD du 2 janvier 2004.
- 26- LERAT Pierre. *Les langues spécialisées*, PUF 1995
- 27- En considérant un contenu « modulaire » comme un univers nouveau pour nos apprenants. C'est là, notre vision.

Références bibliographiques:

- BENVENISTE Emile *Problèmes de linguistique générale*, 2 vol. Gallimard 1966/74.
- CHALLE Odile. *Enseigner le français de spécialité*, Economica 2002
- COUILLEROT, J. et FARIOL, H. (août/sept. 1990) : "Français sur objectifs spécifiques. Parier sur l'avenir" in *Le français dans le monde* n° 235, pp. 29-33.
- CUQ (J.P)/ GRUCA (I). *Cours de didactique du FLES*. P.U. Grenoble 2002
- DUCROT Oswald. *Dire ou ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Hermann 1972
- ELIMAM Abdou. *Linguistique théorique et modernité langagière* (thèse doctorat d'état) 1990.
- ELIMAM Abdou. *Le Maghribi alias ed-darija, langue consensuelle du Maghreb*, Dar El Gharb 2003
- ELIMAM Abdou *Langue maternelle et citoyenneté*, Edition Dar El Gharb 2004
- ELIMAM Abdou. *L'exception linguistique en didactique*. Dar El Gharb. 2006
- GHELLAL Abdelkader *Lecture et écriture en classe de FLE*. OPU. 2008
- JACOBSON (R) *Essai de Linguistique Générale*. Ed. Minuit. 1963

- LEHMANN Denis. *Objectifs spécifiques en langues étrangères*, Hachette 1993
- LEHMANN.D., MOIRAND.S., MARIET. F. et MARIET. J. (1979) : *Pour une lecture fonctionnelle de textes de spécialité*. Coll. VIC Paris, Didier.
- LAFONT (R) *Le travail et la langue*, Flammarion 1978
- LERAT Pierre. *Les langues spécialisées*, PUF 1995
- MANGIANTE J.M et PARPETTE C. *Le FOS, de l'analyse des besoins*, Hachette, 2004
- MOIRAND Sophie. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, 1982
- MOIRAND, S. : "Décrire les discours produits dans des situations professionnelles". in *Le français dans le monde* (août/sept.1990) : *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris, Hachette, (coll. Recherches et applications). pp.52-62
- POLLOK (J.Y) *Langage et cognition*. PUF. 1998
- SAUSSURE Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*, Payot, 1931.