

SOMMAIRE

Sommaire.....	1
Remerciements.....	2
Dédicace.....	3
Résumé.....	4
Abstract	5
Résumé en langue arabe.....	6
Préambule.....	8
Introduction générale.....	12
PARTIE 1. Langue française et locuteurs Algériens potentiels.....	
22	
CHAPITRE 1	23
.....	
CHAPITRE 2	
.....	
53 CHAPITRE 3	
.....	
83 PARTIE 2 Entre F.L.E. et F.O.S.....	110
CHAPITRE 4	
.....	
112 CHAPITRE 5	
.....	
137	
CHAPITRE 6	160
PARTIE 3 Supports scientifiques, techniques, littéraires. Observations	185
CHAPITRE 7.....	187
CHAPITRE 8 DISCOURS EN GENIE CIVIL.....	225
CHAPITRE 9 DISCOURS de SPECIALITE en FACULTE de CHIMIE.....	241
CHAPITRE 10. SUPPORT JURIDIQUE	255
CHAPITRE 11 SUPPORTS F.L.E	260
CONCLUSION GENERALE	271
ANNEXE	277
BIBLIOGRAPHIE	
.....	
305	
CORPUS	306
SITOGRAFIE / ENTRETIENS	
.....	
308	1
TABLE des MATIERES	309

REMERCIEMENTS

Grâce à Allah

Expression de mes sincères remerciements à Monsieur le Professeur TOUA TI Mohamed,
Directeur de recherche pour sa disponibilité et sa légendaire sympathie.

Remerciements aux Membres de l'Honorable Jury pour leur professionnalisme.

Remerciements à toutes celles et ceux qui ont œuvré, souvent dans l'ombre, à la promotion de
l'instruction.

A ma Patrie et à ses Institutions.

Remerciements éternels à ma famille, à mes amis et à mes collègues pour leurs encouragements.

A Madame la Ministre de l'Environnement et des Energies renouvelables, Professeure Nassira
Benharrats, ex Rectrice de l'Université des Sciences et de la Technologie Mohamed Boudiaf et à
toute sa famille.

Merci aux Enseignants ayant encadré mes différents cursus. Merci à M. Elimam A. (linguiste), à
Mme Parpette C. (Lyon Lumières. FOS), à M. Lerat P. (Paris. Français juridique) et à tous les
autres ...

Merci aux personnels administratifs et pédagogiques des Universités Algériennes.

Merci aux collègues de l'I.F.A / Oran pour leurs encouragements.

DEDICACES

Je dédie cette thèse,

A ma très chère mère Fettouma BELMAZOUNI et à mon très cher père Kaddour MERDJI. Puisse Allah l'Eternel et le Tout Puissant les accueillir dans son Vaste Paradis et qu'ils soient élus inchalah. Pardonnez-moi, encore, de ne pas trouver les mots pour dire ...

A mon épouse Djoher Moulai Ali pour son affection, sa patience et son dévouement. Il y a des mots que l'on veut exprimer mais qui restent enfouis. Elle comprendra et qu'Allah la comble.

A mes enfants Mohamed Abdelhadi Merdji, Imene Merdji et Adel Merdji. Qu'Allah vous guide et vous protège.

A mon petit-fils Mohamed Nedal Bekaddour qui apporte bonheur et joies. A son papa Habib et à tous les Bekaddour.

A ma sœur Fouzia partie trop tôt. La Volonté d'Allah s'est accomplie.

A ma sœur Khadidja et à la famille Haddadine.

A mon frère Mustapha. Exclusivement ! « J'espérai te voir présent à ma soutenance mais en Novembre 2019, Allah en a voulu autrement et nous nous inclinons devant la Volonté Divine.

Allah yarhmek, mon frère.

A ma belle-famille Moulai Ali, parents et alliés

A Amiar, à Medjdoub, à Bengana, à Mekhdoul, à Tobdjli, à Hadj Hacene, à Limam

A Mohamed Ikene, sa femme et ses enfants. Exclusivement !

A tous mes proches. A toutes les familles Merdji.

A Asri Benharrats et sa famille, à Karim Benharrats et sa famille.

A Nadia Benharrats, à Nassira Benharrats. A leurs parents Si Mustapha et M'A Ninia, Allah Y arhamhom.

A toutes celles et ceux qui m'ont initié et instruit. Si nombreuses et nombreux que je ne peux les nommer individuellement. Merci. Sincèrement.

RESUME

Dans de nombreuses Universités¹ Algériennes, au sein des Facultés des langues étrangères, s'organisent parallèlement aux cursus F.L.E. (Français Langue Etrangère), des cursus F.O.S. (Français sur Objectif Spécifique) voire des cursus de Français Langue de Spécialité (F.L.Sp.). Les équipes pédagogiques semblent privilégier en fin de cursus L (Licence) et en cursus M (Master), des enseignements à visées spécifiques communément appelés «spécialités». Nous avons constaté qu'il existe certaines confusions à-propos des approches pédagogiques particulières au F.L.E., F.O.S., et F.L.Sp.et une grande propension d'enseignants à croire que l'on peut décliner avec beaucoup de réussite, la langue française en fonction des besoins et attentes. Cette conviction occulte cependant « l'historique ou profil» linguistique de l'étudiant Algérien entamant un cursus universitaire. En effet, tout étudiant cumule plus ou moins dix années d'apprentissage du F.L.E. antérieurement à son admission à l'université et les concepteurs de programmes semblent frappés d'amnésie. Généralement, les apprenants Algériens présentent des profils linguistiques incomparables avec ceux, observés par les spécialistes étrangers. Il nous semble, en toute modestie, mieux connaître « nos » étudiants avec qui nous partageons, en tant que formateurs, la langue maternelle, la langue officielle et la première langue étrangère. Il s'est agi, à travers nos observations, d'attester que de nombreuses compétences linguistiques demeurent la clé de voûte de tous processus d'apprentissage, quelque soit les approches. A un certain niveau de compétences, les approches «fluctuent» au gré des contextes. Notre volonté est de signaler que nous ne pouvons pas « cantonner » les apprenants Algériens à une acquisition « partielle » de la langue française car ce sont des urgences qui dictent « une feuille de route», mais de sensibiliser les donneurs d'ordres sur « la revalorisation des acquis linguistiques antérieurs » aux cursus universitaires. Les contraintes objectives vécues dans les universités orientent vers des approches spécifiques mais ces dernières sont aussi des opportunités de réorientation vers le F.L.E. .. Disposer de compétences linguistiques B.2, C.1, C.2 en F.L.E. permet d'appréhender avec plus ou moins de réussite, tous supports de spécialité (s). Disposer de compétences linguistiques circonscrites à un domaine, ne permet pas d'appréhender tous les supports en F.L.E. Les ingénieries F.O.S devraient s'avérer comme des catalyseurs et prétextes au F.L.E. Pour que les étudiants ne demeurent pas dans une sorte d'handicap linguistique. Etre locuteur compétent francophone « non natif», c'est d'abord disposer de compétences linguistiques en F.L.E.

MOTS CLES

F.L.E, F.O.S., F.L.S. Apprenants. Ingénierie. Didactique. Locuteurs. Profils. Besoins. Compétences. Lexique. Morphosyntaxe. Neurodidactique. Evaluation. Supports. Cursus. Enseignement. Formation. Pédagogie. Langues. Langue maternelle. Morphosyntaxe.

¹Pas seulement. Les Instituts français, certaines écoles privées proposent des formations F.O.S. ² Avec des fréquences de cours de F.L.E. variables selon les filières.

ABSTRACT

In many Algerian Universities, in the Faculties of Foreign Languages, are organized in parallel with the F.L.E. (French as a Foreign Language), P.O.S. (French on Specific Objective) or even courses of French Language of Specialty (F.L.Sp.). At the end of the L (Bachelor) and M (Master) programs, the teaching teams seem to favor specific courses commonly referred to as "specialties". We found that there is some confusion about the pedagogical approaches specific to FLE, FOS, and FLSp. and a great propensity of teachers to believe that we can decline with great success, the French language based needs and expectations. This conviction conceals, however, the linguistic history or profile of the Algerian student starting a university course. Indeed, every student accumulates more or less ten years of apprenticeship of the F.L.E. prior to admission to university, and program designers appear to suffer from amnesia. Generally speaking, Algerian learners have incomparable linguistic profiles with those observed by foreign specialists. It seems to us, in all modesty, to know better "our" students with whom we share, as trainers, the mother tongue, the official language and the first foreign language. Through our observations, we have shown that many language skills remain the keystone of any learning process, whatever the approach. At a certain skill level, the approaches "fluctuate" according to the contexts. Our desire is to point out that we can not "confine" the Algerian learners to a "partial" acquisition of the French language because they are emergencies that dictate "a road map", but to sensitize the customers on " the revaluation of previous linguistic achievements "in university courses. The objective constraints experienced in the universities point towards specific approaches but these are also opportunities for reorientation towards the F.L.E. .. To have linguistic skills B.2, C.1, C.2 in F.L.E. allows to apprehend with more or less success, all specialty media (s). Having language skills limited to one area, does not allow to understand all media in F.L.E. F.O.S engineering should prove to be a catalyst and pretext for F.L.E. So that students do not remain in a kind of linguistic handicap. Being a competent "non-native" French speaker means first having linguistic skills in F.L.E.

KEYWORDS

F.L.E, P.O.S., F.L.S. Learners. Engineering. Didactic. Speakers. Profiles. Needs. Skills. Lexicon. Morphosyntax. Neurodidactic. Evaluation. Supports. Curriculum. Education. Training. Pedagogy. Languages. Mother tongue. Morphosyntax

$\hat{U} \dots!$, \sim J I w L i L J I w u ... L 5 ...⁹ , \sim 1 j ...; L J I w u ... 0 u u I U^{''} ... L < ... J 1 ...⁹
(\sim 1 A . X J ... 5 L ... u ... j ... j ...) . \sim L i ...; J J 1 < L ... L ... J 1 . c " .. \leq S . 1 . \sim i L , 1 . $\frac{0 \dots b i i}{4 \dots}$
 \sim) -- L II 4 ... U ... J I w l J J) \sim J i () . 1 ? ... o c 9 . u \sim () -- L II) . F . O . S
(\sim u) M J (L J " J -- J J - l - d) L <) - " I H \sim y . j ...⁹ (. F . L . S p) \sim I

p . " \sim \hat{U}) u : 1 + : - 1 ! J \sim \hat{U}) . 1 ? ... o w I J J) J ... ; j j 0 ' 1 - : ! J .. G . _ J I J \sim \hat{U} 1 J \sim
 \sim J - !) - . L I 1 \sim L i J I J y L ' \sim ' 11 (J D) L ' ... 1 U ... \hat{U} 1 U \sim J " w \sim 1 "
G \sim .) Lu . c ' 11 \sim ! < J : ! - u J - l . A . l J \sim U . J ... J J . F L S p J F O S J F L E -- ! \sim 1 . 3 c ... J 1
 \sim . Lo . l , w \sim) -- L I 1 4 ... U ... J I \hat{U} 1 - 9 , \sim \hat{U} 4 - i - ! & ° 1) - . L I 1 l j i . S o .

J 1 l ? j - U - J 1 \sim J L i ... J 1 \sim 4 ... c L ... 1 ... i ... J 1 0 . i ... \hat{U} 1 . O . w u . J 9 - l - j 1 J w L ? - \sim ' 11
...⁹ (L ? - \hat{U} J J) ...⁹ 1 \sim \? . i ... J 1 \? \sim 1 j ...; L J 1 ... L . b J ... J \sim j - U - J 1 \sim 1
4 ... \hat{U} 1 ... i ... a ... 1 o i o i U I U^{''} j J J 1 \sim w I J - L ") - i l l ... , J L I , J . S p S I Y - : ! , C : - 9 1 j - 11

\sim \hat{U} 1 J \sim J ' < L ... L ... ; u \sim J Gu . _ 1 ' 11 \sim . \sim 11 4 ... U ... J 1 ...⁹
 \sim I c 5 J ... J pu : \sim . o j - 5 1 . i ... J I \hat{U} L L I U^{''} \hat{U} \sim <) - " U \sim I
 \hat{U} J > : J L A > ' J 1 4 - h > ' > L ... ! \sim 1 d ... L i c " e s " 1 ... ; \hat{U} . j ' 1 \sim J - - U \sim) l ... o \hat{U} : ' : ! \sim 1 j ...; L J 1

j . j ... J I " U ... J ... J " w : A . h ... l J ... 1 - j i . j ... 1 ,) - J - J G c " j ... ; L ... L ... J J ... ; L > J I .
4 ... U ... J I J \sim j ... 1 1 4 ... U ... J I J p ' J 1 4 ... U ... J I J \hat{U} : - : ! J . u ... J I J H " - " f " L \hat{U} ... j
w l J 4 - L II U^{''} \sim . L > < ... J I 0 1 u \sim 1 1 - j _ j l . J i o . >) l ... o J) l . 3 . U^{''} \sim J J I \sim J I
.. \sim 1 \hat{U} L 5 \sim ' p J ... w \sim l ? 1 ...⁹ \sim J I j ... 11 . P : - > . r ' j ... h ... i \sim j - U - J 1

. w U 4 - u J ... J L i ... 9 J " ... 1 Q i i " \sim I \hat{U} - 9 , \sim O J Y A < S \sim \sim
 \sim 1 \hat{U} > : : ! \sim 1 j ...; L J 1 " o J \sim " \hat{U} i \sim ' 1 j _ j l . h . >) l j \hat{U} i \sim _ ; j
 \sim \sim I : S J I J - b ... J I w ' 1 L > \sim J \sim) -- L II 4 ... U ... J " . , - ; , Y . " : ' L ... ; : ; ... 5 1
w I j u : w 1 1 \sim S , u : ! " ...⁹ \sim J Lu . _ 1 1 . j . j : 0 1 i ... J US - J J , " \sim) - h ... J + 4 ... b J G " o - I < ? J : i U^{''} . j y l .) \sim I . \sim u u l w l J J J ... J I ...⁹
 \sim L ... ; J I \sim j - i l J I

-- L \hat{U} - - 1 . r ' o i ... US - J J \hat{U}) . 1 ? ... o i l " L i ... o \sim Y J - C w U < ... o l ... ; u 1 ...⁹
. F . L . E ...⁹ C . 1 , C . 2 , \sim j - i l J I w l J 4 - L II B . 2 .. u < ... / J -) . o .) - L > F . L
.. I P \sim 11 j _ j L i j \sim ' j . J I J _ ; J ... 5 1 i ; U : W c " \sim \sim

\sim p + - L I \sim ' 1 , - L > 1 J J 4 - , , \sim \sim \sim j - U - J I w I J 4 - L I 1 ... I - 1 l > - 3 L > \hat{U} 0 \hat{U} i F . O . S 4 ... u J \sim \sim \hat{U} l ' 7 0 - : ! . F . L . E ...⁹ P \sim 11
j _ j L i j
 \hat{U} ! . \? j - U - J 1 j ... J L ... J I U^{''} t \sim ...⁹ ... : A . h J 1 \sim ' 1 \sim F . L . E _ J \sim J . i J
...⁹ \sim J - - U w I J Y A ... I - 1 J J 1 y - L i - : j ... i S " , ... L ; , 1 . O " \sim \sim L J \sim : L i j - 5 . F . L . E

w l \sim . \sim I 4 ... w . t ... 4 - J I \sim I . F . L . S , F . O . S , F . L . E
Morphosyntax .) \sim . w l J 4 - L II * < : \sim . \sim I . w \sim I
. 0 ' 1 - : ! J .. G . _ J 1 . \sim 1 J J ... J I i l " l . l . A ... J 1 . p . ξ \sim . H : o U 1 . Neurodidactic
. Morphosyntax . p J I 4 ... U ... J I . 0 L _ j J - 0 ' 1 - : ! J . G . _ J I J J - O i p . l - ξ \sim J . G . _ J I

PREAMBULE

Préambule

La présente thèse résulte d'une réflexion sur les démarches didactiques proposées ici et là pour répondre à des besoins linguistiques en langue française en Algérie, exprimés par des apprenants Algériens et par leurs Institutions.

Les équipes pédagogiques ayant à charge l'enseignement du français constatent que le niveau en langue française des étudiants accédant à l'université ne permet pas le suivi d'enseignements dispensés en langue française avec réussite. Faut-il alors consacrer plus de volumes horaires à l'enseignement du français ? Ou préconiser des ingénieries spécifiques pour palier dans l'urgence à des besoins linguistiques? Ainsi, force est de constater la mise en action, d'enseignements du français sur objectifs spécifiques³ ou universitaires⁴ ou de (s) spécialité (s)⁵. Certes, ces méthodologies peuvent s'avérer efficaces lorsqu'elles sont maîtrisées mais demeurent des outils occultant la signification même d'une langue qui ne saurait se limiter à une «facette» de ses déclinaisons. Soulignons par ailleurs le caractère polysémique des termes (pris isolément) d'une langue et le caractère monosémique des termes en contexte d'énonciation. Le FOS, le FOU et le FLS ne sont que des facettes du FLE⁶.

Il est important de rappeler que l'Algérie a connu une occupation française de 1830 à 1962. Le pouvoir colonial s'était attelé à scolariser, longtemps après son installation, les populations issues de l'espace français et européens. La langue de l'école était le français. Les populations autochtones, contrairement à ce que certains croient, ne connurent l'école que lorsqu'elles se trouvaient près des agglomérations peuplées de français. La « scolarisation » des Algériens, insignifiante, ne devait servir que l'intérêt des dominants. Les historiens ⁷ sont unanimes à propos de cette donnée. L'environnement linguistique algérien, dès l'avènement de la colonisation, évolua.

L'environnement linguistique algérien peut être considéré comme spécifique du fait de la présence de deux langues" maternelles dominantes dans la communication quotidienne entre Algériens natifs⁹. Il s'agit du Maghribi (Edarija) avec toutes ses variantes ¹⁰ et du Tamazight avec ses variantes ¹¹. A ces deux langues s'adjoint la langue

³ F.O.S.

⁴ F.O.U.

⁵ F.L.S ou F.L.Sp. (F.L.S. pouvant être interprété par Français Langue Seconde). ⁶

Français Langue Etrangère

⁷⁷ Olivier Le Cour Grandmaison. *Coloniser Exterminer*. Ed. Fayard. 2006

⁸ El imam Abdeldjalil. *Le Maghribi alias Edarija, langue consensuelle du Magreb*. Ed. Dar El Gharb. 2003 ⁹

Entendre locuteurs pratiquant une langue maternelle ou inaugurale.

¹⁰ Edarija d'Oran, de Tlemcen, d'Adrar, de Annaba, d'Alger, de Constantine, de Batna, ¹¹

Tamazight de Bejaia, de Tizi Ouzou, de Ghardaïa, ...

arabe (Fosha ou académique), langue nationale et langue confessionnelle¹². Ces outils de communication omniprésents dans l'espace linguistique algérien sont eux-mêmes porteurs de valeurs diverses, génératrices d'enrichissements culturels permettant une symbiose heureuse entre locuteurs différemment natifs linguistiquement. Cette spécificité linguistique patente va à la rencontre, dans le cursus scolaire¹⁴, d'une autre langue¹⁵ qui est venue se greffer aux langues déjà présentes, à un moment douloureux de l'histoire¹⁶ de notre pays. Le pragmatisme¹⁷ et la nécessité de communiquer dans un monde « interconnecté » nous conduisent à accorder à la langue française le statut de première langue étrangère. La langue française se fit de plus en plus « envahissante » du fait du déséquilibre démographique entre « populations coloniales » et « populations autochtones ». Ainsi, le locuteur natif, pratiquant les langues maternelles¹⁸ Darija ou Tamazight, devait appréhender le français par nécessité. Les compétences linguistiques recherchées se circonscrivaient à la compréhension de l'oral et l'expression orale, à un niveau dit « seuil de survie ». Pour des considérations sociopolitiques, l'autorité française à l'aube de l'indépendance de l'Algérie, scolarisa et fit de la langue française, un outil de transmission de savoirs mais surtout de valeurs. Pour de nombreux

Algériens, il s'agissait de s'initier à la langue française comme s'initiaient en Métropole, celles et ceux pour qui le français était (ou devait) être langue maternelle. Le pouvoir colonial ne pouvait dans des établissements scolaires de mixité ethniques, se permettre d'enseigner « une facette » de la langue française. L'apprenant Algérien s'initiait à la langue française sous toutes ses formes et se trouvait dans la posture de l'apprenant d'une langue maternelle. Cela pourrait expliquer pourquoi de nombreux Algériens appartenant à la génération 1940 /1960 considèrent certainement à tort, que le français serait leur langue maternelle. Pourtant, ils sont « Darijiphones''' ou Amazighiphones/' » natifs ! Les compétences linguistiques en langue française de cette génération génèrent souvent un regard condescendant sur les locuteurs francophones de la génération actuelle. Cependant, nous oublions que les volumes horaires consacrés naguère à l'enseignement du français, conjugués aux enseignements des disciplines scientifiques en langue française, conjugués à un environnement sociolinguistique particulier, ont contribué à de meilleures prestations en pratique du français. Ce constat,

¹² Langue du Texte Sacré, des Prêches et de la pratique religieuse. (En Islam)¹³

Dans toutes les localités algériennes se côtoient Fosha, Darija et Tamazight.

¹⁴ Introduction du FLE (français langue étrangère) en troisième année du cycle primaire.¹⁵

La langue française

¹⁶ 1830. Colonisation de notre pays par la France.

¹⁷ Langue française « butin de guerre »

¹⁸ Elimam Abdeljalil. *Le Maghribi alias Edarija, langue consensuelle du Maghreb*. Ed. Dar El Gharb.

2003

¹⁹ Ou « parler » algérien. Langue usuelle « non académique »

²⁰ Ou « parler » algérien. Langue usuelle hissée au statut de langue de l'identité. (2017)

réalisé à partir d'éléments probants, incite à vouloir rehausser les compétences linguistiques des étudiants utilisant la langue française comme outil d'acquisition de savoirs et savoir faire en recourant aux enseignements du FOS/FOU/FLS. Cette approche, permet une relative « réussite » en pratique de la langue française. « Relative, car réductrice de la langue en la cantonnant dans l'utilitaire et en la déshéritant de tous ses aspects prosodiques, esthétiques et culturels. » Pourtant, chaque étudiant entamant un cursus universitaire cumule plus de dix années de FLE avec plus ou moins de réussite et se trouve contraint de réétudier partiellement" la langue française.

A ce stade d'études, les enseignements FOF/FOU/FLS, devraient constituer des catalyseurs en vue de réactualiser les acquis antérieurs en langue française et devenir un stimulant pour asseoir toutes les compétences linguistiques requises en pratique du français niveau B.2, C.1 et C.2 du CECRL²². Les investissements consentis, mériteraient une fructification permettant aux Algériens locuteurs en langue française de se hisser à un niveau honorable. Il s'agira de réorientation de nos enseignements de la langue française.

Nous sommes convaincus que dans un monde de plus en plus régi par des intérêts économiques, que la langue étrangère, quand elle maîtrisée, permet aux pays émergents et en quête de technologies, de s'approprier de savoirs et non pas d'attendre ce que l'on veut bien leurs donner ou leurs indiquer.

Certes, des enseignements spécifiques de la langue française relèvent de stratégies pédagogiques permettant l'installation chez l'apprenant, de compétences linguistiques spécifiques, dans une perspective d'accès aux énoncés spécialisés. Ainsi, la langue française est étudiée selon des attentes précises. Il ne s'agira alors, que d'appréhender une «facette» de la langue et non de la langue. Nous proposons, que le F.O.S / F.O.U. /F.L.Sp. soit prétexte à une appréhension de toutes les «facettes» de la langue. Car une langue ne pourrait être acquise, qu'à la condition d'en maîtriser toutes ses déclinaisons.

²¹ L'étudiant en FOS/FOU/FLS n'abordera que« langue» de sa spécialité.

²² Cadre Européen Commun de Références pour les Langues. (Et classification par niveaux.)

INTRODUCTION GENERALE

Introduction générale

Depuis quelques années déjà, se met en place une ingénierie du français des spécialités et une ingénierie à visée spécifique, plus communément appelée FOS (français sur objectif spécialisé) dans les Institutions²³ Algériennes et dans des espaces où la langue française de « travail » est requise pour répondre à des besoins linguistiques de la part d'utilisateurs.

La quête d'une relative maîtrise de la langue française est dictée

essentiellement par « l'urgence » et les « aspirations ».²⁵

Soulignons que les étudiants poursuivant un cursus L²⁶ (Licence de français) ne sont nullement concernés à première vue par du français de spécialité car il s'agit pour ce public d'apprenant, de parvenir à une maîtrise du FLE (français langue étrangère) dans les quatre²⁷ compétences requises par le CECRL. (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Généralement, ce public étudiant se destine à l'éducation nationale (enseignant de FLE) ou à la poursuite de cursus M. (Master en FLE) ou bien encore à un cursus D. (Doctorat) afin de pourvoir des postes d'enseignement du français au sein des Universités Algériennes.

Logiquement, ces apprenants en FLE n'ont point besoin d'asseoir des compétences linguistiques « ciblées » car le suivi d'un cursus L. devrait leur permettre de se hisser à un niveau C1/ C2 (échelle CECRL) et donc d'être en capacité de « traiter » toute typologie textuelle, fut-elle « spécialisée ».

Les apprenants poursuivant un cursus M. ou D. devraient quant à eux se hisser au niveau C2 (échelle CECRL) et donc être en capacité de maîtriser tous discours.

Nos observations en milieu universitaire (Faculté de langue étrangère, Département de français) nous autorise à attester que les apprenants inscrits en 1^{ère} année universitaire FLE, éprouvent des difficultés à appréhender les contenus modulaires du fait de leur niveau linguistique en français et que de très nombreux étudiants ayant achevé un

L . . . B22s

cursus ., atteignent rarement un niveau .

Les difficultés rencontrées par les équipes pédagogiques à transmettre des contenus modulaires résultent d'une insuffisance²⁹ de compétences linguistiques des apprenants.

²³ Universités et grandes écoles

²⁴ Etre en capacité d'utiliser la langue immédiatement. ²⁵

Entendre les objectifs à atteindre.

²⁶ L. Licence/ M. Maser/ D. Doctorat (cursus dit LMD)

²⁷ Compréhension de l'oral+ Expression orale+ Compréhension des écrits+ Expression écrite

²⁸ Se référer aux profils linguistiques des candidats DELF/DALF à l'issue des examens organisés par les I.F.

²⁹ A relativiser. S'interroger sur le niveau requis pour suivre un cursus FLE à l'Université.

Rappelons que l'Université est une étape d'approfondissement de connaissances liées à une langue et non une phase d'installation de cette langue. Ainsi, il y a écart manifeste entre « niveau des contenus » et « niveau linguistique ». Cette situation hypothèque «l'accumulation» logique de contenus car l'enseignant s'attèle« à travailler» la langue et non les contenus.

Ce constat conforte notre thèse selon laquelle même les apprenants inscrits en cursus FLE dans les Universités Algériennes mériteraient que l'on mette en place une ingénierie spécifique présentant des similitudes avec les ingénieries à destination

d . 1. 30

apprenants particuliers.

Cependant nous nous intéresserons davantage aux apprenants inscrits en cursus LMD « scientifiques et technologiques » pour qui la langue française est un instrument de savoir ne prenant pas en charge les facettes culturelles de la langue. A ce niveau, le français est une langue« utilitaire »³¹, sans plus.

Il faudrait aussi s'interroger sur la propension de nombreux responsables pédagogique à privilégier une « démarche FOS » parce qu'elle répondrait à des besoins urgents en matière de maîtrise linguistique pour une action donnée. Même en l'existence d'une ingénierie réfléchie, les habitudes pédagogiques font que des contenus modulaires finissent par être répétitifs en occultant les spécificités de chaque groupe d'apprenants. De plus, un « déni » du profil linguistique de chaque apprenant finit par rendre la didactique peu performante.

Toute réflexion relative à une didactique d'un enseignement du français comme langue de communication ou comme langue de spécialité(s) mériterait, au préalable, une connaissance du profil linguistique de l'apprenant algérien. Les avancées en neurosciences et en neurodidactique nous confortent dans l'absolue nécessité de maîtriser l'ensemble des mécanismes d'appréhension d'une langue seconde afin de les solliciter pour une efficacité de nos enseignements. Le passage d'une langue maternelle ou inaugurale vers une langue seconde engendre des distorsions pouvant être atténuées, à la condition de cerner la conjonction des éléments interférents. Ces derniers résultent du contexte plurilingue³² complexe qu'il s'agit de déterminer. L'apport des TICE³³, à lui seul, ne saurait solutionner les difficultés rencontrées par les apprenants algériens. L'immersion artificielle en environnement linguistique (L2) par le truchement de la

³⁰ Apprenants FOS / FLS ...

³¹ En précisant que l'utilitaire pourrait être relatif à l'intégration en milieu social. Il ne s'agit pas de cet aspect.

³² Spécificité géolinguistique

³³ Technologie de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

« machine » constitue un outil efficient mais toujours insuffisant. Sommes-nous en quête d'une langue 2 « orale » ou « écrite »³⁴ ? Avons-nous conscience des compétences installées et insuffisamment fructifiées? Pourtant l'Institution introduit l'enseignement du FLE dès la troisième année d'enseignement. L'ensemble des programmes et des supports proposés se révélerait plus efficient si une ingénierie se mettait en place. La communauté universitaire constate le niveau insuffisant³⁵ en L2 des étudiants et se trouve dans l'incapacité d'en rehausser le niveau de manière significative. Faut-il alors se consacrer à réinstaller des compétences linguistiques en L2 ou se consacrer aux seuls contenus disciplinaires en hypothéquant une qualité de formation³⁶? La confusion des missions ne pourrait se réaliser tant l'aménagement des volumes horaires demeure complexe. La difficulté de privilégier un type d'approche 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 apprenants reste langue maternelle. On continue à proposer des contenus modulaires en langue française, sans se soucier des compétences linguistiques en L2 des apprenants. C'est bien à ce niveau de transmission des savoirs que des « déperditions » apparaissent.

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 précises.

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 limités³⁷ nous conduisent à privilégier plutôt un transit par un français de spécialité pouvant conduire à un français général. En visant un public cible, tel que celui constitué d'étudiants utilisant de façon soutenue la langue française, nous privilégions un usage du français le plus récurrent dans le domaine.

³⁴ Quelle compétence est ciblée ? Oral ou écrit ? Compréhensions ou expressions ?

³⁵ A son arrivée à l'université, l'étudiant devrait se situer au niveau B1 du CECR. L'étudiant inscrit en Licence de français devrait se situer en B2.

³⁶ Devrait-on, à l'université, « rattraper » ou enseigner sans se soucier des étudiants « en déconnexion ».

³⁷ La première année à l'université devrait permettre une mise à niveau. Entendre au moins un niveau B2.

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) techniques en précisant encore qu'il s'agit toujours d'un usage de la langue française dans des déclinaisons atypiques pour le profane.

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 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 seconde³⁸.

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 expérience dans l'analyse de supports en langue française de génie mécanique et une observation d'enseignement de la discipline in situ³⁹ nous conforte dans notre démarche.

Toute démarche pédagogique entreprise en vue de faire acquérir à des apprenants une langue seconde doit impérativement prendre en compte les acquis antérieurs

³⁸ 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)

³⁹ Université

linguistiques et faire un constat à propos de la langue seconde à un instant déterminé. Cet instant constitue le profil linguistique de l'apprenant en début de cursus.

Le formateur s'assignera comme tâche, la dotation en outils linguistiques, en direction des apprenants afin que ces derniers puissent appréhender un contenu discursif disciplinaire oral ou écrit puis pouvoir formuler à leur tour, des discours oraux ou écrits en autonomie. En parallèle, le formateur s'évertuera à transmettre des contenus disciplinaires programmés en cursus. L'entreprise pour être réalisable et bénéfique mobilisera un ensemble d'instruments linguistiques, permettant à des apprenants appartenant à un groupe de niveau linguistique hétérogène, (en début de cursus) de constituer un groupe linguistique homogène en fin de parcours universitaire. Le niveau requis de fin de cursus sera celui déterminé par l'institution. (Atteindre B1, B2, C1 ... ?)

Il nous paraît illogique de proposer un même ouvrage à des apprenants Français et à des apprenants Algériens en perdant de vue qu'aujourd'hui, ces derniers ne cumulent pas un volume horaire égal en apprentissage de la langue française. Pour un apprenant Français, il y a continuité dans la pratique de sa langue maternelle et pour l'apprenant Algérien, L2 doit lui servir d'outil de travail or la maîtrise pose un problème crucial. Il appartient à l'enseignant de français (par exemple en module de pratique systématique de la langue, module de méthodologie de l'écrit et de l'oral) de préparer en quelque sorte l'apprenant à l'appréhension d'un support généralement écrit par un auteur français à destination d'un lectorat français ou francophone accompli. Hormis les ouvrages spécifiques à des publics cibles, les autres ne prennent pas en compte les probables difficultés linguistiques qu'un lecteur potentiel « étranger » pourrait rencontrer. Les auteurs ne s'adaptent pas aux lecteurs, l'inverse est plus vrai. Un auteur apporte des éclairages sans se préoccuper de la langue de communication.

Il importe cependant pour l'enseignant de disposer d'un rmmrnum d'informations relatives aux processus d'acquisition de la langue maternelle et des langues secondes et de pouvoir « imaginer » quels sont les mécanismes mis en branle. A cet effet, il convient de rappeler que les langues ne relèvent pas d'un abstrait. Bien au contraire, nous sollicitons des fonctions que la science précise de plus en plus. Les publics spécifiques ont toujours existé. Ils sont ainsi appelés car leurs besoins sont spécifiques c'est-à-dire qu'ils « apprennent du français et non pas le français[...] et du français pour en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés »⁴⁰. La méthodologie en enseignement/apprentissage du français à destination des publics spécifiques a évolué

⁴⁰ LEHMANN, D. in LEHMANN, D., *Le français dans le monde*, numéro spécial, 1990, pp. 81-87. puis dans LEHMANN, D., 1993, p. 115.

avec et dans le cadre du français, langue étrangère. Les différentes dénominations utilisées en «didactique» permettent de se rendre compte de son évolution. En effet, les différentes désignations sont révélatrices des choix méthodologiques effectués jusqu'à l'approche actuelle : « français scientifique et technique», « langues de spécialités», « français instrumental », « français fonctionnel », « français sur objectifs spécifiques», « français de l'intégration» et enfin « français sur objectif universitaire».

Il importe par ailleurs de souligner que de nombreuses « ingénieries » sont la conception d'experts étrangers? qui malheureusement, ne partagent pas la langue maternelle avec les apprenants Algériens ou de tous apprenants « **non** natifs francophones ». C'est-à-dire tous apprenants étrangers par rapport à la France géographique mais surtout linguistique et culturelle. Cependant, il convient de ne pas confondre entre « ingénierie », « contenus » et « niveaux ».

Le français sur objectif(s) spécifique(s) ou tout autre français de « spécialité » n'est pas uniquement destiné à des apprenants non natifs francophones. Un apprenant « locuteur natif » en France, poursuit ses études en langue française dès son admission à l'école. Bien entendu, la langue « inaugurale » ou maternelle de cet apprenant est le français «général» (pour nous FLE) et il sera utilisateur de cette langue dans tous ses cursus. Néanmoins, si cet apprenant natif francophone aspire à une spécialité, il devra se familiariser avec une morphosyntaxe et un lexique particuliers.

Le cheminement à partir du français général vers **du** français de spécialité est POSSIBLE.

Le cheminement à partir du français de spécialité vers **du** français général est POSSIBLE.

Dans la première démarche, il y a passage de la polysémie vers la monosémie.

Dans la deuxième démarche, il y a passage de la monosémie vers la polysémie.

Nous sommes nombreux à penser que les ingénieries des spécialités sont un ersatz face aux problèmes rencontrés par les étudiants Algériens admis dans les Universités Algériennes pour y suivre des cursus LMD.

Cette conviction est en fait basée sur « un ressenti » mais il faudrait plutôt s'intéresser à la population estudiantine, en déterminer ses profils et ses aspirations.

⁴¹ Essentiellement français

Nous pouvons affirmer que la population estudiantine se compose de deux groupes⁴² déséquilibrés.

D'une part, il y a les étudiants inscrits en cursus L de français (FLE), qui ont besoin de maîtrise des quatre compétences et qui ne constituent qu'une partie infime de l'effectif étudiantin.

D'autre part, il y a tous les étudiants poursuivant des cursus L dans différentes spécialités et qui ont besoin d'acquérir des compétences linguistiques précises pour aborder leurs contenus disciplinaires⁴³.

Un étudiant préparant une Licence de français n'a pas les mêmes besoins linguistiques qu'un étudiant préparant une Licence en génie électrique.

Tous les deux travaillent avec l'outil (langue française) mais le premier devra maîtriser la langue dans toute sa complexité alors que le second s'attellera à maîtriser uniquement les mécanismes linguistiques qui lui permettront d'accéder aux contenus de sa discipline. Rappelons que l'étudiant en FLE dispose (à-priori) de plus de compétences linguistiques que les étudiants de toutes les autres disciplines. Ces derniers se trouvent aussi bousculés par l'urgence.

Il serait incontestablement, plus aisé de disposer des quatre compétences linguistiques en langue française (niveau B2 au minimum) pour aborder des contenus spécialisés. Il s'agira alors de spécialisation et nous prendrons par exemple, un étudiant natif francophone (un français ayant suivi sa scolarité en France et vivant en France) poursuivant un cursus «architecture»... Cet étudiant « ne travaillerait» alors qu'avec une« facette» linguistique composant avec d'autres, la langue française.

Pour un étudiant Algérien, non natif francophone, n'ayant pas suivi un cursus scolaire ou secondaire en langue française, la situation est toute autre à son admission à l'Université pour y poursuivre un cursus de spécialité (s). Ce dernier doit impérativement être «doté» d'outils linguistiques (peu ou mal installés auparavant) en toute urgence pour aborder ses contenus techniques ou scientifiques.

Nous croyons que la compétence aboutie en langue française permet d'accéder à tous types d'énoncés. Lorsqu'un utilisateur non natif de la langue française se hisse à un niveau C2, il se trouve en capacité d'aborder même les textes dits de spécialité (s).

⁴² Un groupe dispose de compétences relatives, l'autre non.

⁴³ Contenus proposés dans les différents modules durant un cursus annuel à l'université. (ou matières)

(Français de la médecine, du juridique, de l'architecture, de la physique ...), parce qu'il dispose de compétences installées depuis de longues années.

L'étudiant Algérien« actuel⁴⁴ », bien qu'il ait eu une pratique du français d'environ dix années se retrouve en situation d'handicap linguistique à son arrivée à l'Université conséquemment à une pratique effective insuffisante du français durant ses cursus scolaires (école, collège, lycée). De surcroît, les étudiants ayant poursuivi un cursus dans le cycle secondaire ont pour la majorité d'entre eux« négligé» les cours de langue au profit des matières dites scientifiques du fait des coefficients appliqués. C'est une logique valide à un moment d'études mais contre productive quelque peu à l'Université.

Nous demeurons convaincus que la maîtrise d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, implique que l'on soit en capacité d'accéder à tous types de discours et qu'une langue ne pourrait être « compartimentée » en discours divers « spécialisés ».

En situation d'handicap linguistique en langue étrangère, il conviendrait dans « l'urgence universitaire » de doter les apprenants en outils linguistiques permettant l'accès aux supports (écrits/oraux) d'une spécialité. Ce faisant, l'étudiant sera« limité» dans la maîtrise linguistique et ne pourra, hormis dans sa discipline, accéder à tout autre support.

Comme le français des spécialités et « éminemment » monosémique et singulièrement morphosyntaxique, il serait incontestablement un tremplin vers le français général (FLE), langue de communication dans toutes ses composantes. Car il serait regrettable que le passé linguistique de l'apprenant (en langue française) soit balayé d'un revers de la main et que l'étudiant n'accède qu'à une «facette» de la langue pour laquelle l'Institution Algérienne a consacré beaucoup d'intérêts pour de multiples raisons. Que dire encore des diplômés de l'Université Algérienne en situation de « confrontation scientifique » et en situation de « recherche et développement », face à des communautés scientifiques partageant et maîtrisant une langue de travail (français/anglais).

Aborder des contenus disciplinaires en langue française demeure un exercice contraignant pour les étudiants qui entament un cursus « Licence »; car avant leur admission à l'USTO, ces derniers s'étaient focalisés sur les «matières» scientifiques à fort coefficient, enseignées en langue arabe, et cela est légitime. De nombreux cours, toutes spécialités confondues, requièrent à présent des supports déclinés en langue

⁴⁴ L'étudiant ayant été admis à l'Université. (2003 à nos jours)

française et beaucoup d'étudiants peinent à s'approprier des savoirs et des savoir-faire. Cette situation préjudiciable aux compétences requises, découle de l'inadéquation entre les compétences linguistiques en langue française des étudiants et le « niveau » discursif des contenus proposés.

Cet « écart » entre les compétences linguistiques dont disposent les étudiants et les niveaux nécessaires pour une appropriation de contenus disciplinaires pourrait être comblé dans l'urgence par la mise en application d'une ingénierie spécifique. Ainsi, le Centre <l'Enseignement Intensif des Langues (CEIL/USTO⁴⁵) préconise des enseignements du français des spécialités. Une démarche didactique permettant de rehausser les compétences des étudiants reposerait sur une observation/analyse des supports pour en dégager occurrences et récurrences propres à chaque spécialité, conjuguée à une quantification des besoins linguistiques, permettra de cibler les compétences à asseoir pour davantage d'efficacité et de pragmatisme dans l'intérêt de l'étudiant et de la qualité des enseignements.

Théoriquement, la faisabilité et la mise en action d'une telle démarche pourrait s'avérer intéressante à la condition de disposer de moyens, de compétences et d'écoute de la part de Responsables pédagogiques. Cependant, il est regrettable que des efforts, lorsqu'ils sont consentis ne puissent que pallier à une demande dictée par l'urgence. Que deviennent plus de dix années d'enseignement du FLE dans les cycles primaires, moyens et secondaires ? Faut-il en faire un déni et considérer que l'enseignement

du français ne commence qu'à l'Université? Les acquis conscients ou inconscients ne peuvent être bannis et il appartient aux équipes pédagogiques d'aiguiller les apprenants du FLS/FOS vers des enseignements FLE pour la simple raison que la langue française ne se limite pas à une de ses facettes qui constituent un tout. Voilà pourquoi le FLS/FOS se révéleraient des tremplins vers le FLE. Circonscrire la langue française à un de ses aspects serait dommageable pour l'apprenant et pour l'Institution qui a tant investi. Les apprenants Algériens ne pourraient être des utilisateurs limités en langue française. Croire que des enseignements « atypiques » de la langue française sont un ersatz à des problèmes linguistiques est périlleux.

Le français de (s) spécialité (s) serait un excellent catalyseur dans un « complément d'installation » linguistique en langue française. Les profils linguistiques des étudiants (actuels) autorisent cette thèse : « passage du FOS vers le FLE ».

⁴⁵ Université des Sciences et de la Technologie d'Oran.

Nous encourageons certes, les enseignements de spécialités quand des impératifs dictent cette démarche. Lorsque des compétences linguistiques spécifiques sont exigées pour accomplir une tâche et que l'apprenant n'en dispose pas, la démarche «FOS» est recommandée. Les contenus en enseignements « FOS» sont arrêtés. C'est un volet de la langue qui est exploité. En démarche « FLE », tous les volets sont abordés. Et il est plus commode de cibler un usage spécifique du français dès lors que l'apprenant a abordé tous les volets de la langue. Logiquement et linguistiquement, un apprenant disposant de compétences linguistiques « avancées » s'appropriera plus aisément des discours spécialisés en demeurant «compétent» en FLE. L'étudiant ne disposant pas de compétences linguistiques « avancées » accède au discours spécialisés mais se révélera toujours incompetent en FLE. Les compétences de ce dernier se circonscrivent à un domaine et non à la langue dans toutes ses facettes.

PARTIE 1 Langue française et locuteurs Algériens potentiels

INTRODUCTION PARTIELLE (Partie 1)

Toute ingénierie relative à l'apprentissage d'une langue étrangère devrait reposer sur une identification précise du profil linguistique de l'apprenant.

Les avancées en neurosciences et en neurodidactique permettent de cerner les acquisitions linguistiques maternelles « innées » et durablement installées par rapport quelquefois à une langue institutionnelle et par rapport à la langue cible.

La langue acquise de manière spontanée (langue inaugurale ou maternelle) peut quelquefois interférer sur la langue cible ou bien constituer un « adjuvant ». Les similitudes phoniques ou les signifiés communs aux 2 (voire 3) langues seraient exploitables pour générer une économie d'énergie et rendre l'apprentissage plus efficient.

Méconnaître les profils linguistiques des apprenants en phase d'apprentissage d'une langue étrangère hypothèquerait sérieusement les résultats attendus. L'enseignement d'une langue étrangère devrait se décliner « à la carte » et non « en menus » lorsque des contraintes diverses apparaissent. Les potentiels locuteurs en français pour divers besoins, natifs « Darija ou Tamazight ⁴⁶ », présentent des profils linguistiques différents et ne peuvent être considérés comme un groupe d'apprenants au profil homogène. De nombreux « locuteurs potentiels » accèdent plus facilement à un niveau en français que d'autres car leur « vécu » linguistique a été diversifié en amont de l'apprentissage proprement dit. Bien que la langue française soit présente dans l'environnement des apprenants, ces derniers ne se sont pas sentis concernés du fait de leurs besoins et des représentations. Dans « l'historique linguistique » de notre environnement, il y a eu des moments où la langue française fut très présente et d'autres où elle fut écartée. La dramatique épreuve que l'Algérie a traversée (années 90 ou décennie noire) eut, entre autres, des conséquences sur l'enseignement du français et des promotions entières d'élèves ne reçurent aucun enseignement du français. Les « dégâts » causés ne se quantifient que sur un moment mais pas sur une période. A partir des années 2000, l'intérêt pour la langue française connu un regain, à telle enseigne que des Instituts Français (ex C.C.F./ Centres Culturels Français) se déployèrent à Tlemcen, Constantine, Annaba à l'instar de ceux d'Alger et d'Oran. Rappelons que les missions initiales des Instituts Français étaient la promotion de la culture et de la langue française ; la demande en enseignements du français contraignit les Services Culturels Français à créer des

⁴⁶ Langues usuelles en Algérie. A distinguer de la langue officielle (Arabe académique ou Fousha) ⁴⁷
Les différentes occupations du Maghreb ont imprégnées l'environnement linguistique.

Département de français pour dispenser des enseignements et organiser des examens tous types confondus (niveaux A1, A2, B1, B2, C1, C2 (Niveaux et examens DELF/DALF et DELF Juniors.)

A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, B2.3, C1.1, C1.2, C2.1, C2.2 (Cours.j''

TCF/SO, TCF/DAP (Niveaux et examens en relation avec démarches Campus⁴⁹ France.)

La demande « en langue française » auprès des Instituts Français en Algérie" aujourd'hui (2017/2018), contraint ces derniers à «réserver» des journées pour les juniors (samedis et mardis ") et des plages horaires étalées du samedi au jeudi de 9 heures 30 à 20 heures.

Pour illustration, l'Institut Français d'Oran a enregistré plus de 1600 inscriptions pour la session d'automne 2017 et enregistre à ce jour (10.01.2018) plus de 1400 inscriptions⁵² pour la session d'hiver. Ces chiffres représentent les inscriptions au cours de langue.

De plus, des ateliers « préparation DELF⁵³ / DALF⁵⁴ » sont régulièrement organisés pour répondre à une demande précise. La demande est telle, que toutes les demandes ne peuvent être satisfaites⁵⁵. Même remarque concernant les passations d'examens, obligeant de nombreux candidats à se «délocaliser» vers d'autres sites " d'examens. La télévision Algérienne, à travers son journal " télévisé, a montré des files interminables de candidats au TCF⁵⁸ / Alger et cela obligea le Directeur de l'IF⁵⁹.Alger à une prise de parole". C'est dire la forte demande en confortements linguistiques. Certaines raisons peuvent expliquer cette situation : les parents par expérience, considèrent que l'école ne réussit pas sa mission en enseignement du français langue étrangère et que la langue de transmission de savoirs et savoir-faire dans les universités algériennes des sciences et des technologies est le français. Dans un cas, on conforte, dans l'autre on essaie d'adapter les enseignements du français par rapport aux besoins et aux urgences.

⁴⁸ En cours de langue, dans les I.F.A., les niveaux CECR se subdivisent en niveaux« pédagogiques». ⁴⁹ Démarche administrative permettant aux étudiants Algériens la poursuite d'études en France.

⁵⁰ Oran.

⁵¹ Les élèves des cycles : primaire, moyen, secondaire disposent de la journée du samedi et du mardi après-midi.

⁵² Inscriptions inachevées à ce jour. 10.01.2018 / 16h. IF A Oran. ⁵³ Diplôme d'étude en langue française.

⁵⁴ Diplôme approfondi d'étude en langue française.

⁵⁵ Capacités d'accueil de l'IFA Oran/ Impossibilité de réception massive.

⁵⁶ TCF/DAP. 05.01.2018. De nombreux candidats étaient venus de la région algéroise. Vérification personnelle.

⁵⁷ Fin de l'année 2017. Alger. Séquences en archives T.V. Algérienne et Youtube. ⁵⁸

Test de connaissance du français.

⁵⁹ Institut Français (Alger).

⁶⁰ Instauration de nouvelles dispositions.

L'ouverture de l'Algérie sur le reste du monde conduit par pragmatisme la génération présente de locuteurs à maîtriser les langues étrangères et naturellement, la langue française reste en « pôle position ». Reste maintenant, à œuvrer pour que la didactique du français soit plus efficiente et conduise aux résultats escomptés.

CHAPITRE 1

1.1 Environnement et profils linguistiques des apprenants en Algérie

Les vicissitudes de l'histoire ont entraîné au cours des siècles, des influences sur les langues en usage dans l'ensemble du Maghreb et dans notre pays en particulier. Il reste entendu que deux langues survécurent à toutes hégémonies linguistiques planifiées ou non : Edarija et Tamazight.

La colonisation de l'Algérie par la France durant cent trente deux années n'entraîna pas, systématiquement dans son sillage, une alphabétisation par la scolarisation des populations autochtones, faut-il le rappeler. La pratique de la langue française devenait alors, un moyen de communication obligé avec le détenteur de l'autorité. Cette pratique était toujours approximative et se circonscrivait aux rudiments discursifs dits « seuil de survie ». Nous étions encore loin d'un enseignement obligatoire et institutionnalisé. Bien plus tard, une minorité accéda à l'école.

Un siècle et demi d'occupation laisse obligatoirement un héritage linguistique. L'appréhension de la langue française par le bain linguistique ou par la scolarisation, permit au locuteur natif, d'acquérir une compétence morphosyntaxique plus ou moins aboutie dans la pratique de l'oral plutôt et non de l'écrit.

Héritage linguistique :

Nous pensons qu'il est important de souligner que cet héritage linguistique ne se concrétise pas, par une dotation de compétences linguistiques aux locuteurs Algériens. Ces compétences, ne sont pas cessibles mais transmissibles d'une génération à l'autre à la condition de les inscrire dans une volonté. La génération des années 1930 ne saurait être comparée à celle des années 2010 en matière de compétence linguistique en langue française. Les conditions sociales, psycho et sociolinguistiques influent sur les pratiques de langues. Un héritage se perd s'il n'est pas fructifié.

Bien que l'école Algérienne s'évertue à optimiser cet héritage linguistique pour des réponses à des demandes précises, le bilan demeure mitigé tant les démarches n'intègrent pas la place des langues maternelles (L1) pour l'accession aux langues étrangères (L2). L'héritage linguistique demeure sans conteste ancré dans la langue maternelle de l'apprenant L2. Nous désignons par langue maternelle Edarija sur laquelle est basée notre réflexion. Le Tamazight, langue maternelle de nos compatriotes obéit aussi, aux mécanismes des langues inaugurales en contact avec L2.

Nous sommes encore très nombreux à penser qu' Edarija est « polluée » d'emprunts aux autres langues et au français en particulier. D'ailleurs, la catégorisation de cet outil de communication sous l'appellation « parler » ; « dialecte » est significative. Nous croyons que toute production discursive partagée entre individus mériterait d'être qualifiée de

langue. Les autres appellations possèdent des connotations relevant du péjoratif. La langue maternelle a dû se charger d'un registre lexical emprunté au français et aux langues ayant été en usage dans notre pays durant toutes les occupations successives. L'héritage linguistique présent dans notre langue quotidienne mériterait que l'on s'y intéresse. Cette présence de «l'intrus» linguistique ne pourrait se voir contourner. Une langue qui n'emprunte pas meurt. «L'intrusion» dans la (les) langue (s) inaugurale (s) mérite que l'on s'y intéresse car dans l'apprentissage d'une langue étrangère (en l'occurrence le français) des éléments linguistiques de cette dernière pourraient s'y trouver par le truchement des emprunts. Autant en tirer parti et ne plus considérer systématiquement « les interférences » comme négatives.

Nous sommes nombreux à déplorer un net recul de l'usage de la langue française en Algérie.

Par recul, il faut entendre l'usage restreint de la langue française que font les algériens dans leurs échanges quotidiens. Ce n'est plus une langue de communication mais une langue de «travail» et de «statut». L'utilisateur de la langue française ne possède pas cette dernière comme langue maternelle (ou langue inaugurale). C'est une langue d'accès au savoir. L'observateur des locuteurs en langue française ne devrait pas tirer de conclusions hâtives à partir des fréquences du recourt au français dans les échanges entre natifs?'. Cette forme d'observation serait imprécise et les hypothèses qui en découlerait irrecevables.

Il convient de rappeler que depuis un demi-siècle l'Algérie a recouvré son indépendance pays et que le choix d'une langue nationale s'est porté sur la langue arabe⁶². Ce faisant, la langue d'enseignement fut l'arabe et de nombreuses disciplines furent enseignées en langue nationale. La pratique du français ne fut plus « massive ». La limitation consciente ou inconsciente d'une langue autre que maternelle" se traduit inévitablement par des incidences quantifiables et précises.

Le contexte historique a aussi changé. En période coloniale, même si le taux de scolarisation était dérisoire pour les autochtones, les Algériens s'efforçaient d'accéder à la langue française." par nécessité. La motivation est différente à présent.

Il convient de rappeler que l'étudiant Algérien pratique d'abord une langue maternelle (dite inaugurale), une langue d'enseignement (langue de religion, langue officielle) puis une première langue étrangère (langue française) et enfin d'autres langues étrangères.

⁶¹ Natifs : ceux qui ont pour langue maternelle la langue « arabe, Darija »

⁶² Distinguons la langue Arabe (académique) de la langue Darija (langue des Maghrébins). Les locuteurs du Maghreb utilisent pour certains le Tamazight comme langue maternelle.

⁶³ Seule, une langue maternelle peut « survivre » aux orientations linguistiques.

⁶⁴ S'appropriier le français permettait de se mouvoir en milieu francophone, détenteur du pouvoir. Parler le français ouvrait des portes.

De 1962 à aujourd'hui, nous pouvons dire à la lumière de notre expérience et de manière caricaturale qu'il existe 3 catégories de locuteurs en langue française.

*Les locuteurs ayant suivi un cursus scolaire « selon modèle français » durant la période pré et post indépendance. (tranche d'âge se situant entre 62 ans et plus) Relativement performants en langue française.

*Les locuteurs ayant suivi un cursus scolaire « programme nationale ». Tranche d'âge comprise entre 07 et 50 ans) Relativement performants en langue arabe mais médiocres en langue française.

*Une autre catégorie se constitue de travailleurs se trouvant dans l'obligation de recourir à la langue française pour des besoins professionnels. (Assurances, banques, concessions automobiles et autres, services, cabinet d'avocats, juristes d'entreprises ...) ainsi que les locuteurs en quête de maîtrise du français pour des raisons diverses et possédant une forte motivation. Ce public est essentiellement constitué d'étudiants en post graduation ou désirant rejoindre une université française pour entamer une spécialité.

Compétences linguistiques constatées.

Grâce à l'introduction de la langue française dès la troisième année du cycle primaire, les Algériens ont comme première langue étrangère le français. Avec une scolarisation obligatoire, il est possible d'affirmer que la pratique de la langue demeure omniprésente mais il faut cependant faire une distinction entre les « qualités⁶⁵ » discursives des locuteurs.

La compréhension de l'oral constitue la principale compétence des « locuteurs ». Avec bien entendu, des degrés divers de maîtrise. La sémantique d'un discours en langue française, quand ce dernier n'est pas soutenu, demeure accessible. (Niveau A1.1 à A2.2 du CECR) De plus, l'environnement⁶⁶ «linguistique» contribue à asseoir cette compétence.

La production orale se révèle pour beaucoup un exercice plus difficile. L'école a normalement installé cette compétence. Certes, l'expression orale demeure peu aboutie car le passage par l'école n'a pas consacré la prise de parole⁶⁷ pour des raisons de surcharge de classe et de programmes peu axés sur la compétence « expression orale ». La pratique de la langue française dans le milieu familial ne concerne qu'une infime tranche de la population⁶⁸. Cette dernière ne peut être représentative de la population en général. En accédant à l'université, l'étudiant «perd» encore ce qu'il avait acquis à

⁶⁵ Vise-t-on le français standard, soutenu, familier. ...

⁶⁶ Télévision, presse, publicités, documents officiels divers ...

⁶⁷ A l'école, l'élève est évalué sur l'écrit. En classe, le travail est axé sur l'écrit et non sur l'oral.

⁶⁸ Les clichés fonctionnent encore. Peu de famille utilisent le français à la maison comme langue de communication.

l'école. Exception faite pour les étudiants poursuivant un cursus FLE⁶⁹. Ceux qui n'entrent pas à l'université se coupent davantage de la pratique de la langue française. De ces faits, le locuteur Algérien se situe encore au niveau A 1.1 à A2.2 du CECR.

Nous pouvons seulement estimer que la population algérienne dont la tranche d'âge se situe entre 06 et 60 ans a forcément eu un contact avec la langue française. Nous ciblons en particulier la population qui a suivi une scolarité obligatoire dès l'Indépendance de l'Algérie (1962). De ce fait la « rencontre » avec la langue française demeure une situation concrète. L'absence de statistiques fiables concernant les compétences linguistiques en langue française ne peut réfuter un raisonnement simple : tout enfant scolarisé en Algérie a forcément étudié la langue française. Seule la déscolarisation ", ou la non scolarisationf peut «éloigner» un locuteur Algérien de la langue française. Quand bien même, un locuteur se trouve en « rupture » avec la langue française, l'environnement foisonne d'éléments discursifs en langue française. (Emprunts en langue maternelle, publicités, documents administratifs ⁷³, factures, télévision, radio ...)

1.2 Croisement des langues et incidences

L'acquisition d'outils linguistiques pour la pratique de la langue française par les apprenants algériens dans une perspective de pratique en milieu d'apprentissage ou en milieu professionnel mobilise depuis de très nombreuses années une méthodologie « type FLE » et plus récemment, une méthodologie « FOS, FOU et F des spécialités ».

Il convient de rappeler que l'apprenant Algérien possède un profil linguistique assez particulier, dans la mesure où il est « Darijophone » ou « Amazighophone » par transmission maternelle. A l'une de ces deux langues dites inaugurales ⁷⁴ ou maternelles , selon les cas, vient se grever la langue arabe académique (Fosha) qui est langue officielle et langue de la pratique religieuse. La cohabitation de deux langues (Darija + Fosha) ou (Amazight + Fosha) reste omniprésente dans l'environnement linguistique du jeune Algérien bien avant son admission à l'école. Il importe de souligner que le futur écolier pratique sa langue maternelle en développant une compétence en compréhension de l'oral et une compétence en expression orale. Les compétences à

⁶⁹ Il faut souligner que la majorité des étudiants poursuivant un cursus FLE atteignent à peine le niveau B 1 en fin de cursus.

⁷⁰ Les programmes scolaires incluent l'apprentissage du français.

⁷¹ Abandon des études avant l'âge de 16 ans. (pour diverses raisons) ⁷²

Scolarisation obligatoire en Algérie jusqu'à l'âge de 16 ans.

⁷³ De nombreux documents administratifs sont rédigés en langue française. La Loi stipule l'usage de la langue arabe ;

⁷⁴ Elimam Abdeldjalil

l'écrit ne sont pas encore sollicitées pour de multiples raisons. Pour la langue « Fosha », seule la compétence en compréhension de l'oral est stimulée parce que « l'écoute » de cette langue (du religieux, des Institutions) est assez souvent involontaire car présente dans l'environnement.

Dès son admission à l'école, le jeune apprenant « bascule » vers la langue nationale (fosha) pour accéder aux différents contenus disciplinaires programmés. La langue officielle des enseignements est la langue arabe (Fosha). Cette situation inverse quelque peu les amplitudes des pratiques linguistiques. D'une part, l'école mobilise exclusivement le recours à la langue Fosha en marginalisant les langues maternelles et d'une autre part, axe les enseignements sur les compétences linguistiques de l'écrit (compréhension de l'écrit et production écrite) car les évaluations ⁷⁵ ne s'opèrent que par ces deux derniers canaux.

Ainsi le couple : (Darija + Fosha) ou (Amazight + Fosha) en pratique linguistique quotidienne et soutenue essentiellement par le biais des compétences à l'oral

Devient : (Fosha + Darija) ou (Fosha + Amazight) en pratique linguistique scolaire par le biais des compétences à l'oral de façon soutenue et par le biais des compétences à l'écrit de manière moins fréquente ⁷⁶.

Dès la troisième année scolaire, l'apprenant rencontre une troisième langue qui ne lui est pas « inconnue » car présente dans son environnement linguistique. Il s'agit de la langue française, première langue étrangère enseignée à l'école. Rappelons que cette langue imprègne souvent involontairement « le cérébral » des apprenants tant elle est présente et qu'elle constitue un « réservoir » d'emprunts pour les langues maternelles.

Ainsi, et dès la troisième année de scolarisation,

le couple : (Fosha + Darija) ou (Fosha + Amazight)

devient: (Fosha +Français+ Darija) ou (Fosha +Français+ Amazight)

Ce constat nous permet, à la lumière des travaux et observations réalisés dans le domaine de la neuroscience / neurodidactique, par le Docteur Elimam, d'émettre quelques suggestions à propos des aménagements nécessaires pour une efficacité de notre enseignement de la langue française, qu'elle relève du français général ou du

⁷⁵ La problématique de l'évaluation reste posée. Les évaluations ne s'opèrent en général que par l'écrit. ⁷⁶ A l'école, les enseignements durant les premières années s'opèrent par l'oral

français des spécialités. Toutefois, un rappel s'avère nécessaire pour la compréhension des mécanismes cérébraux sollicités lors des contacts avec la/ les langues.

En effet, les avancées réalisées en neurosciences attestent que certaines parties du cerveau prennent en charge assez distinctement « l'installation » de la langue maternelle et les langues secondes. Bien avant la naissance de l'être humain, l'initiation à la langue maternelle commence au stade fœtal pour se consolider durant l'enfance. A ce moment, « la circuiterie » neuronale préinstallée pour la réception de la langue maternelle se sature de la langue inaugurale. Quand « survient » une langue seconde, cette circuiterie déjà « saturée » mobilise des circuiteries « additionnelles » pour l'installation d'une nouvelle langue. N'omettons pas de signaler, que la langue maternelle possède une morphosyntaxe spécifique par rapport à une autre langue seconde ou présentant de manière aléatoire certaines similitudes dans les cas les plus favorables : (Darija et Fousha) pour exemple.

Ces « embouteillages » linguistiques nous ont permis durant nos pratiques de classes de langue, de mieux cerner les dysfonctionnements survenant dans le discours étudiant. La production d'un discours en langue française obéit à des codes syntaxiques et à une morphologie. Si l'apprenant du français maîtrise les règles essentielles, il serait moins enclin à produire des « erreurs » ou des « fautes ». Mais pour produire un énoncé « acceptable », le locuteur doit disposer d'un niveau supérieur à C1 du CECR.

Comme l'apprenant ne se situe généralement pas au niveau C1, les productions qui lui sont demandées comportent des insuffisances quelquefois inexplicables. Cet état résulte de la propension chez l'apprenant à aller « calquer » le modèle morphosyntaxique « original ou inaugural » (de sa langue maternelle) pour l'utiliser en langue seconde quand l'installation de la morphosyntaxe de cette langue « additive » n'est pas aboutie.

La langue maternelle s'acquiert d'abord par l'écoute volontaire ou involontaire. A l'enfance, la perception d'une série de sons, de syllabes et de mimiques éveille chez le sujet une curiosité mais aussi une volonté de partager afin d'intégrer le groupe locuteur. La volonté d'être producteur d'un « discours » conforte « l'apprenti locuteur » à acquérir des mécanismes linguistiques. Les stimuli sociaux facilitent l'occupation de la « circuiterie », car l'humain est ainsi « programmé ». La faculté de parole reste une spécificité humaine nécessitant au préalable une stimulation. L'acquisition de la langue passe par la réception/ production même imparfaite puis par la compréhension de l'oral conduisant à une production orale « incorrecte » mais recevable à ce stade.

Ainsi deux étapes se dessinent en vue d'une production discursive : (même asémantique)

-) Enregistrement de sons, syllabes, termes, gestuelle, mimique (sans signifié)
-) Productions de sons, syllabes, babillage, gestuelle (sans signifié partagé)

Pour que la production soit sémantique, l'ensemble des termes issus d'associations de sons, de syllabes réfèrent à un signifié partagé par la communauté linguistique lorsque les mécanismes cérébraux sont suffisamment développés chez l'enfant. Ce dernier sera alors en capacité de comprendre relativement et de s'exprimer même de manière «économique». A l'issue de ce processus, une morphosyntaxe s'installe pour plus de « finesse⁷⁷ » sémantique et pour une certaine «esthétique» linguistique. Un énoncé, pour être sémantique, n'a pas forcément besoin de tous les éléments linguistiques (oraux ou scripturaux) et peut permettre de véhiculer du sens. Le très jeune locuteur semble toujours enclin au principe du moindre effort dans ses productions car il ne dispose pas d'un répertoire morphosyntaxique étoffé et ancré dans son cérébral. Le besoin de communiquer le conduit à produire une morphosyntaxe avec le registre dont il dispose. Les formulations, quand bien même, non « académiques » ou non formelles, permettent une communication. En situation d'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant reçoit un enseignement **lui** permettant d'établir un minimum de communication. D'ailleurs, à ce stade, il est question du « seuil de survie ». Il s'agit de pouvoir demander une information simple, de se présenter et de réagir à des sollicitations tout aussi simples. Rappelons encore que la communication mobilise la compréhension de l'oral et l'expression orale.

Ainsi l'installation d'une langue étrangère (même incomplète) permet de communiquer.

Dans une « démarche » FOS / Fsp, il serait intéressant de travailler avec un groupe d'apprenants n'ayant eu aucun contact avec la langue française. (Contact par l'audition s'entend.) Une pareille situation nous conduirait à envisager l'installation d'outils linguistiques « de survie» dans un domaine particulier. Nous serions alors amenés à solliciter prioritairement et naturellement, les zones cérébrales « non saturées définitivement» et considèrerions l'enseignement du FOS / Fsp comme une « nouvelle langue maternelle» en phase d'installation.

⁷⁷ Un déterminant inadéquat marquant le masculin ou le féminin reste sans grand effet sur la compréhension. Rappelons qu'un déterminant ne constitue pas un élément« plein de sens» (cours du Dr. Elimam. Enset/Oran)

Ainsi, l'appropriation de la LANGUE MATERNELLE présente des SIMILITUDES avec le FOS / Fsp.

Comme la langue française est présente dans l'environnement linguistique algérien et qu'elle est enseignée dès la troisième année du cycle primaire, nous ne pouvons plus considérer l'apprenant comme « non imprégné ⁷⁸ » de cette langue.

Gardons à l'esprit que la langue maternelle Darija emprunte énormément à la langue française. C'est dire encore que l'apprenant du FLE / FOS, Fsp «ressent» une relative proximité avec cette langue étrangère qui en réalité n'est pas première.

Considérer la langue française comme première langue étrangère conduit à quelques méprises vis-à-vis de la description du profil linguistique de l'apprenant algérien.

Croire que les profils linguistiques suivants sont ceux des apprenants algériens reste imprécis:

(Darija + Fousha) + (Français 1^{ère} langue étrangère)

Ou

(Tamazight + Fousha) + (Français 1^{ère} langue étrangère)

En réalité, et parce que nous ne pouvons en général posséder qu'une seule langue maternelle, les profils linguistiques des apprenants algériens seraient :

Darija + 1^{ère} langue non native + (Français langue étrangère)

Ou

Tamazight + 1^{ère} langue non native+ (Français langue étrangère)

Désigner arbitrairement la première langue enseignée à l'école par l'expression « non native» nous évite de qualifier Fousha de langue étrangère. En effet, Fousha est omniprésente dans l'environnement linguistique algérien dans la mesure où son usage est obligatoire dans les Institutions, dans le religieux. Le « statut particulier» de Fousha ne nous permet pas de la catégoriser comme langue étrangère.

Si la langue Darija ne fait pas l'objet d'un enseignement à l'école, elle demeure langue de communication la plus utilisée avec des variantes régionales. Soulignons que son usage s'opère par le biais de «l'oral» et pour cette raison, beaucoup pensent parce

⁷⁸ Entendre que l'apprenant n'a jamais « entendu » un énoncé en langue française.

qu'elle emprunte, ne s'écrit pas ⁷⁹ et qu'elle ne possède pas de grammaire ⁸⁰ qu'elle ne peut être considérée comme langue. Ce qui est irrecevable scientifiquement.

Le Tamazight reconnu comme langue constituante de l'identité nationale en sus de la langue Fosha qui est langue nationale est enseigné dans les établissements qui en font la demande. Une demande a été formulée pour que cette langue soit obligatoirement enseignée dans les écoles parallèlement à Fosha.

Il existe encore des divergences entre enseignants du Tamazight sur le choix des signes graphiques lors du passage « à l'écrit ». (Caractères latins ou Tifina)

Si une obligation de généralisation de l'enseignement du tamazight à l'école était prise l'apprenant qui aurait Darija comme langue maternelle serait en situation d'apprentissage d'une deuxième langue puisque Fosha est première langue nationale.

Le profil linguistique pour un apprenant « darijophone maternelle » serait le suivant :

Darija + Fosha + Tamazight + Français ou (langue maternelle + Langue nationale + Langue de l'identité nationale+ Français langue étrangère)

Le profil linguistique pour un apprenant « tamazighofone maternelle » serait le suivant :

Tamazight + Fosha + Français ou (langue maternelle + Langue nationale + Français langue étrangère)

Nous remarquons que l'apprenant possédant le Tamazight comme langue inaugurale et recevant à l'école des enseignements en Tamazight serait en situation avantageuse par rapport à l'apprenant possédant Darija comme langue maternelle qui ne rencontrera à aucun moment des enseignements dans sa langue maternelle. (Hormis des situations où les enseignants utilisent la langue maternelle de l'apprenant pour faciliter la transmission de savoirs, mais ceci est une autre problématique. La présente affirmation repose sur des expériences menées dans l'espace européen et qui démontrent que l'apprenant poursuivant un cursus scolaire dans sa langue maternelle (ou habituelle) réussit mieux sa scolarité.

A présent, dans beaucoup d'institutions, en particulier à l'Université, les étudiants qui poursuivent un cursus LMD en langue française se « spécialisent » dans un enseignement du FOS pour apporter des réponses à une multitude de besoins.

⁷⁹ Inexact, car les utilisateurs de Darija recourent aux caractères de l'alphabet latin ou aux caractères de l'alphabet arabe. (encore un problème de l'arbitraire du signe ...)

⁸⁰ Toutes langues, même orales possède une grammaire.

Deux remarques sont à faire :

- 1) Un enseignement du FOS ne constitue nullement une panacée et ne peut, à lui seul prétendre à installer des compétences linguistiques nécessaires s'il n'est pas tenu compte du profil linguistique de l'apprenant algérien. Une ingénierie de formation devrait être l'expression consacrée et non « enseignement du FOS ». Inutile de souligner encore que le FOS n'est pas une langue « spontanée » surgissant en Algérie depuis quelques années. La confusion des « genres » est vivace parmi de nombreux enseignants, cibles de « révélations » ! La démarche FOS a concerné d'abord des apprenants « non natifs français » et n'ayant jamais ou presque pas eu de contact avec la langue française. Ce sont les économies européennes, l'abolition des frontières, les délocalisations et antérieurement des campagnes militaires qui ont provoqué ce type de demande. Les publics visés par ce type d'approche ne recourt à un usage particulier que pour des interactions essentiellement orales, circonscrites à un espace et de façon ponctuelle. L'écrit, lorsqu'il est utile, se limite au strict minimum quand bien même il mobiliserait⁸¹ « formules, graphes, signes ... »
- 1) Les étudiants poursuivant un cursus LMD en FLE se spécialisent en FOS (3ème année L ou en S1, S2, S3 et S4 Master) sans disposer de suffisamment de compétences linguistiques en FLE. Notre expérience auprès de deux groupes (Master 1 et Master 2) nous permet d'attester d'insuffisances inacceptables. Lorsque l'enseignant, qui partage en général son profil linguistique avec les apprenants se trouve dans l'incapacité de maîtriser le FLE (niveau C2), comment peut-il « monter » une ingénierie qui prendrait en compte le « télescopage » de la langue inaugurale avec la langue pivot et la première langue étrangère quand cette dernière par simple décision se décline FOS ?

De plus, le lexique de spécialité, même s'il représente 1/10ème du discours spécialisé, demeure méconnu de l'apprenant. Cela pourrait constituer un avantage mais gardons à l'esprit qu'une morphosyntaxe acquise peu ou prou durant la scolarité de l'apprenant, vient en quelque sorte « polluer » une démarche similaire à celle de la langue inaugurale.

⁸¹ Les utilisateurs « initiés » opèrent souvent par « répétition », « calques ». Les écrits « en spécialités » pourraient paraître inaccessibles pour le non initié. Une appropriation préalable permet des répétitions.

1.3 Le français en Algérie. Quelles attentes ?

Nous sommes nombreux à déplorer un net recul de l'usage de la langue française en Algérie. Par recul, il faut entendre l'usage restreint de la langue française que font les algériens dans leurs échanges quotidiens. Ce n'est plus une langue de communication mais une langue de « travail » et de « statut ». L'utilisateur de la langue française ne possède pas cette dernière comme langue maternelle (ou langue inaugurale). C'est une langue d'accès au savoir. L'observateur des locuteurs en langue française ne devrait pas tirer de conclusions hâtives à partir des fréquences du recours au français dans les échanges entre natifs⁸². Cette forme d'observation serait imprécise et les hypothèses qui en découlerait irrecevables.

Il convient de rappeler que depuis un demi-siècle l'Algérie a recouvré son indépendance pays et que le choix d'une langue nationale s'est porté sur la langue arabe⁸³. Ce faisant, la langue d'enseignement fut l'arabe et de nombreuses disciplines furent enseignées en langue nationale. La pratique du français ne fut plus « massive ». La limitation consciente ou inconsciente d'une langue autre que maternelle⁸⁴ se traduit inévitablement par des incidences quantifiables et précises.

Le contexte historique a aussi changé. En période coloniale, même si le taux de scolarisation était dérisoire pour les autochtones, les Algériens s'efforçaient d'accéder à la langue française⁸⁵ par nécessité. La motivation est différente à présent.

Il convient de rappeler que l'étudiant Algérien pratique d'abord une langue maternelle (dite inaugurale) , une langue d'enseignement (langue de religion, langue officielle) puis une première langue étrangère (langue française) et enfin d'autres langues étrangères.

De 1962 à aujourd'hui, nous pouvons dire à la lumière de notre expérience et de manière caricaturale qu'il existe 3 catégories de locuteurs en langue française.

*Les locuteurs ayant suivi un cursus scolaire « selon modèle français » durant la période pré et post indépendance. (tranche d'âge se situant entre 62 ans et plus) Relativement performants en langue française.

⁸² Natifs : ceux qui ont pour langue maternelle la langue « arabe, Darija »

⁸³ Distinguons la langue Arabe (académique) de la langue Darija (langue des Maghrébins). Les locuteurs du Maghreb utilisent pour certains le Tamazight comme langue maternelle.

⁸⁴ Seule, une langue maternelle peut « survivre » aux orientations linguistiques.

⁸⁵ S'appropriier le français permettait de se mouvoir en milieu francophone, détenteur du pouvoir. Parler le français ouvrait des portes.

*Les locuteurs ayant suivi un cursus scolaire « programme nationale». (Tranche d'âge comprise entre 07 et 50 ans) Relativement performants en langue arabe mais médiocres en langue française.

*Une autre catégorie se constitue de travailleurs se trouvant dans l'obligation de recourir à la langue française pour des besoins professionnels. (assurances, banques, concessions automobiles et autres, services, cabinet d'avocats, juristes d'entreprises ...) ainsi que les locuteurs en quête de maîtrise du français pour des raisons diverses et possédant une forte motivation. Ce public est essentiellement constitué d'étudiants en post graduation ou désirant rejoindre une université française pour entamer une spécialité.

Compétences linguistiques constatées.

Grâce à l'introduction de la langue française dès la troisième année du cycle primaire, les Algériens ont comme première langue étrangère le français. Avec une scolarisation obligatoire, il est possible d'affirmer que la pratique de la langue demeure omniprésente mais il faut cependant faire une distinction entre les « qualités⁸⁶ » discursives des locuteurs.

La compréhension de l'oral constitue la principale compétence des «locuteurs». Avec bien entendu, des degrés divers de maîtrise. La sémantique d'un discours en langue française, quand ce dernier n'est pas soutenu, demeure accessible. (Niveau A1.1 à A2.2 du CECR) De plus, l'environnement⁸⁷ «linguistique» contribue à asseoir cette compétence.

La production orale se révèle pour beaucoup un exercice plus difficile. L'école a normalement installé cette compétence. Certes, l'expression orale demeure peu aboutie car le passage par l'école n'a pas consacré la prise de parole⁸⁸ pour des raisons de surcharge de classe et de programmes peu axés sur la compétence « expression orale ». La pratique de la langue française dans le milieu familial ne concerne qu'une infime tranche de la population⁸⁹. Cette dernière ne peut être représentative de la population en général. En accédant à l'université, l'étudiant «perd» encore ce qu'il avait acquis à l'école. Exception faite pour les étudiants poursuivant un cursus FLE⁹⁰. Ceux qui

⁸⁶ Vise-t-on le français standard, soutenu, familier. ..

⁸⁷ Télévision, presse, publicités, documents officiels divers ...

⁸⁸ A l'école, l'élève est évalué sur l'écrit. En classe, le travail est axé sur l'écrit et non sur l'oral.

⁸⁹ Les clichés fonctionnent encore. Peu de famille utilisent le français à la maison comme langue de communication.

⁹⁰ Il faut souligner que la majorité des étudiants poursuivant un cursus FLE atteignent à peine le niveau B 1 en fin de cursus.

n'entrent pas à l'université se coupent davantage de la pratique de la langue française. De ces faits, le locuteur Algérien se situe encore au niveau A1.1 à A2.2 du CECR.

L'intérêt pour une didactique des langues secondes résulte à la fois de notre expérience et de notre volonté de mieux faire acquérir aux apprenants, les outils linguistiques nécessaires à la pratique d'une langue étrangère. L'enseignement d'une langue (L2 ou seconde ou étrangère) se heurte à des difficultés pas toujours cernées par l'enseignant. Dans le passé, on préconisait une immersion linguistique (ou bain linguistique) comme une panacée. Les progrès réalisés en neuroscience et en neurodidactique nous confortent dans une perspective nouvelle d'appréhension des langues secondes. La didactique impose que l'on soit au fait du fonctionnement cérébral lors d'enseignements de cours de langues. Il est attesté à présent que c'est bien l'installation de manière indélébile de la langue maternelle qui semble poser problème. La linguistique contrastive permet d'attester de l'origine de certains dysfonctionnements. Tout locuteur en langue seconde (L2) tente une acquisition de cette même langue cible. Lorsque la production discursive se révèle approximative, le locuteur dans son hésitation recourt à une morphosyntaxe calquée sur sa langue maternelle (dite inaugurale ou LM ou naturelle). Nous demeurons insuffisamment instruits sur le fait que la langue (LM) occupe l'espace de notre hémisphère gauche, tandis que toutes les langues secondes s'installent dans l'hémisphère droit de notre cerveau. Certes, il s'agit ici, d'une présentation caricaturale car les espaces ne sont pas délimités de façon géométrique. Ce faisant, il importe de rappeler que nous sommes (en pratique de L2), en situation de locuteur « non natif» à qui il convient de pratiquer une langue seconde (L2) en taisant momentanément sa langue maternelle (L 1). Taire une langue maternelle ne signifie pas en faire abstraction. Ce serait alors une grave méprise conduisant inévitablement à l'échec. C'est bien avec elle, en tandem que L 2 devra s'appréhender. A ce propos, il est utile de se pencher d'abord sur les mécanismes permettant l'appréhension de L 2 et ainsi comprendre comment s'installe une langue conduisant au savoir. Le développement de la linguistique a tenu de manière incontestable, un rôle majeur dans le renouvellement des recherches en didactique. Notre préoccupation pour une efficacité dans la transmission des savoirs et savoir-faire nous conduit, en tant qu'enseignant d'une langue étrangère, à prendre connaissance des récentes avancées en neuroscience pour comprendre d'abord de façon « schématique », comment fonctionne le cerveau humain en situation de contact avec une langue autre que maternelle. Il importera ensuite, à la lumière des progrès scientifiques réalisés, de mieux cerner les mécanismes permettant l'accès à une langue seconde. Nous ne pouvons aujourd'hui enseigner une langue seconde sans

recourir, même accessoirement à la langue maternelle⁹¹ ou première (L1) de l'apprenant. « Comment favoriser l'interlangue (le terme interlangue a souvent été repris sous des appellations multiples telles que système intermédiaire, approximatif, transitoire, grammaire intériorisée, langue de l'apprenant ou dialecte idiosyncrasique) créatrice et heuristique" en taisant L 1 ? »⁹³ Comment alors parvenir à installer une langue seconde en transitant par une langue pivot (langue arabe académique) au lieu de solliciter L1 ? Ne perdons pas de vue que nous sommes dans un état linguistique particulier. Nous enseignons une langue seconde (L2)⁹⁴ en partageant avec les apprenants une langue maternelle (L1)⁹⁵ tout en pratiquant une langue officielle⁹⁶ (arabe académique ou Fousha) quand les conditions d'énonciation l'imposent.

La didactique des langues a connu à travers les décennies des périodes euphoriques grâce aux innovations technologiques et audiovisuelles. En 1950/1960, des rencontres scientifiques consacrèrent cette approche en psychologie cognitive et en théorie de communication. Dès lors, l'audiovisuel s'imposera non pas comme support technique mais comme processus d'apprentissage. La communauté était convaincue que les équipements simulaient parfaitement un environnement" propice, voire naturel, pour l'acquisition d'une langue seconde. On visait alors à doter l'apprenant d'une morphosyntaxe élémentaire permettant une «survie» linguistique et « qu'à la limite, avec une bonne connaissance du lexique, une personne finit toujours par se débrouiller en langue cible.»⁹⁸ Dès ce moment, on excluait fermement le recours à la langue maternelle pour se focaliser exclusivement sur la langue cible. L'ersatz était trouvé et on décréta « la sanction des lois de la sélection naturelle. »⁹⁹ La langue maternelle devint *persona non grata* en classe. Ce n'est que dans les années 1970 que l'on se rendit compte de cette méprise. Par le biais de la linguistique appliquée (apports théoriques et méthodologiques de Selinker et de Pit Corder) on réhabilita la langue maternelle en soulignant la nécessité d'en tenir compte pour l'accès à L2. Le tâtonnement méthodologique généra d'autres approches : fonctionnaliste (fonctions vitales en communication), énonciative et générative/transformationnelle. « Cette dernière

⁹¹ Langue inaugurale ou naturelle ou première. Dite L1.

Abdou Elimam. *La Maghribi alias « ed-darija » (la langue consensuelle du Maghreb)* Dar El Gharb 2003 ⁹² XIX^e s. art de découvrir.

⁹³ Elimam A. *L2 cherche Li.*

⁹⁴ L2 : langue française

⁹⁵ Deux langues maternelles sont usitées en Algérie : Ed Daridja ou le Tamazight ⁹⁶

Langue officielle. (Administration, enseignement et religion)

⁹⁷ Comme si on évoluait dans un environnement linguistique similaire à celui de son lieu de naissance.

⁹⁸ Claude Germain. *Evolution de l'enseignement des langues :5000ans d'histoire*,CLE International Paris 1993

⁹⁹ Antoine Culioli.

approche pousse le formalisme jusqu'à esquisser les grandes lignes d'une grammaire universelle »¹⁰⁰ et l'on prit conscience que l'être humain dispose d'un organe immatériel de langage se matérialisant d'une synapse, puis de cellules (après 24 mois) et ce faisant permettra les fondations psycho-cognitives de ce qui sera le système linguistique de la langue première. La didactique s'appuie à présent sur les progrès réalisés en neurosciences permettant une compréhension des mécanismes cérébraux liés au langage. Les incidences avérées des méthodologies d'enseignement des langues secondes (L2) sur les mécanismes cérébraux font l'objet de recherche de la part des neurophysiologistes et des didacticiens. La neurodidactique tente de préciser les activités apprentissage/enseignement débouchant sur une mobilisation efficace des facultés mentales.

Parmi les fonctions cognitives acquises par l'espèce humaine au cours de son évolution, le langage et la conscience demeurent les plus élaborés. Le langage, faculté propre à l'humain, mobilise un ensemble de mécanismes complexes et à ce titre il paraît extraordinaire. Nous ne cessons de nous interroger sur sa conception, son expression, sa nature, sa signification ou ses liaisons avec la conscience et la pensée. Des éléments de réponse peuvent être donnés à la lumière des avancées de la neurophysiologie explorant les mécanismes profonds de notre cerveau. A partir des constats actuels, il est possible de déterminer les incidences des méthodologies en usage chez les didacticiens pour l'enseignement des langues secondes (L2)¹⁰¹ sur les fonctions cérébrales humaines et ce faisant, solliciter plutôt certaines fonctions que d'autres.

Le profil linguistique de l'étudiant Algérien paraît intéressant à-priori mais les prestations linguistiques en L2 demeurent encore médiocres. L'explication préliminaire serait l'inexploitation insuffisante des outils linguistiques acquis mais non confortés. Il est navrant de constater que tant d'années d'enseignement de langues étrangères ne soient plus investies au service de l'accès aux connaissances. L'apprenant inscrit en cursus de sciences exactes ou humaines n'aborde les discours des spécialités en L1⁰² qu'avec beaucoup d'handicaps.

Sur le terrain, l'expérience nous permet d'affirmer que l'étudiant ne rencontre pas de difficultés notables pour aborder la plupart des contenus dispensés à l'Université, tant la langue arabe constitue un outil linguistique relativement efficace.

¹⁰⁰ El imam A. *Apprentissage et plus*.

¹⁰¹ Hormis L1 qui est langue maternelle, toutes les autres langues sont secondes (L2).

Ed Daridja ou le Tamazight seraient L1. Le français serait L2.1. L'espagnol serait L2.2 etc ...

¹⁰² Il faut préciser que ce sont les « écrits » qui posent problème. Les difficultés à l'oral et à l'écrit ne sont pas comparables.

Aujourd'hui, les avancés dans les disciplines sont plutôt l'apanage de l'occident. Les productions technologiques dites en sciences dures et les productions en sciences humaines (sciences molles) se déclinent dans la langue de l'autre, c'est à dire en langue étrangère.

La première langue étrangère pratiquée dans notre pays est le français. Par pragmatisme. Cette langue, enseignée dès la troisième année scolaire mériterait d'être encore usitée chez les apprenants/étudiants inscrits dans des filières autres que dans celle du français. Pourquoi délaisser une langue étrangère apprise durant environ onze années avec plus ou moins d'amplitude?

Bien que de nombreuses disciplines soient plus ou moins enseignées en langue arabe, il demeure évident qu'une langue véhicule d'abord « sa » culture puis essaie d'aborder les autres cultures avec un angle de vue relativement restreint. Appréhender la culture de « l'autre » est plus fructueux quand on recourt à la langue de « l'autre », c'est-à-dire la langue de production « originale ».

Plaider pour une maîtrise de la langue étrangère dans les filières utilisant « traditionnellement » la langue Nationale s'inscrirait dans une optique d'appréhension de contenus discursifs ne souffrant d'aucune distorsion qu'elle soit sémantique, sociolinguistique ou autre. L'illustration de pareilles affirmations nous conduit à rappeler certains éléments historiques.

En effet, lorsque le Monde Arabe Musulman rayonnait dans les sciences et les techniques, l'Occident connaissait l'obscurantisme moyenâgeux. L'accès aux savoirs et au savoir-faire ne pouvait se réaliser pour les occidentaux que par l'appréhension de la langue de Savoir de l'époque (la langue arabe). L'Orient a connu un déferlement d'Orientalistes venus s'imprégner des connaissances dans la langue des découvertes et des innovations. Pour réaliser leurs desseins, les « lettrés » occidentaux (voir les érudits¹⁰³ pourtant hermétiques à la langue de l'Islam) durent faire l'apprentissage de la langue arabe comme outil linguistique permettant l'accès aux spécialités. Aujourd'hui, la tendance s'est inversée et l'accès aux sciences et techniques requiert une maîtrise de l'autre langue¹⁰⁴.

L'introduction de modules de langue française en rapport avec la spécialité de l'apprenant / étudiant permettra sans nul doute d'accéder à des connaissances supplémentaires, complémentaires et ainsi affiner le Savoir en général. La langue

¹⁰³ Ecclésiastiques.

¹⁰⁴ Langues étrangères.

étrangère permet de se substituer à la seule vision de l'autre. Ce sont deux regards (deux lectures) portés par une même personne à propos d'un contenu abordé systématiquement dans la langue de maîtrise.

Nous pouvons par exemple accéder à une traduction en langue arabe d'un texte de Victor Hugo, d'Emile Zola mais faire lecture de ces œuvres dans la langue de Hugo et Zola apporte un supplément.

La démarche inverse est vraie. Lire une production de Taha Hussein en langue française ne peut procurer les sensations que l'on éprouve en lisant ce même texte en langue arabe. La traduction la plus aboutie reste « infidèle ».

En sus de la langue officielle de l'enseignement dans nos Institutions permettant une appréhension des connaissances universelles par le biais de la seule langue du locuteur, il serait incontestablement intéressant de mettre à la portée de l'apprenant Algérien, une langue que ne lui est pas inconnue mais qu'il ne maîtrise pas suffisamment pour aborder avec un autre regard des contenus produits dans une langue différente de la sienne. L'élargissement du champ de vision de l'apprenant en direction d'une discipline, par le truchement de la langue étrangère s'avèrerait alors bénéfique.

A présent, il existe une volonté manifeste de doter les apprenants toutes disciplines confondues d'outils spécifiques d'appréhension de contenus discursifs en langue française. Il s'agit d'enseigner le F.O.S (Français sur Objectif (s) Spécifique(s)) ou FSp. (français de spécialité (s)) ou F.L.S (français Langue de spécialité) ou FOU (français sur objectifs universitaires).

Le travail projeté s'articulera autour d'une analyse des besoins linguistiques en langue française en direction d'apprenants Algériens poursuivant des études supérieures dans les filières¹⁰⁵ ou le français demeure langue de travail.

L'interrogation actuelle, objet de notre perspective de recherche, porte sur la finalité de l'enseignement du français à un public, certes différent en ce qui concerne son attente mais présentant un profil linguistique+ " (langue maternelle, langue arabe, langue française et autre langue étrangère) relativement semblable à son arrivée à l'université.

¹⁰⁵ Nous entendons par filières, les « classes » dans lesquelles l'enseignement du français constitue une dotation pour les apprenants d'un outil linguistique de transmission de connaissances.

Qu'il s'agisse d'étudiants en « génie mécanique » ou d'étudiants en « littérature française », tous, ont nécessairement besoin d'une maîtrise plus ou moins graduée de la langue. A charge pour l'enseignant du français de déterminer les « priorités » en matière de dotations linguistiques.

¹⁰⁶ Globalement, les étudiants qui entament un cursus universitaire peuvent se scinder en deux groupes.

Les apprenants pourraient être scindés en deux groupes arrivants du cycle secondaire. Le premier serait issu des filières techniques ou scientifiques tandis que le deuxième se présenterait avec un « profil littéraire ». N'omettons surtout pas de souligner que les deux groupes ont cumulé en réalité un volume presque semblable « d'heures de français » durant leur cursus secondaire. Les lacunes en langue française sont donc relativement similaires.

A partir de ce constat préliminaire, il est primordial de tracer les contours de notre enseignement futur de la langue française à destination des deux grands groupes d'apprenants en nous interrogeant sur les objectifs à atteindre et sur les mécanismes à mettre en œuvre pour une dotation en outils linguistiques appropriés.

Nombreux sont les étudiants inscrits dans un département de français soit par choix personnel ou conséquemment à une note moyenne obtenue en composition de français au Baccalauréat ne reflétant pas de façon exhaustive le niveau réel de l'apprenant. Il est aussi fréquent que des étudiants soient orientés d'office¹⁰⁷ vers une faculté de langue avec un profil inadapté. L'ensemble du corps enseignant du français déplore une évaluation quelque peu faussée tant les épreuves sont inadéquates¹⁰⁸ et cela implique une remise à niveau car le « minima » linguistique en entrée à une faculté n'est généralement pas atteint. L'enseignant de français devra donc, dans une faculté de lettres, rehausser le niveau en langue française des apprenants et transmettre en parallèle des contenus disciplinaires. L'enseignant de français intervenant dans un département « technique ou scientifique » s'efforcera de « doter » les apprenants en outils linguistiques essentiels. Peut-être que la tâche d'enseignement du français dans un cursus technique est plus aisée ?

La prise en charge d'apprenants implique que l'enseignant de français ait une connaissance avérée des acquis antérieurs, des objectifs à atteindre et des corpus à

Le premier devra maîtriser le français pour accéder aux supports spécialisés. Son objectif n'est pas de rechercher à produire des énoncés soutenus mais de faire de la langue un outil de travail. Ce premier groupe se retrouvera dans les filières techniques ou scientifiques.

Le second groupe entamera une graduation (français) dans un département de français (ILE : Institut de langue étrangère) et se destine à un futur enseignement de la langue de la langue française dans les établissements scolaires et les universités.

On pourrait croire que le second groupe cumule en comparaison avec le premier, bien plus d'heures de français mais la connaissance du terrain (enseignement) nous permet de soutenir que les deux groupes se « ressemblent ».

¹⁰⁷ L'université tente de répondre chaque année aux demandes en créant des places pédagogiques mais il arrive que « la demande dépasse l'offre ». En fonction des disponibilités, les étudiants se trouvent orientés d'office. Voilà pourquoi il est demandé à chaque futur étudiant d'émettre des vœux (une dizaine !). La moyenne générale, la note d'une discipline, les places disponibles sont des critères présidents l'orientation.

¹⁰⁸ Par rapport aux standards. (Échelle européenne, niveau Dalf, niveau Tcf. ...)

exploiter en ne perdant pas de vue que la langue française vient s'adjoindre ¹⁰⁹ sur une langue maternelle. Il s'agit à présent de réfléchir à la proposition d'une ingénierie « de la langue française » propre à chaque groupe d'apprenants et nous considérons à la lumière des expériences vécues qu'il faille introduire un enseignement d'un français de la spécialité.

L'observation d'un corpus écrit, spécifique à une discipline¹¹¹ permettra de dégager des récurrences morphosyntaxiques exploitables dans une perspective didactique. Ce faisant, nous viserons à permettre aux apprenants de s'en imprégner et construire à leur tour, en toute autonomie un énoncé discursif propre d'abord à leur discipline. Ce seront bien ces mêmes récurrences discursives (disciplinaires) qui nous serviront de référentiel pour la conception d'outils linguistiques. De la sorte, les étudiants auront à faire face, par exemple, à un usage particulier du français où la polysémie est réduite grâce à une morphosyntaxe contrôlée et une contextualisation du lexique. Notre incursion limitée dans un domaine (pouvant être qualifié de spécialité) se circonscrit à une observation de la « langue » et non aux contenus disciplinaires réservés aux enseignants de la spécialité ¹¹² dont nous nous proposons d'en être des médiateurs.

Il convient toutefois de préciser que les enseignants dans les « ILE ¹¹³ » ont la contrainte d'une double charge. D'abord consolider les pratiques de la langue et ensuite transmettre des contenus. (Contenus spécialisés ou contenus de modules : linguistique, textes et histoire, sémantique, phonétique, littérature contemporaine ...)

Il importe de garder à l'esprit qu'un enseignant de Français dans une filière technique ou scientifique s'efforcera de proposer des outils linguistiques spécifiques aux apprenants afin que ces derniers puissent appréhender un discours spécialisé. Les transmissions de contenus purement techniques ou scientifiques sont du ressort de l'enseignant de la discipline technique.

¹⁰⁹ On oublie souvent que l'apprenant ne possède pas le français comme langue maternelle. Les programmes « repris » s'adressent à un public accédant à l'université pour consolider sa connaissance et sa pratique de la langue. Occulter cette donnée, c'est proposer des programmes inadaptés se répercutant forcément sur les résultats.

¹¹⁰ Se référer aux analyses du Dr El imam Abdou. *Le Maghribi alias « ed-darija » et L'exception linguistique en didactique*. Dar el gharb. 2003 et 2006.

¹¹¹ Un apprenant en génie mécanique n'a, à priori, pas les mêmes besoins qu'un apprenant en littérature française. Chaque discipline impose une mobilisation d'outils linguistiques appropriés. Nous ne pouvons prétendre qu'un cloisonnement existe dans une langue car cette dernière est un tout. L'urgence dans l'atteinte des objectifs dicte les priorités en matière d'acquisition d'outils linguistiques.

¹¹² Entendre les enseignants de génie mécanique, génie civil, génie informatique. ¹¹³ Institut de langues étrangères. Aujourd'hui Fac des lettres /Dpt. de Français.

L'enseignant intervenant dans une filière « langue française » jouera en quelque sorte deux rôles :

a) consolider les acquis antérieurs en langue française et en proposer d'autres.

b) transmettre des contenus propres à un module ¹¹⁴.

Après analyse des supports et inventaire des récurrences (morphologie, syntaxe, lexicale, modalité, temporalité ...) nous proposerons une série d'activités orientées vers la «dotation» d'outils linguistiques opportuns. Notre travail découlera de l'interrogation à propos du français (dit de spécialité) et nous formulerons des réponses à ce sujet. La mise en place d'une ingénierie basée sur l'écart linguistique des apprenants par rapport aux contenus linguistiques du référent (supports) permettra de baliser notre démarche.

L'ensemble de ces dispositions se prolongera en propositions didactiques qui se traduiront elles-mêmes en fiches pédagogiques et activités correspondantes, immédiatement applicables sur le terrain.

Nous songeons donc, à un enseignement du français basé sur un confortement des acquis avec pour finalité la dotation des apprenants en outils linguistiques propres à leur domaine d'intervention. Dans notre perspective d'enseignement, nous visons à asseoir un français comme langue de communication générale (FLE)¹¹⁵ mais aussi un français de spécialité car les apprenants ont des besoins différents devant être satisfaits dans des délais restreints ¹¹⁶.

Tout module enseigné en langue française mobilise des mécanismes linguistiques spécifiques pour une transmission efficace de la connaissance.

On serait amené à croire alors, qu'il s'agit « d'un français sur objectifs spécifiques » (communément appelé FOS). Cette appellation n'ayant de validité que si le français est langue maternelle, 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.

¹¹⁴ Pour l'illustration nous dirons que les contenus modulaires sont spécifiques. Seule la langue française est le dénominateur commun. Un module de phonétique diffère par son contenu d'un module de littérature contemporaine, bien évidemment.

¹¹⁵ FLE: Français Langue Etrangère.

¹¹⁶ Durée du cursus en graduation : 3 ou 4 années en moyenne.

Une multiplicité de termes existe pour désigner un enseignement du français à des publics différents avec des objectifs différents, continue de semer une certaine confusion dans les esprits.

Qu'est-ce qui différencie le FOS, le FSP, le FLS, le FOU ou le français professionnel d'un français dit général?

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.

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 précises.

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 ¹¹⁷ 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 Lerat¹¹⁸ 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 naturelle 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, et ils peuvent également être transcodés, comme eau et H₂O, mais avec des conséquences linguistiques (ex: on dit *"de l'eau"*, non *"de l'H₂O"*). D'où la nécessité de ne pas confondre le fonctionnement des langues naturelles avec celui d'autres systèmes sémiotiques. »

En visant un public cible, tel que celui constitué d'étudiants utilisant 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. »

¹¹⁷ La première année à l'université devrait permettre une mise à niveau. Entendre au moins un niveau B2.

¹¹⁸ *Les langues spécialisées*. Puf. Linguistique nouvelle.
Décrypter le langage juridique. Ellipses. 2007

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) techniques.

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.

Notre expérience dans l'enseignement du français, du français juridique, notre analyse de corpus en génie mécanique et notre formation en français des affaires nous incite à entreprendre une recherche relative à l'enseignement du français de spécialité 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 seconde¹¹⁹ 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 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.

Toute démarche pédagogique entreprise en vue de faire acquérir à des apprenants une langue seconde doit impérativement prendre en compte les acquis antérieurs linguistiques et faire un constat à propos de la langue seconde à un instant déterminé. Cet instant constitue le profil linguistique de l'apprenant en début de cursus.

¹¹⁹ 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)

Le formateur s'assignera comme tâche, la dotation en outils linguistiques, en direction des apprenants afin que ces derniers puissent appréhender un contenu discursif disciplinaire oral ou écrit puis pouvoir formuler à leur tour, des discours oraux ou écrits en autonomie. En parallèle, le formateur s'évertuera à transmettre des contenus disciplinaires programmés en cursus.

L'entreprise pour être réalisable et bénéfique mobilisera un ensemble d'instruments linguistiques, permettant à des apprenants appartenant à un groupe de niveau linguistique hétérogène, (en début de cursus) de constituer un groupe linguistique homogène en fin de parcours universitaire. Le niveau requis de fin de cursus sera celui déterminé par l'institution. (Atteindre B1, B2, C1 ... ?)

Nous projetons (à ce stade) de faire une analyse de corpus dits de spécialités (français du génie mécanique, français juridique) et une analyse d'un contenu disciplinaire propre au programme en vigueur dans un département de français. Nous ambitionnons d'observer les contenus discursifs dans des ouvrages spécifiques destinés à l'enseignement d'un module de « étude des genres» ou « Histoire de la littérature française». A cet effet, deux ouvrages portant le même titre (*Les genres littéraires*) mais d'auteurs différents (Dominique Combe.Hachette.1992 et Yves Stalloni. Armand Colin.2005) et un ouvrage (*Histoire de la littérature française*) de (Xavier Darcos. Hachette. 1992) nous permettront de relever par exemple, les formulations qui, pour un apprenant ayant le français comme langue maternelle ne poseraient pas de problèmes majeurs mais qui pour un apprenant du français L2 relèveraient plutôt d'un français de spécialité. Il importe de souligner que l'apprenant Algériens (en 2008 !) appréhende des contenus disciplinaires en langue française en se référant à des ouvrages destinés d'abord à des apprenants possédant une maîtrise conséquente de français.

Il nous paraît illogique de proposer un même ouvrage à des apprenants Français et à des apprenants Algériens en perdant de vue qu'aujourd'hui, ces derniers ne cumulent pas un volume horaire égal en langue française. Pour un apprenant Français, il y a continuité dans la pratique de sa langue maternelle et pour l'apprenant Algérien, L2 doit lui servir d'outil de travail or la maîtrise pose un problème crucial.

Il appartient à l'enseignant de français (module de pratique systématique de la langue, module de méthodologie de l'écrit et de l'oral) de préparer en quelque sorte l'apprenant à l'appréhension d'un support généralement écrit par un auteur français à destination d'un lectorat français ou francophone accompli. Hormis les ouvrages spécifiques à des publics cibles, les autres ne prennent pas en compte les probables difficultés

linguistiques qu'un lecteur potentiel «étranger» pourrait rencontrer. Les auteurs ne s'adaptent pas aux lecteurs, l'inverse est plus vrai. Un auteur apporte des éclairages sans se préoccuper de la langue de communication.

Il importe cependant pour l'enseignant de disposer d'un minimum d'informations relatives aux processus d'acquisition de la langue maternelle et des langues secondes et de pouvoir « imaginer » quels sont les mécanismes mis en branle. A cet effet, il convient de rappeler que les langues ne relèvent pas d'un abstrait. Bien au contraire, nous sollicitons des fonctions que la science précise de plus en plus.

Tout enseignement de contenus disciplinaires dans une langue étrangère, en l'occurrence, la langue française ¹²⁰, 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 ¹²¹ 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 ¹²².

Cette présente approche devra permettre à court terme de rehausser le niveau des apprenants en langue française. Il ne s'agira pas de prétendre combler un déficit « linguistique » en matière de communication générale en langue française. Le volume horaire hebdomadaire et le programme ne permettent pas d'aménager des plages horaires conséquentes. L'intérêt et de dégager à partir de supports disciplinaires, les récurrences et occurrences spécifiques à une discipline donnée dont les contenus sont déclinés en langue étrangère. Les systèmes morphosyntaxiques (arabe/français) étant différents, il importe de pouvoir maîtriser un minimum de compétences linguistiques en langue étrangère permettant à l'apprenant Algérien, en autonomie, d'appréhender des

¹²⁰ 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.

¹²¹ Recueil d'appréciations lors d'entretien entre pairs. Constat non scientifique.

¹²² Ingénierie, car un enseignement doit répondre à des niveaux et des objectifs précis.

discours. Dispenser des cours de français « spécifique » enrichirait certainement les apprenants dans leur discipline. L'enseignement du français de la spécialité viserait dans une courte échéance, à « munir » les apprenants en compétences linguistiques, autorisant un accès aux contenus en langue française en rapport avec la discipline enseignée en langue nationale. Un complément linguistique à l'ère de la mondialisation n'est pas superflu. Il est vital. Nous ambitionnons dans l'intérêt bien compris de l'Université Algérienne de faire fructifier les acquis linguistiques antérieurs en langue étrangère. Il serait dommageable de « dilapider » un capital pour lequel de colossaux moyens ont été consentis.

CHAPITRE2

2.1 Didactique du français (L2) en contexte plurilingue algérien.

L'intérêt pour une didactique des langues secondes résulte à la fois de notre expérience et de notre volonté de mieux faire acquérir aux apprenants, les outils linguistiques nécessaires à la pratique d'une langue étrangère. L'enseignement d'une langue (L2 ou seconde ou étrangère) se heurte à des difficultés pas toujours cernées par l'enseignant. Dans le passé, on préconisait une immersion linguistique (ou bain linguistique) comme une panacée. Les progrès réalisés en neuroscience et en neurodidactique nous confortent dans une perspective nouvelle d'appréhension des langues secondes. La didactique impose que l'on soit au fait du fonctionnement cérébral lors d'enseignements de cours de langues. Il est attesté à présent que c'est bien l'installation de manière indélébile de la langue maternelle qui semble poser problème. La linguistique contrastive permet d'attester de l'origine de certains dysfonctionnements. Tout locuteur en langue seconde (L2) tente une acquisition de cette même langue cible. Lorsque la production discursive se révèle approximative, le locuteur dans son hésitation recourt à une morphosyntaxe calquée sur sa langue maternelle (dite inaugurale ou LM ou naturelle). Nous demeurons insuffisamment instruits sur le fait que la langue (LM) occupe l'espace de notre hémisphère gauche, tandis que toutes les langues secondes s'installent dans l'hémisphère droit de notre cerveau. Certes, il s'agit ici, d'une présentation caricaturale car les espaces ne sont pas délimités de façon géométrique. Ce faisant, il importe de rappeler que nous sommes (en pratique de L2), en situation de locuteur « non natif» à qui il convient de pratiquer une langue seconde (L2) en taisant momentanément sa langue maternelle (L1). Taire une langue maternelle ne signifie pas en faire abstraction. Ce serait alors une grave méprise conduisant inévitablement à l'échec. C'est bien avec elle, en tandem que L2 devra s'appréhender. A ce propos, il est utile de se pencher d'abord sur les mécanismes permettant l'appréhension de L2 et ainsi comprendre comment s'installe une langue conduisant au savoir. Le développement de la linguistique a tenu de manière incontestable, un rôle majeur dans le renouvellement des recherches en didactique. Notre préoccupation pour une efficacité dans la transmission des savoirs et savoir-faire nous conduit, en tant qu'enseignant d'une langue étrangère, à prendre connaissance des récentes avancées en neuroscience pour comprendre d'abord de façon «schématique», comment fonctionne le cerveau humain en situation de contact avec une langue autre que maternelle. Il importera ensuite, à la lumière des progrès scientifiques

réalisés, de mieux cerner les mécanismes permettant l'accès à une langue seconde. Nous ne pouvons aujourd'hui enseigner une langue seconde sans recourir, même accessoirement à la langue maternelle¹²³ ou première (L1) de l'apprenant. « Comment favoriser l'interlangue (le terme interlangue a souvent été repris sous des appellations multiples telles que système intermédiaire, approximatif, transitoire, grammaire intériorisée, langue de l'apprenant ou dialecte idiosyncrasique) créatrice et heuristique¹²⁴ en taisant L1 ? »¹²⁵ Comment alors parvenir à installer une langue seconde en transitant par une langue pivot (langue arabe académique) au lieu de solliciter L1 ? Ne perdons pas de vue que nous sommes dans un état linguistique particulier. Nous enseignons une langue seconde (L2)¹²⁶ en partageant avec les apprenants une langue maternelle (L1)¹²⁷ tout en pratiquant une langue officielle¹²⁸ (arabe académique ou Fousha) quand les conditions d'énonciation l'imposent.

La didactique des langues a connu à travers les décennies des périodes euphoriques grâce aux innovations technologiques et audiovisuelles. En 1950/1960, des rencontres scientifiques consacrèrent cette approche en psychologie cognitive et en théorie de communication. Dès lors, l'audiovisuel s'imposera non pas comme support technique mais comme processus d'apprentissage. La communauté était convaincue que les équipements simulaient parfaitement un environnement¹²⁹ propice, voir naturel, pour l'acquisition d'une langue seconde. On visait alors à doter l'apprenant d'une morphosyntaxe élémentaire permettant une «survie» linguistique et « qu'à la limite, avec une bonne connaissance du lexique, une personne finit toujours par se débrouiller en langue cible.»¹³⁰ Dès ce moment, on excluait fermement le recourt à la langue maternelle pour se focaliser exclusivement sur la langue cible. L'ersatz était trouvé et on décréta « la sanction des lois de la sélection naturelle. »¹³¹ La langue maternelle devint *persona non grata* en classe. Ce n'est que dans les années 1970 que l'on se rendit compte de cette méprise. Par le biais

¹²³ Langue inaugurale ou naturelle ou première. Dite L1.

Abdou Elimam. *La Maghrabi alias « ed-darija » (la langue consensuelle du Maghreb)* Dar El Gharb 2003 ¹²⁴ XIXème s. art de découvrir.

¹²⁵ Elimam A. *L2 cherche Li.*

¹²⁶ L2 : langue française

¹²⁷ Deux langues maternelles sont usitées en Algérie : Ed Daridja ou le Tamazight ¹²⁸

Langue officielle. (Administration, enseignement et religion)

¹²⁹ Comme si on évoluait dans un environnement linguistique similaire à celui de son lieu de naissance.

¹³⁰ Claude Germain. *Evolution de l'enseignement des langues :5000ans d'histoire*,CLE International Paris 1993

¹³¹ Antoine Culioli.

de la linguistique appliquée (apports théoriques et méthodologiques de Selinker et de Pit Corder) on réhabilita la langue maternelle en soulignant la nécessité d'en tenir compte pour l'accès à L2. Le tâtonnement méthodologique généra d'autres approches : fonctionnaliste (fonctions vitales en communication), énonciative et générative/transformationnelle. « Cette dernière approche pousse le formalisme jusqu'à esquisser les grandes lignes d'une grammaire universelle »¹³² et l'on prit conscience que l'être humain dispose d'un organe immatériel de langage se matérialisant d'une synapse, puis de cellules (après 24 mois) et ce faisant permettra les fondations psycho-cognitives de ce qui sera le système linguistique de la langue première. La didactique s'appuie à présent sur les progrès réalisés en neurosciences permettant une compréhension des mécanismes cérébraux liés au langage. Les incidences avérées des méthodologies d'enseignement des langues secondes (L2) sur les mécanismes cérébraux font l'objet de recherche de la part des neurophysiologistes et des didacticiens. La neurodidactique tente de préciser les activités apprentissage/enseignement débouchant sur une mobilisation efficace des facultés mentales.

Parmi les fonctions cognitives acquises par l'espèce humaine au cours de son évolution, le langage et la conscience demeurent les plus élaborés. Le langage, faculté propre à l'humain, mobilise un ensemble de mécanismes complexes et à ce titre il paraît extraordinaire. Nous ne cesserons de nous interroger sur sa conception, son expression, sa nature, sa signification ou ses liaisons avec la conscience et la pensée. Des éléments de réponse peuvent être donnés à la lumière des avancées de la neurophysiologie explorant les mécanismes profonds de notre cerveau. A partir des constats actuels, il est possible de déterminer les incidences des méthodologies en usage chez les didacticiens pour l'enseignement des langues secondes (L2)¹³³ sur les fonctions cérébrales humaines et ce faisant, solliciter plutôt certaines fonctions que d'autres.

La situation de l'étudiant Algérien abordant un cursus en graduation se révèle assez complexe en ce qui concerne le volet linguistique. Il reste entendu que la langue d'enseignement demeure la langue arabe qui doit permettre

¹³² Elimam A. *Apprentissage et plus*.

¹³³ Hormis L1 qui est langue maternelle, toutes les autres langues sont secondes (L2).
Ed Daridja ou le Tamazight seraient L1. Le français serait L2.1. L'espagnol serait L2.2 etc ...

l'appréhension de toutes les disciplines scientifiques et autres. Il convient de rappeler que l'étudiant Algérien pratique d'abord une langue maternelle (dite inaugurale), une langue d'enseignement (langue de religion, langue officielle) puis une première langue étrangère (langue française) et enfin d'autres langues étrangères.

Le profil linguistique de l'étudiant Algérien paraît intéressant à-priori mais les prestations linguistiques en L2 demeurent encore médiocres. L'explication préliminaire serait l'exploitation insuffisante des outils linguistiques acquis mais non confortés. Il est navrant de constater que tant d'années d'enseignement de langues étrangères ne soient plus investies au service de l'accès aux connaissances. L'apprenant inscrit en cursus de sciences exactes ou humaines n'aborde les discours des spécialités en L2¹³⁴ qu'avec beaucoup d'handicaps.

Sur le terrain, l'expérience nous permet d'affirmer que l'étudiant ne rencontre pas de difficultés notables pour aborder la plupart des contenus dispensés à l'Université, tant la langue arabe constitue un outil linguistique relativement efficace.

Aujourd'hui, les avancés dans les disciplines sont plutôt l'apanage de l'occident. Les productions technologiques dites en sciences dures et les productions en sciences humaines (sciences molles) se déclinent dans la langue de l'autre, c'est à dire en langue étrangère.

La première langue étrangère pratiquée dans notre pays est le français. Par pragmatisme. Cette langue, enseignée dès la troisième année scolaire mériterait d'être encore usitée chez les apprenants/étudiants inscrits dans des filières autres que dans celle du français. Pourquoi délaissier une langue étrangère apprise durant environ onze années avec plus ou moins d'amplitude?

Bien que de nombreuses disciplines soient plus ou moins enseignées en langue arabe, il demeure évident qu'une langue véhicule d'abord «sa» culture puis essaie d'aborder les autres cultures avec un angle de vue relativement restreint. Appréhender la culture de «l'autre» est plus fructueux quand on recourt à la langue de « l'autre», c'est-à-dire la langue de production « originale».

¹³⁴ Il faut préciser que ce sont les « écrits » qui posent problème. Les difficultés à l'oral et à l'écrit ne sont pas comparables.

Plaider pour une maîtrise de la langue étrangère dans les filières utilisant « traditionnellement » la langue Nationale s'inscrirait dans une optique d'appréhension de contenus discursifs ne souffrant d'aucune distorsion qu'elle soit sémantique, sociolinguistique ou autre. L'illustration de pareilles affirmations nous conduit à rappeler certains éléments historiques.

En effet, lorsque le Monde Arabo Musulman rayonnait dans les sciences et les techniques, l'Occident connaissait l'obscurantisme moyenâgeux. L'accès aux savoirs et au savoir-faire ne pouvait se réaliser pour les occidentaux que par l'appréhension de la langue de Savoir de l'époque (la langue arabe). L'Orient a connu un déferlement d'Orientalistes venus s'imprégner des connaissances dans la langue des découvertes et des innovations. Pour réaliser leurs desseins, les « lettrés » occidentaux (voir les « érudits ») pourtant hermétiques à la langue de l'Islam) durent faire l'apprentissage de la langue arabe comme outil linguistique permettant l'accès aux spécialités. Aujourd'hui, la tendance s'est inversée et l'accès aux sciences et techniques requiert une maîtrise de l'autre langue ¹³⁶.

L'introduction de modules de langue française en rapport avec la spécialité de l'apprenant / étudiant permettra sans nul doute d'accéder à des connaissances supplémentaires, complémentaires et ainsi affiner le Savoir en général. La langue étrangère permet de se substituer à la seule vision de l'autre. Ce sont deux regards (deux lectures) portés par une même personne à propos d'un contenu abordé systématiquement dans la langue de maîtrise.

Nous pouvons par exemple accéder à une traduction en langue arabe d'un texte de Victor Hugo, d'Emile Zola mais faire lecture de ces œuvres dans la langue de Hugo et Zola apporte un supplément.

La démarche inverse est vraie. Lire une production de Taha Hussein en langue française ne peut procurer les sensations que l'on éprouve en lisant ce même texte en langue arabe. La traduction la plus aboutie reste « infidèle ».

En sus de la langue officielle de l'enseignement dans nos Institutions permettant une appréhension des connaissances universelles par le biais de la seule langue du locuteur, il serait incontestablement intéressant de mettre à la portée de l'apprenant Algérien, une langue que ne lui est pas inconnue mais qu'il ne maîtrise pas suffisamment pour aborder avec un autre regard des contenus

¹³⁵ Ecclésiastiques.

¹³⁶ Langues étrangères.

produits dans une langue différente de la sienne. L'élargissement du champ de vision de l'apprenant en direction d'une discipline, par le truchement de la langue étrangère s'avèrerait alors bénéfique.

A présent, il existe une volonté manifeste de doter les apprenants toutes disciplines confondues d'outils spécifiques d'appréhension de contenus discursifs en langue française. Il s'agit d'enseigner le F.O.S (Français sur Objectif (s) Spécifique(s)) ou FSp. (français de spécialité (s)) ou F.L.S (français Langue de spécialité) ou FOU (français sur objectifs universitaires).

Le travail projeté s'articulera autour d'une analyse des besoins linguistiques en langue française en direction d'apprenants Algériens poursuivant des études supérieures dans les filières¹³⁷ ou le français demeure langue de travail.

L'interrogation actuelle, objet de notre perspective de recherche, porte sur la finalité de l'enseignement du français à un public, certes différent en ce qui concerne son attente mais présentant un profil linguistique¹³⁸ (langue maternelle, langue arabe, langue française et autre langue étrangère) relativement semblable à son arrivée à l'université.

Les apprenants pourraient être scindés en deux groupes arrivants du cycle secondaire. Le premier serait issu des filières techniques ou scientifiques tandis que le deuxième se présenterait avec un « profil littéraire ». N'omettons surtout pas de souligner que les deux groupes ont cumulé en réalité un volume presque semblable « d'heures de français » durant leur cursus secondaire. Les lacunes en langue française sont donc relativement similaires.

A partir de ce constat préliminaire, il est primordial de tracer les contours de notre enseignement futur de la langue française à destination des deux grands groupes d'apprenants en nous interrogeant sur les objectifs à atteindre et sur les

¹³⁷ Nous entendons par filières, les « classes » dans lesquelles l'enseignement du français constitue une dotation pour les apprenants d'un outil linguistique de transmission de connaissances.

Qu'il s'agisse d'étudiants en « génie mécanique » ou d'étudiants en « littérature française », tous, ont nécessairement besoin d'une maîtrise plus ou moins graduée de la langue. A charge pour l'enseignant du français de déterminer les « priorités » en matière de dotations linguistiques.

¹³⁸ Globalement, les étudiants qui entament un cursus universitaire peuvent se scinder en deux groupes. Le premier devra maîtriser le français pour accéder aux supports spécialisés. Son objectif n'est pas de rechercher à produire des énoncés soutenus mais de faire de la langue un outil de travail. Ce premier groupe se retrouvera dans les filières techniques ou scientifiques.

Le second groupe entamera une graduation (français) dans un département de français (ILE : Institut de langue étrangère) et se destine à un futur enseignement de la langue de la langue française dans les établissements scolaires et les universités.

On pourrait croire que le second groupe cumule en comparaison avec le premier, bien plus d'heures de français mais la connaissance du terrain (enseignement) nous permet de soutenir que les deux groupes se « ressemblent ».

mécanismes à mettre en œuvre pour une dotation en outils linguistiques appropriés.

Nombreux sont les étudiants inscrits dans un département de français soit par choix personnel ou conséquemment à une note moyenne obtenue en composition de français au Baccalauréat ne reflétant pas de façon exhaustive le niveau réel de l'apprenant. Il est aussi fréquent que des étudiants soient orientés d'office ¹³⁹ vers une faculté de langue avec un profil inadapté. L'ensemble du corps enseignant du français déplore une évaluation quelque peu faussée tant les épreuves sont inadéquates ¹⁴⁰ et cela implique une remise à niveau car le « miruma » linguistique en entrée à une faculté n'est généralement pas atteint.

L'enseignant de français devra donc, dans une faculté de lettres, rehausser le niveau en langue française des apprenants et transmettre en parallèle des contenus disciplinaires.

L'enseignant de français intervenant dans un département « technique ou scientifique » s'efforcera de « doter » les apprenants en outils linguistiques essentiels. Peut-être que la tâche d'enseignement du français dans un cursus technique est plus aisée ?

La prise en charge d'apprenants implique que l'enseignant de français ait une connaissance avérée des acquis antérieurs, des objectifs à atteindre et des corpus à exploiter en ne perdant pas de vue que la langue française vient s'adjoindre¹⁴¹ sur une langue maternelle.¹⁴²

Il s'agit à présent de réfléchir à la proposition d'une ingénierie « de la langue française » propre à chaque groupe d'apprenants et nous considérons à la lumière des expériences vécues qu'il faille introduire un enseignement d'un français de la spécialité.

¹³⁹ L'université tente de répondre chaque année aux demandes en créant des places pédagogiques mais il arrive que « la demande dépasse l'offre ». En fonction des disponibilités, les étudiants se trouvent orientés d'office. Voilà pourquoi il est demandé à chaque futur étudiant d'émettre des vœux (une dizaine !). La moyenne générale, la note d'une discipline, les places disponibles sont des critères présidents l'orientation.

¹⁴⁰ Par rapport aux standards. (Échelle européenne, niveau Dalf, niveau Tcf. ...)

¹⁴¹ On oublie souvent que l'apprenant ne possède pas le français comme langue maternelle. Les programmes « repris » s'adressent à un public accédant à l'université pour consolider sa connaissance et sa pratique de la langue. Occulter cette donnée, c'est proposer des programmes inadaptés se répercutant forcément sur les résultats.

¹⁴² Se référer aux analyses du Dr Elimam Abdou. *Le Maghrabi alias « ed-darija » et L'exception linguistique en didactique*. Dar el gharb. 2003 et 2006.

L'observation d'un corpus écrit, spécifique à une discipline¹⁴³ permettra de dégager des récurrences morphosyntaxiques exploitables dans une perspective didactique. Ce faisant, nous viserons à permettre aux apprenants de s'en imprégner et construire à leur tour, en toute autonomie un énoncé discursif propre d'abord à leur discipline. Ce seront bien ces mêmes récurrences discursives (disciplinaires) qui nous serviront de référentiel pour la conception d'outils linguistiques. De la sorte, les étudiants auront à faire face, par exemple, à un usage particulier du français où la polysémie est réduite grâce à une morphosyntaxe contrôlée et une « contextualisation » du lexique. Notre incursion limitée dans un domaine (pouvant être qualifié de spécialité) se circonscrit à une observation de la « langue » et non aux contenus disciplinaires réservés aux enseignants de la spécialité¹⁴⁴ dont nous nous proposons d'en être des médiateurs.

Il convient toutefois de préciser que les enseignants dans les « ILE ¹⁴⁵ » ont la contrainte d'une double charge. D'abord consolider les pratiques de la langue et ensuite transmettre des contenus. (Contenus spécialisés ou contenus de modules : linguistique, textes et histoire, sémantique, phonétique, littérature contemporaine ...)

Il importe de garder à l'esprit qu'un enseignant de Français dans une filière technique ou scientifique s'efforcera de proposer des outils linguistiques spécifiques aux apprenants afin que ces derniers puissent appréhender un discours spécialisé. Les transmissions de contenus purement techniques ou scientifiques sont du ressort de l'enseignant de la discipline technique.

L'enseignant intervenant dans une filière « langue française » jouera en quelque sorte deux rôles :

- a) consolider les acquis antérieurs en langue française et en proposer d'autres.
- b) transmettre des contenus propres à un module¹⁴⁶.

¹⁴³ Un apprenant en génie mécanique n'a, à priori, pas les mêmes besoins qu'un apprenant en littérature française. Chaque discipline impose une mobilisation d'outils linguistiques appropriés. Nous ne pouvons prétendre qu'un cloisonnement existe dans une langue car cette dernière est un tout. L'urgence dans l'atteinte des objectifs dicte les priorités en matière d'acquisition d'outils linguistiques.

¹⁴⁴ Entendre les enseignants de génie mécanique, génie civil, génie informatique. ¹⁴⁵ Institut de langues étrangères. Aujourd'hui Fac des lettres /Dpt. de Français.

¹⁴⁶ Pour l'illustration nous dirons que les contenus modulaires sont spécifiques. Seule la langue française est le dénominateur commun. Un module de phonétique diffère par son contenu d'un module de littérature contemporaine, bien évidemment.

Après analyse des supports et inventaire des récurrences (morphologie, syntaxe, lexique, modalité, temporalité ...) nous proposerons une série d'activités orientées vers la « dotation » d'outils linguistiques opportuns. Notre travail découlera de l'interrogation à propos du français (dit de spécialité) et nous formulerons des réponses à ce sujet. La mise en place d'une ingénierie basée sur l'écart linguistique des apprenants par rapport aux contenus linguistiques du référent (supports) permettra de baliser notre démarche.

L'ensemble de ces dispositions se prolongera en propositions didactiques qui se traduiront elles-mêmes en fiches pédagogiques et activités correspondantes, immédiatement applicables sur le terrain.

Nous songeons donc, à un enseignement du français basé sur un confortement des acquis avec pour finalité la dotation des apprenants en outils linguistiques propres à leur domaine d'intervention. Dans notre perspective d'enseignement, nous visons à asseoir un français comme langue de communication générale (FLE)¹⁴⁷ mais aussi un français de spécialité car les apprenants ont des besoins différents devant être satisfaits dans des délais restreints ¹⁴⁸.

Tout module enseigné en langue française mobilise des mécanismes linguistiques spécifiques pour une transmission efficace de la connaissance.

On serait amené à croire alors, qu'il s'agit « d'un français sur objectifs spécifiques » (communément appelé FOS). Cette appellation n'ayant de validité que si le français est langue maternelle, 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.

Une multiplicité de termes existe pour désigner un enseignement du français à des publics différents avec des objectifs différents, continue de semer une certaine confusion dans les esprits.

Qu'est-ce qui différencie le FOS, le FSP, le FLS, le FOU ou le français professionnel d'un français dit général ?

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

¹⁴⁷ FLE : Français Langue Etrangère.

¹⁴⁸ Durée du cursus en graduation : 3 ou 4 années en moyenne.

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.

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 précises.

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 ¹⁴⁹ nous conduisent à privilégier plutôt un transit par un français de spécialité pouvant conduire à un français général.

¹⁴⁹ La première année à l'université devrait permettre une mise à niveau. Entendre au moins un niveau B2.

Il nous semble judicieux de reprendre quelques citations de Pierre Lerat¹⁵⁰ 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 naturelle 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, et ils peuvent également être transcodés, comme eau et H₂O, mais avec des conséquences linguistiques (ex: on dit *"de l'eau"*, non *"de l'H₂O"*). D'où la nécessité de ne pas confondre le fonctionnement des langues naturelles avec celui d'autres systèmes sémiotiques. »

En visant un public cible, tel que celui constitué d'étudiants utilisant 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. »

¹⁵⁰ *Les langues spécialisées*. Puf. Linguistique nouvelle.
Décrypter le langage juridique. Ellipses. 2007

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) techniques.

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.

Notre expérience dans l'enseignement du français, du français juridique, notre analyse de corpus en génie mécanique et notre formation en français des affaires nous incite à entreprendre une recherche relative à l'enseignement du français de spécialité 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 seconde¹⁵¹ 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.

Toute démarche pédagogique entreprise en vue de faire acquérir à des apprenants une langue seconde doit impérativement prendre en compte les acquis antérieurs linguistiques et faire un constat à propos de la langue seconde à

¹⁵¹ 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)

un instant déterminé. Cet instant constitue le profil linguistique de l'apprenant en début de cursus.

Le formateur s'assignera comme tâche, la dotation en outils linguistiques, en direction des apprenants afin que ces derniers puissent appréhender un contenu discursif disciplinaire oral ou écrit puis pouvoir formuler à leur tour, des discours oraux ou écrits en autonomie. En parallèle, le formateur s'évertuera à transmettre des contenus disciplinaires programmés en cursus.

L'entreprise pour être réalisable et bénéfique mobilisera un ensemble d'instruments linguistiques, permettant à des apprenants appartenant à un groupe de niveau linguistique hétérogène, (en début de cursus) de constituer un groupe linguistique homogène en fin de parcours universitaire. Le niveau requis de fin de cursus sera celui déterminé par l'institution. (Atteindre B1, B2, C1. .. ?)

Nous projetons (à ce stade) de faire une analyse de corpus dits de spécialités (français du génie mécanique, français juridique) et une analyse d'un contenu disciplinaire propre au programme en vigueur dans un département de français. Nous ambitionnons d'observer les contenus discursifs dans des ouvrages spécifiques destinés à l'enseignement d'un module de « étude des genres » ou « Histoire de la littérature française ». A cet effet, deux ouvrages portant le même titre (*Les genres littéraires*) mais d'auteurs différents (Dominique Combe.Hachette.1992 et Yves Stalloni. Armand Colin.2005) et un ouvrage (*Histoire de la littérature française*) de (Xavier Darcos. Hachette. 1992) nous permettront de relever par exemple, les formulations qui, pour un apprenant ayant le français comme langue maternelle ne poseraient pas de problèmes majeurs mais qui pour un apprenant du français L2 relèveraient plutôt d'un français de spécialité. Il importe de souligner que l'apprenant Algériens (en 2008 !) appréhende des contenus disciplinaires en langue française en se référant à des ouvrages destinés d'abord à des apprenants possédant une maîtrise conséquente de français.

Il nous paraît illogique de proposer un même ouvrage à des apprenants Français et à des apprenants Algériens en perdant de vue qu'aujourd'hui, ces derniers ne cumulent pas un volume horaire égal en langue française. Pour un apprenant Français, il y a continuité dans la pratique de sa langue maternelle et pour l'apprenant Algérien, L2 doit lui servir d'outil de travail or la maîtrise pose un problème crucial.

Il appartient à l'enseignant de français (module de pratique systématique de la langue, module de méthodologie de l'écrit et de l'oral) de préparer en quelque sorte l'apprenant à l'appréhension d'un support généralement écrit par un auteur français à destination d'un lectorat français ou francophone accompli. Hormis les ouvrages spécifiques à des publics cibles, les autres ne prennent pas en compte les probables difficultés linguistiques qu'un lecteur potentiel « étranger » pourrait rencontrer. Les auteurs ne s'adaptent pas aux lecteurs, l'inverse est plus vrai. Un auteur apporte des éclairages sans se préoccuper de la langue de communication.

Il importe cependant pour l'enseignant de disposer d'un minimum d'informations relatives aux processus d'acquisition de la langue maternelle et des langues secondes et de pouvoir « imaginer » quels sont les mécanismes mis en branle. A cet effet, il convient de rappeler que les langues ne relèvent pas d'un abstrait. Bien au contraire, nous sollicitons des fonctions que la science précise de plus en plus. Tout enseignement de contenus disciplinaires dans une langue étrangère, en l'occurrence, la langue française¹⁵², 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 constat¹⁵³ 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 connaît 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 formation¹⁵⁴.

Cette présente approche devra permettre à court terme de rehausser le niveau des apprenants en langue française. Il ne s'agira pas de prétendre combler un déficit

¹⁵² 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.

¹⁵³ Recueil d'appréciations lors d'entretien entre pairs. Constat non scientifique.

¹⁵⁴ Ingénierie, car un enseignement doit répondre à des niveaux et des objectifs précis.

« linguistique » en matière de communication générale en langue française. Le volume horaire hebdomadaire et le programme ne permettent pas d'aménager des plages horaires conséquentes. L'intérêt et de dégager à partir de supports disciplinaires, les récurrences et occurrences spécifiques à une discipline donnée dont les contenus sont déclinés en langue étrangère. Les systèmes morphosyntaxiques (arabe/français) étant différents, il importe de pouvoir maîtriser un minimum de compétences linguistiques en langue étrangère permettant à l'apprenant Algérien, en autonomie, d'appréhender des discours. Dispenser des cours de français « spécifique » enrichirait certainement les apprenants dans leur discipline. L'enseignement du français de la spécialité viserait dans une courte échéance, à « munir » les apprenants en compétences linguistiques, autorisant un accès aux contenus en langue française en rapport avec la discipline enseignée en langue nationale. Un complément linguistique à l'ère de la mondialisation n'est pas superflu. Il est vital. Nous ambitionnons dans l'intérêt bien compris de l'Université Algérienne de faire fructifier les acquis linguistiques antérieurs en langue étrangère. Il serait dommageable de « dilapider » un capital pour lequel de colossaux moyens ont été consentis.

2.2 Pour une didactique efficiente en FLE.

Toute réflexion relative à une didactique d'un enseignement du français comme langue de communication ou comme langue de spécialité mériterait, au préalable, une connaissance du profil linguistique de l'apprenant algérien. Les avancées en neuroscience et en neurodidactique nous confortent dans l'absolue nécessité de maîtriser l'ensemble des mécanismes d'appréhension d'une langue seconde afin de les solliciter pour une efficience de nos enseignements. Le passage d'une langue maternelle ou inaugurale vers une langue seconde engendre des distorsions pouvant être atténuées, à la condition de cerner la conjonction des éléments interférents. Ces derniers résultent

du contexte plurilingue¹⁵⁵ complexe qu'il s'agit de déterminer. L'apport des TICE, à lui seul, ne saurait solutionner les difficultés rencontrées par les apprenants algériens. L'immersion artificielle en environnement linguistique (L2) par le truchement de la « machine » constitue un outil efficient mais toujours insuffisant. Sommes-nous en quête d'une langue 2 « orale » ou « écrite »¹⁵⁶ ? Avons-nous conscience des

¹⁵⁵ Spécificité géolinguistique

¹⁵⁶ Quelle compétence est ciblée? Oral ou écrit? Compréhensions ou expressions?

compétences installées et insuffisamment fructifiées? Pourtant l'Institution introduit l'enseignement du FLE dès la troisième année d'enseignement. L'ensemble des programmes et des supports proposés se révélerait plus efficient si une ingénierie se mettait en place. La communauté universitaire constate le niveau insuffisant¹⁵⁷ en L2 des étudiants et se trouve dans l'incapacité d'en rehausser le niveau. Faut-il alors se consacrer à réinstaller des compétences linguistiques en L2 ou se consacrer aux seuls contenus disciplinaires en hypothéquant une qualité de formation¹⁵⁸? La confusion des missions ne pourrait se réaliser tant l'aménagement des volumes horaires demeure complexe. La difficulté de privilégier un type d'approche 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 apprenants reste langue maternelle. On continue à proposer des contenus modulaires en langue française, sans se soucier des compétences linguistiques en L2 des apprenants. C'est bien à ce niveau de transmission des savoirs que des « déperditions » apparaissent.

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 précises.

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 limités¹⁵⁹ nous conduisent à privilégier plutôt un transit par un français de spécialité pouvant conduire à un français général. En visant un public cible, tel que celui constitué d'étudiants utilisant 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. »

¹⁵⁷ A son arrivée à l'université, l'étudiant devrait se situer au niveau B1 du CECR. L'étudiant inscrit en Licence de français devrait se situer en B2.

¹⁵⁸ Devrait-on, à l'université, « rattraper » ou enseigner sans se soucier des étudiants « en déconnexion ». ¹⁵⁹ La première année à l'université devrait permettre une mise à niveau. Entendre au moins un niveau B2.

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) techniques.

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 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 ¹⁶⁰ .

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 expérience dans l'analyse de supports en langue française de spécialités diverses'?' et une observation d'enseignement de la discipline in situ nous conforte dans notre démarche.

Toute démarche pédagogique entreprise en vue de faire acquérir à des apprenants une langue seconde doit impérativement prendre en compte les acquis antérieurs linguistiques et faire un constat à propos de la langue seconde à un instant déterminé. Cet instant constitue le profil linguistique de l'apprenant en début de cursus.

Le formateur s'assignera comme tâche, la dotation en outils linguistiques, en direction des apprenants afin que ces derniers puissent appréhender un contenu discursif disciplinaire oral ou écrit puis pouvoir formuler à leur tour, des discours oraux ou écrits

¹⁶⁰ Séminaires de Elimam Abdou. Enset Oran. 2005, colloque sur le FLS (avec la participation de Gross Gaston, Petiot Geneviève, Mejri Salah, Lerat Pierre.) et atelier animé par Mme l'Attachée Culturelle à l'Ambassade de France à Alger (spécialisée en ingénierie de la formation)

¹⁶¹ Expérience en « génie mécanique », en « français juridique », en « français des affaires » ...

en autonomie. En parallèle, le formateur s'évertuera à transmettre des contenus disciplinaires programmés en cursus. L'entreprise pour être réalisable et bénéfique mobilisera un ensemble d'instruments linguistiques, permettant à des apprenants appartenant à un groupe de niveau linguistique hétérogène, (en début de cursus) de constituer un groupe linguistique homogène en fin de parcours universitaire. Le niveau requis de fin de cursus sera celui déterminé par l'institution. (Atteindre BI, B2, C1. .. ?)

Il nous paraît illogique de proposer un même ouvrage¹⁶² à des apprenants Français et à des apprenants Algériens en perdant de vue qu'aujourd'hui, ces derniers ne cumulent pas un volume horaire égal en langue française. Pour un apprenant Français, il y a continuité dans la pratique de sa langue maternelle et pour l'apprenant Algérien, L2 doit lui servir d'outil de travail or la maîtrise pose un problème crucial. Il appartient à l'enseignant de français (par exemple en module de pratique systématique de la langue, module de méthodologie de l'écrit et de l'oral) de préparer en quelque sorte l'apprenant à l'appréhension d'un support généralement écrit par un auteur français à destination d'un lectorat français ou francophone accompli. Hormis les ouvrages spécifiques à des publics cibles, les autres ne prennent pas en compte les probables difficultés linguistiques qu'un lecteur potentiel « étranger » pourrait rencontrer. Les auteurs ne s'adaptent pas aux lecteurs, l'inverse est plus vrai. Un auteur apporte des éclairages sans se préoccuper de la langue de communication. Tout enseignement de langue seconde pose l'interrogation à propos des lieux générant le son et le sens. Ce serait emprunter un raccourci que de croire qu'un appareil phonatoire est suffisant à une production discursive. L'interconnexion est telle entre les organes, qu'il importe de se faire à présent une idée sur les mécanismes en action dans l'acte discursif ou dans l'acte réceptif. L'enseignement des langues nécessite à présent, un regard différent sur les certitudes relatives aux méthodologies que nous avons par le passé.

Les avancées scientifiques nous confortent dans notre perpétuelle remise en question des approches pédagogiques. L'acquisition d'une langue maternelle diffère de celles des langues secondes même s'il existe certaines similitudes. « Il est clair à présent que si l'apprenant se sent sécurisé par des confirmations, en langue 1 de ce qu'il a subodoré du fonctionnement de la langue 2, ils serait dommage de l'en priver. »¹⁶³ Le recours à la traduction systématique n'est, en revanche, d'aucune utilité.

¹⁶² Les étudiants utilisent une documentation universelle, destinée d'abord à des apprenants natifs. ¹⁶³

La classe de langue. Christiane Tagliante. Nouvelle édition. CLE International. Paris 2006.p62

L'intérêt de cerner durablement la langue maternelle, dans une perspective de didactique du français s'avère capital dans la mesure où l'accès à une langue seconde «passe» d'abord par la langue maternelle. Notre expérience dans l'enseignement (module de linguistique contrastive, méthodologie de l'oral et de l'écrit...) nous conforte dans ce sens.

Lorsque la production d'un énoncé discursif (oral ou écrit) en langue française par un apprenant Algérien (Daridjophone) pose problème, ce dernier recourt systématiquement à une morphosyntaxe « intériorisée et jamais explicitée¹⁶⁴ » constituant un attribut de sa langue maternelle. La production d'un discours en L2, dans des conditions de contrainte, nécessitera alors le calque de la langue maternelle ou de la langue arabe¹⁶⁵ accessoirement.

Pourquoi un calque de la langue maternelle ou de la langue arabe ?

Il est avéré que les langues de manière globale évoluent. Pour demeurer vivantes, c'est-à-dire pratiquées par de plus en plus de locuteurs, elles doivent répondre à des besoins divers, dans toutes les situations de communication. Les sciences et les techniques contribuent aux évolutions des langues. L'évolution s'opère par des emprunts. Edaridja ne s'encombre point de considérations pour « prendre » ce qu'elle n'arrive pas à produire ou considère que ce qui existe ne répond pas à l'attente.

Nous pouvons penser que dans l'obligation de « prendre » dans une autre langue, il vaudrait mieux pour Edaridja par exemple aller vers la langue arabe (quand les termes sont agréés académiquement et quand ils existent) mais force est de constater que l'emprunt fait l'objet d'une sélection inconsciente mais redoutablement efficace. En didactique des langues, il convient de porter un regard sur la langue maternelle. Une distinction doit s'opérer par rapport à la « didactique générale ».

Il faut énoncer clairement que la réussite dans l'accès à L2 passe par L1 (langue maternelle bien précisée) et un contournement de cette dernière se révèle contreproductif. A partir de la langue maternelle émerge le langage et la langue ne sera pas sollicitée en tant que telle. Elle sera un appareil langagier doté de mécanismes produisant du sens. (Opérations linguistiques, opérations langagières)

¹⁶⁴ Evidemment, « l'installation » de la langue maternelle ne s'est pas opérée par un apprentissage/enseignement. Nous n'avons pas eu besoin « d'étudier » des règles morphosyntaxiques. Ces dernières sont présentes (sinon pas de langue) mais comme elles n'ont pas fait l'objet d'une vulgarisation magistrale, nous continuons à croire qu'Edaridja n'en possède pas et reléguons cette langue à un statut de « sous langue ».

¹⁶⁵ Langue Arabe académique ou Fousha

La théorie de l'acquisition de L2 se base sur la fonction interface de l'interlangue (concept de L. Selinker¹⁶⁶). Avec les travaux de S.P.Corder¹⁶⁷, le concept interlangue constitue à présent une interface indiscutable. L'interlangue permet un éclairage heuristique sur la nature des erreurs commises par les apprenants. C'est en quelque sorte un autre axe méthodologique particulier en didactique des langues.

La difficulté à enseigner la langue française pourrait être moins importante si nous nous attelons à porter un regard novateur en didactique des langues secondes¹⁶⁸. La pratique en classe de langue nous apporte quotidiennement la démonstration au recours systématique à la langue maternelle par les apprenants. En effets, ces derniers « calquent » simultanément, en difficultés de productions discursives, sur le modèle acquis « naturellement »¹⁶⁹ et sur le modèle « installé »¹⁷⁰ prioritairement. Un « calque » aussi complexe¹⁷¹ s'expliquerait probablement par le partage d'un substrat structural et lexical commun aux deux langues¹⁷² les plus usitées en Algérie.

Toute démarche «didactique» en L2 doit prendre en considération la langue naturelle de l'apprenant afin de ne point hypothéquer les chances de réussite.

Il importe cependant pour l'enseignant de disposer d'un minimum d'informations relatives aux processus d'acquisition de la langue maternelle et des langues secondes et de pouvoir « imaginer » quels sont les mécanismes mis en branle. A cet effet, il convient de rappeler que les langues ne relèvent pas d'un abstrait. Bien au contraire, nous sollicitons des fonctions que la science précise de plus en plus. Les publics spécifiques ont toujours existé. Ils sont ainsi appelés car leurs besoins sont spécifiques c'est-à-dire qu'ils « apprennent du français et non pas le français [...] et du français pour en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés »¹⁷³. La méthodologie en enseignement/apprentissage du français à destination des publics spécifiques a évolué avec et dans le cadre du français, langue étrangère. Il n'y a qu'à voir les différentes terminologies qu'a connue cette didactique pour se rendre compte de l'évolution qu'elle a connue. En effet, les différentes désignations sont révélatrices des choix méthodologiques effectués jusqu'à l'approche actuelle : « français scientifique et

¹⁶⁶ Selinker (L) « interlangue », in Richards (J) pp.31-54.1977¹⁶⁷

Corder (S.P) *Introducing applied linguistics*. Penguin.1975

¹⁶⁸ Soulignons que nous n'opérons pas de distinction entre langue seconde et langue étrangère à ce niveau.

¹⁶⁹ Entendre langue maternelle. (Edarija ou Tamazight)

¹⁷⁰ Langue officielle/ Langue nationale/ Langue d'enseignement.

¹⁷¹ Complexe car l'apprenant prend pour modèle la langue maternelle et la langue arabe académique.¹⁷²

Langue « Edarija » et « Fosha »

¹⁷³ LEHMANN, D. in LEHMANN, D. et al., *Le français dans le monde*, numéro spécial, 1990, pp. 81-87. puis dans LEHMANN, D., 1993, p. 115.

technique », « langues de spécialités », « français instrumental », « français fonctionnel », « français sur objectifs spécifiques » et enfin « français sur objectif universitaire ». La situation de l'étudiant abordant un cursus en graduation se révèle assez complexe en ce qui concerne le volet linguistique. Il reste entendu que la langue d'enseignement demeure la langue arabe qui doit permettre l'appréhension de toutes les disciplines scientifiques et autres. Il convient de rappeler que l'étudiant Algérien pratique d'abord une langue maternelle (dite inaugurale), une langue d'enseignement (langue de religion, langue officielle) puis une première langue étrangère (langue française) et enfin d'autres langues étrangères.

Le profil linguistique de l'étudiant Algérien paraît intéressant à-priori mais les prestations linguistiques en L2 demeurent encore médiocres. L'explication préliminaire serait l'inexploitation insuffisante des outils linguistiques acquis mais non confortés. Il est navrant de constater que tant d'années d'enseignement de langues étrangères ne soient plus investies au service de l'accès aux connaissances. L'apprenant inscrit en cursus de sciences exactes ou humaines n'aborde les discours que dans « sa » langue d'école.

Sur le terrain, l'expérience nous permet d'affirmer que l'étudiant ne rencontre pas de difficultés notables pour aborder la plupart des contenus dispensés à l'Université, tant la langue arabe constitue un outil linguistique relativement efficace.

Aujourd'hui, les avancés dans les disciplines sont plutôt l'apanage de l'occident. Les productions technologiques dites en sciences dures et les productions en sciences humaines (sciences molles) se déclinent dans la langue de l'autre, c'est à dire en langue étrangère.

La première langue étrangère pratiquée dans notre pays est le français. Par pragmatisme. Cette langue, enseignée dès la troisième année scolaire mériterait d'être encore usitée chez les apprenants/étudiants inscrits dans des filières autres que dans celle du français. Pourquoi délaisser une langue étrangère apprise durant environ onze années avec plus ou moins d'amplitude?

Bien que de nombreuses disciplines soient plus ou moins enseignées en langue arabe, il demeure évident qu'une langue véhicule d'abord « sa » culture puis essaie d'aborder les autres cultures avec un angle de vue relativement restreint. Appréhender la culture de « l'autre » est plus fructueux quand on recourt à la langue de « l'autre », c'est-à-dire la langue de production « originale ».

Plaider pour une maîtrise de la langue étrangère dans les filières utilisant «traditionnellement» la Langue Nationale s'inscrirait dans une optique d'appréhension de contenus discursifs ne souffrant d'aucune distorsion qu'elle soit sémantique, sociolinguistique ou autre. L'illustration de pareilles affirmations nous conduit à rappeler certains éléments historiques.

En effet, lorsque le Monde Arabe Musulman rayonnait dans les sciences et les techniques, l'Occident connaissait l'obscurantisme moyenâgeux. L'accès aux savoirs et au savoir-faire ne pouvait se réaliser pour les occidentaux que par l'appréhension de la langue de Savoir de l'époque (la langue arabe). L'Orient a connu un déferlement d'Orientalistes venus s'imprégner des connaissances dans la langue des découvertes et des innovations. Pour réaliser leurs desseins, les « lettrés » occidentaux (voir les érudits pourtant hermétiques à la langue¹⁷⁴ de l'Islam) durent faire l'apprentissage de la langue arabe comme outil linguistique permettant l'accès aux spécialités. Aujourd'hui, la tendance s'est inversée et l'accès aux sciences et techniques requiert une maîtrise de l'autre langue.

L'introduction de modules de langue française en rapport avec la spécialité de l'apprenant / étudiant permettra sans nul doute d'accéder à des connaissances supplémentaires, complémentaires et ainsi affiner le Savoir en général. La langue étrangère permet de se substituer à la seule vision de l'autre. Ce sont deux regards (deux lectures) portés par une même personne à propos d'un contenu abordé systématiquement dans la langue de maîtrise.

Nous pouvons par exemple accéder à une traduction en langue arabe d'un texte de Victor Hugo, d'Emile Zola mais faire lecture de ces œuvres dans la langue de Hugo et Zola apporte un supplément.

La démarche inverse est vraie. Lire une production de Taha Hussein en langue française ne peut procurer les sensations que l'on éprouve en lisant ce même texte en langue arabe. La traduction la plus aboutie reste « infidèle ».

En sus de la langue officielle de l'enseignement dans nos Institutions permettant une appréhension des connaissances universelles par le biais de la seule langue du locuteur, il serait incontestablement intéressant de mettre à la portée de l'apprenant Algérien, une langue que ne lui est pas inconnue mais qu'il ne maîtrise pas suffisamment pour aborder avec un autre regard des contenus produits dans une langue différente de la sienne.

¹⁷⁴ Académique.

L'élargissement du champ de vision de l'apprenant en direction d'une discipline, par le truchement de la langue étrangère s'avèrerait alors bénéfique.

Cette présente approche devra permettre à court terme de rehausser le niveau des apprenants en langue française. Il ne s'agira pas de prétendre combler un déficit « linguistique » en matière de communication générale en langue française. Le volume horaire hebdomadaire et le programme ne permettent pas d'aménager des plages horaires conséquentes. L'intérêt et de dégager à partir de supports disciplinaires, les récurrences et occurrences spécifiques à une discipline donnée dont les contenus sont déclinés en langue étrangère. Les systèmes morphosyntaxiques (arabe/français) étant différents, il importe de pouvoir maîtriser un minimum de compétences linguistiques en langue étrangère permettant à l'apprenant Algérien, en autonomie, d'appréhender des discours. Dispenser des cours de français « spécifique » enrichirait certainement les apprenants dans leur discipline. L'enseignement du français de la spécialité viserait dans une courte échéance, à « munir » les apprenants en compétences linguistiques, autorisant un accès aux contenus en langue française en rapport avec la discipline enseignée en langue nationale. Un complément linguistique à l'ère de la mondialisation n'est pas superflu. Il est vital. Nous ambitionnons dans l'intérêt bien compris de l'Université Algérienne de faire fructifier les acquis linguistiques antérieurs en langue étrangère. Il serait dommageable de « dilapider » un capital pour lequel de colossaux moyens ont été consentis.

Il nous semble urgent de mettre en œuvre une didactique pragmatique, immédiatement applicable en classe et ne nécessitant pas de moyens importants. A terme, il importe dans le cadre du LMD, d'aménager des plages horaires afin de doter les apprenants d'outils linguistiques mobilisables rapidement pour un accès aux contenus modulaires.

Il reste entendu que les étudiants poursuivant un cursus de spécialités devront recevoir un enseignement du français de la spécialité visée. Les étudiants poursuivant un cursus « classique » ou « LMD » en « Licence » FLE devraient se voir proposer aussi un module de français sur objectif (s) spécifique (s). La prise en charge d'un module de français de spécialité s'effectuerait en module PLE¹⁷⁵. Le programme arrêté se fera en concertation avec l'ensemble des enseignants chargés des modules requérant des compétences linguistiques plus abouties. Ce serait une grave méprise de croire que les

¹⁷⁵ Module intitulé Pratique de la Langue Etrangère. Anciennement MLE ou TEEO.

étudiants entamant un cursus « FLE » sont plus performants en pratique du français que les étudiants inscrits dans d'autres cursus.

Les écarts de niveaux demeurent relatifs. A présent, le suivi d'un cursus en «Licence» FLE relève aussi de la spécialité. Une constat établi à l'Université et dans les CEIL atteste d'un niveau se situant entre A2 ¹⁷⁶ et B 1 pour un étudiant entamant un cursus FLE alors que le niveau devrait se situer à un niveau B2 ou C1 du fait de l'enseignement reçu dès l'école.

¹⁷⁶ A1,A2, B1, B2, C1, C2: niveaux CECR (cadre européen commun de référence) Echelle adoptée dans les CEIL Algériens.

2.3 Le français sur objectifs spécifiques : prétexte au français général.

Il conviendrait aujourd'hui d'émettre des propositions concrètes, pragmatiques, efficaces, afin que les utilisateurs de la langue française en Algérie, puissent dans l'immédiat, accéder aux savoirs/ savoir faire et appréhender des contenus scientifiques dans la langue de l'émetteur.

Le relatif engouement pour les langues étrangères résulte d'une quête de connaissances scientifiques et techniques. Une langue peut à un moment donné, se montrer attractive dès lors qu'elle concrétise des objectifs définis répondant à des intérêts.

Bien que la langue française soit fortement présente dans l'environnement algérien et malgré son introduction dès la troisième année du cycle primaire, les apprenants rencontrent fréquemment de nombreuses difficultés à poursuivre des études en graduation dans les domaines scientifiques et techniques. Même les apprenants poursuivant un cursus Licence FLE¹⁷⁷ entament leur première année avec un niveau de français qui n'est pas en adéquation avec les compétences nécessaires pour l'appréhension des contenus proposés durant le cursus.

La difficulté pour les étudiants en sciences et techniques (y compris ceux de la filière FLE) réside essentiellement dans l'incapacité de maîtriser suffisamment la langue française comme outil de travail. De ce fait, les contenus disciplinaires demeurent opaques et ce faisant, les résultats obtenus ne reflètent pas les aspirations de l'apprenant et celles des Institutions. Certes, il est proposé à présent, des enseignements du français sur objectifs spécifiques¹⁷⁸ ou universitaires, des formations en français des spécialités sans pour autant parvenir à rehausser les compétences des apprenants de façon significative.

Evidemment, des enseignements du français sur objectifs spécifiques ou universitaires répondant globalement aux impératifs de mise en place d'une ingénierie, permettent une relative appréhension des contenus disciplinaires en respectant avec plus ou moins de réussite, les délais impartis. Cependant les résultats laissent à désirer.

En établissant un constat, même peu exhaustif sur le profil linguistique de l'apprenant algérien, nous constatons que ce dernier cumule plus de dix années¹⁷⁹ d'apprentissage

¹⁷⁷ Français Langue Etrangère.

¹⁷⁸ Universités / Instituts Français d'Algérie

¹⁷⁹ 05 années à l'école+04années au collège+03 années au Lycée

en FLE sans pour autant se montrer performant en appréhendant des contenus pourtant récurrents dans son domaine.

Si en FLE, le caractère polysémique du terme reste omniprésent et constitue une difficulté dans l'accès au sens pour les apprenants ; en FOS / FOU¹⁸⁰, le caractère monosémique du terme et la morphosyntaxe récurrente devraient se révéler des éléments facilitateurs pour le confortement des 04 compétences linguistiques (CECR). Il reste entendu qu'il n'existe pas plusieurs langues françaises et que les termes scientifiques ou techniques ne représentent en fait qu'environ 10% du lexique ou de la morphosyntaxe¹⁸¹.

Un apprenant poursuivant un cursus universitaire scientifique ou technique dans sa langue maternelle (ou celle de l'école) réussit mieux que l'apprenant poursuivant des études en français comme langue étrangère ou seconde. A terme, une didactique du français permettant de réunir des conditions semblables à celles ayant présidé l'appréhension de la langue maternelle devra faire l'objet de propositions concrètes, applicables dans l'immédiat. Depuis les années soixante-dix, il est préconisé des immersions linguistiques pour la maîtrise de la langue (séjours en environnement francophone, laboratoires de langues) sans pour autant atteindre les résultats escomptés.

Durant ces dernières années, grâce aux progrès réalisés dans le domaine médical et plus particulièrement l'imagerie, nous comprenons mieux les mécanismes cérébraux « d'installation de la langue maternelle » et ceux sollicités en pratique d'une langue seconde. Faire en sorte que la langue cible suive le même cheminement que la langue maternelle se révélerait intéressant et fructueux.

La performance en pratique de L2 ne saurait être atteinte si le locuteur ne peut produire un énoncé discursif de manière presque naturelle. Un effort en production de L2 nous semble un symptôme révélateur de persistance de difficulté. L'idéal en pratique du FOS/FOU/PL.de Spécialité¹⁸² est que le praticien du français possède l'outil comme langue maternelle. C'est donc bien à partir d'une « langue

¹⁸⁰ Lehmann (1993 : « *Se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* » ¹⁸¹ Gaston Gros

¹⁸² La langue de spécialité par définition ne désigne pas une langue à part. Cette appellation désigne une terminologie, une syntaxe et une organisation qui visent, la non ambiguïté dans un domaine particulier.

inaugurale¹⁸³ » que l'on réussit le mieux, dès lors qu'il y a continuité d'usage de cette langue.

Nous aspirons à défendre l'hypothèse selon laquelle un enseignement du français sur objectifs spécifiques ou universitaire, serait incontestablement un tremplin vers un français général, d'abord comme langue de travail mais aussi comme langue, synonyme d'ouverture sur le monde. Ce serait en quelque sorte aller de la monosémie vers la polysémie contrairement aux démarches habituelles.

Les besoins linguistiques spécifiques en langue français répondant à une urgence et des impératifs ne trouveront une réponse qu'en concevant des ingénieries basées sur des informations objectives. Cette démarche occulte volontairement de nombreuses combinaisons linguistiques pour parer à l'urgence. (Comme un besoin inassouvi). Etre en mesure de partager une « langue d'initiés » ne signifie nullement maîtriser cette langue. Pour cela, il conviendrait de faire en sorte que cette initiation linguistique (forcément partielle) se prolonge vers une appréhension de tous les aspects linguistiques. Les contenus disciplinaires ne seront que mieux « signifiés » car tout terme possède « une charge sémantique » accumulée au gré de l'évolution de la langue.

A la lumière des travaux effectués en didactique, des avancées significatives en neurosciences, de notre expérience professionnelle, de notre connaissance du profil linguistique des apprenants algériens, de l'environnement linguistique et des besoins, nous souhaitons que les formations initiées en FLE et/ou FOS s'inspirent des approches en ingénierie de la formation. Que l'on considère une fois pour toute, qu'aujourd'hui, l'apprenant de la langue française ne possède pas en entrant à l'école, un socle linguistique en langue française car cette dernière n'est pas sa langue maternelle et que l'on « s'acharne » à calquer des modèles destinés à des apprenants possédant des profils linguistiques différents. A terme, il conviendrait d'envisager des formations prenant en considération les domaines dans lesquels interviendraient les apprenants et qu'au préalable, les enseignants soient en mesure de s'imprégner des documents spécifiques à une discipline. Il existe des usages multiples de la langue française et certains énoncés se caractérisent par des récurrences et des occurrences pouvant être aisément investies dans une perspective de productions orales et écrites

¹⁸³ ELIMAM Abdou. *Le Maghribi alias ed-darija, langue consensuelle du Maghreb*, Dar El Gharb 2003

spécifique. Que ce soit en FLE¹⁸⁴, FOS ou en Fsp, nous demeurons dans la langue française, faut-il le souligner. Une langue ne se « décline » pas à travers ses facettes. Elle est un ensemble de déclinaisons. Maîtriser une langue signifie être en capacité de l'appréhender sous toutes ses formes. Appréhender un discours « particulier » répondrait à une urgence et un besoin précis mais occulterait des pans discursifs pourtant indissociables de la langue cible. Un discours de « spécialité » s'avèrerait un tremplin pour la langue « générale ».

Les approches, les méthodes FOS/ FSP visent essentiellement un public d'apprenants maîtrisant peu ou prou la langue française de communication (FLE). Elles ciblent les publics disposant d'une langue maternelle autre que la langue française. Les étudiants auprès desquels nous intervenons, s'inscrivent dans cette catégorie. Il est certain qu'un déficit évident en maîtrise de la langue française se manifeste beaucoup plus à l'écrit qu'à l'oral pour le public que nous rencontrons en général ¹⁸⁵. C'est précisément en compréhension de l'écrit et en production de l'écrit que l'apprenant algérien est sollicité lors de son accès aux études supérieures ¹⁸⁶.

La réflexion didactique et pédagogique devra prendre en considération le fait que l'apprenant à ce niveau d'étude opère linguistiquement en autonomie sans possibilité d'assistance magistrale. L'évolution dans un environnement professionnel impose la disposition d'outils linguistiques permettant l'appréhension et la production d'un énoncé discursif paraissant élaboré pour le profane.

S'écarter des référentiels, ignorer le profil linguistique des apprenants, ne pas s'informer des progrès réalisés en neuroscience et par ricochet en « neurodidactique » conduirait à une débauche d'énergies contreproductives. Il y a urgence à mettre en action des ingénieries en adéquation avec les réalités linguistiques et des besoins de plus en plus multiples et précis. L'enseignement du français nécessite que l'enseignant soit en mesure de transmettre « un outillage » linguistique aux apprenants afin que ces derniers l'utilisent avec toute l'efficacité attendue.

Aux apprenants, il est préconisé l'installation de mécanismes discursifs produisant de la monosémie par le « truchement » d'une morphosyntaxe assez différente de celle du français « standard » de communication. Il en résulte une économie discursive pour une meilleure communication (car limitée et circonscrite aux initiés).

¹⁸⁴ Le FLE pourrait être considéré comme énoncé spécialisé

¹⁸⁵ Demandes enregistrées au CEIL Saïda et au CCF Oran. Demandes en consolidation de compétences en production écrite et en compréhension de l'écrit.

¹⁸⁶ L'évaluation s'opère en général par le biais des écrits. Aujourd'hui par l'oral à l'Université Dr. Moulay Tahar Saïda.

Nous pensons que la démarche didactique devrait prendre comme référent le discours en langue française auquel l'apprenant algérien est confronté¹⁸⁷. C'est à partir de ce dernier que l'enseignant dégagera les outils linguistiques nécessaires à son accès.

L'efficacité de nos enseignements, ne se réalisera que si les paramètres tels que connaissance du public avec qui nous partageons ¹⁸⁸ une langue maternelle, pratiques de classes, nos travaux antérieurs, apports de la neuroscience et enseignements reçus sont pris en compte.

Certes, la langue française comme vecteur d'acquisition/transmission des savoirs et savoir faire dans les environnements non « francophones natifs », comme outil utilitaire fait l'objet d'intérêts axés sur du pragmatisme. L'installation des compétences linguistiques requises pour une maîtrise de la langue « utilitaire » conduit à privilégier des « démarches » atypiques. Ces dernières se déclinent par le biais d'ingénieries qui n'exploitent pas l'ensemble des potentialités spécifiques à toutes les langues humaines. Seuls, les besoins linguistiques hiérarchisent les priorités linguistiques en les discriminant. Ce processus logique et objectif risquerait cependant de « dénaturer » les objets d'une langue qui sont un tout et non une partie. Préconiser d'abord la maîtrise de FLE pour ensuite accéder au discursif d'initiés lèverait bien des obstacles. Privilégier des enseignements du FOS répond à des demandes qui seront satisfaites partiellement. Cette insatisfaction est la somme des facettes non exploitées de la langue. Le FOS s'avèrera alors prétexte pour le FLE qui ne l'oublions pas, reste la langue de communication en toutes circonstances.

¹⁸⁷ Camper le rôle de l'apprenant en appréhension des supports (oraux ou écrits) en langue française.

¹⁸⁸ Un enseignant algérien de langue française partage avec son public des socles communs. De ce fait, les interférences se trouvent mieux analysées pour être corrigées.

CHAPITRE3

3.1 Rôle de la langue dans la transmission du savoir.

L'appréhension du savoir se réalise par le biais de la langue. Il s'agit d'un acte naturel, inné à la condition de partager avec l'initié la même langue. L'humain faut-il le rappeler est le seul être vivant doté d'un appareil phonatoire capable de produire une multitude de productions acoustiques permettant au cerveau, après audition, de renvoyer à un signifié. Certes, toutes les autres espèces vivantes semblent pouvoir, quelquefois, produire des sons mais la comparaison ne peut se réaliser tant les systèmes sont différents.

La langue demeure le vecteur principal et incontournable de la communication. Cette dernière permet la transmission du savoir. Pour se réaliser, un partage de la langue entre locuteurs natifs (appartenant ou non à une même aire géographique ou géolinguistique) concrétise avec aisance une transmission du savoir.

La quête du savoir s'oriente de plus en plus vers le monde extérieur et en direction des sociétés produisant le savoir. La difficulté d'accéder au savoir des autres réside dans la non maîtrise de la langue véhiculant la connaissance. Lorsque nous voulons partager le savoir de notre société, nous utilisons la langue de communication habituelle. Si le savoir que nous recherchons est indisponible dans notre sphère linguistique, nous devons alors maîtriser la langue de celui qui a produit.

A présent, le savoir en sciences « dures » et « molles » est l'apanage du monde occidental. L'appréhension des techniques requiert une maîtrise linguistique autre que celle maternelle. C'est-à-dire une langue seconde, clé d'ouverture au savoir. Ce faisant, il importe de rappeler que nous sommes en situation de locuteur « non natif » à qui il convient de pratiquer une langue seconde (L2) en taisant momentanément sa langue maternelle (L 1).

Taire une langue maternelle ne signifie pas en faire abstraction. Ce serait alors une grave méprise conduisant inévitablement à l'échec. C'est bien avec elle, en tandem que L 2 devra s'appréhender.

A ce propos, il est utile de se pencher d'abord sur les mécanismes permettant l'appréhension de L 2 et ainsi comprendre comment s'installe une langue conduisant au savoir.

Le développement de la linguistique a tenu de manière incontestable, un rôle majeur dans le renouvellement des recherches en didactique.

Notre préoccupation pour une efficacité dans la transmission des savoirs et savoir-faire nous conduit, en tant qu'enseignant d'une langue étrangère, à prendre connaissance des récentes avancées en neuroscience pour comprendre d'abord de façon «schématique», comment fonctionne le cerveau humain en situation de contact avec une langue autre que maternelle. Il importera ensuite, à la lumière des progrès scientifiques réalisés, de mieux cerner les mécanismes permettant l'accès à une langue seconde.

Nous ne pouvons aujourd'hui enseigner une langue seconde sans recourir, même accessoirement à la langue maternelle¹⁸⁹ ou première (L1) de l'apprenant. « Comment favoriser l'interlangue (le terme interlangue a souvent été repris sous des appellations multiples telles que système intermédiaire, approximatif, transitoire, grammaire intériorisée, langue de l'apprenant ou dialecte idiosyncrasique) créatrice et heuristique" en taisant L1 ? »¹⁹¹ Comment alors parvenir à installer une langue

seconde en transitant par une langue pivot (langue arabe académique) au lieu de solliciter L1 ?

Ne perdons pas de vue que nous sommes dans état linguistique particulier. Nous enseignons une langue seconde (L2)¹⁹² en partageant avec les apprenants une langue maternelle (L1)¹⁹³ tout en pratiquant une langue officielle¹⁹⁴ (arabe académique ou Fousha) quand les conditions d'énonciation l'imposent.

La didactique des langues a connu à travers les décennies des périodes euphoriques grâce aux innovations technologiques et audiovisuelles. En 1950/1960, des rencontres scientifiques consacrèrent cette approche en psychologie cognitive et en théorie de communication.

Dès lors, l'audiovisuel s'imposera non pas comme support technique mais comme processus d'apprentissage. La communauté était convaincue que les équipements simulaient parfaitement un environnement¹⁹⁵ propice, voir naturel, pour l'acquisition d'une langue seconde. On visait alors à doter l'apprenant d'une morphosyntaxe élémentaire permettant une «survie» linguistique et « qu'à la limite, avec une bonne

¹⁸⁹ Langue inaugurale ou naturelle ou première. Dite L1.

Abdou Elimam. *La Maghribi alias « ed-darija » (la langue consensuelle du Maghreb)* Dar El Gharb 2003 ¹⁹⁰ XIXème s. art de découvrir.

¹⁹¹ El imam A. *L2 cherche L1*.

¹⁹² L2 : langue française

¹⁹³ Deux langues maternelles sont usitées en Algérie : Ed Daridja ou le Tamazight ¹⁹⁴ Langue officielle. (Administration, enseignement et religion)

¹⁹⁵ Comme si on évoluait dans un environnement linguistique similaire à celui de son lieu de naissance.

connaissance du lexique, une personne finit toujours par se débrouiller en langue cible.»¹⁹⁶

Dès ce moment, on excluait fermement le recours à la langue maternelle pour se focaliser exclusivement sur la langue cible. L'ersatz était trouvé et on décréta « la sanction des lois de la sélection naturelle. »¹⁹⁷ La langue maternelle devint *persona non grata* en classe. Ce n'est que dans les années 1970 que l'on se rendit compte de cette méprise. Par le biais de la linguistique appliquée (apports théoriques et méthodologiques de Selinker¹⁹⁸ et de Pit Corder¹⁹⁹) on réhabilita la langue maternelle en soulignant la nécessité d'en tenir compte pour l'accès à L2.

Le tâtonnement méthodologique généra d'autres approches : fonctionnaliste (fonctions vitales en communication), énonciative et générative/transformationnelle. « Cette dernière approche pousse le formalisme jusqu'à esquisser les grandes lignes d'une grammaire universelle »²⁰⁰ et l'on prit conscience que l'être humain dispose d'un organe immatériel de langage se matérialisant d'une synapse, puis de cellules (après 24 mois) et ce faisant permettra les fondations psycho-cognitives de ce qui sera le système linguistique de la langue première.

La didactique s'appuie à présent sur les progrès réalisés en neurosciences permettant une compréhension des mécanismes cérébraux liés au langage. Les incidences avérées des méthodologies d'enseignement des langues secondes (L2) sur les mécanismes cérébraux font l'objet de recherche de la part des neurophysiologistes et des didacticiens. La neurodidactique tente de préciser les activités apprentissage/enseignement débouchant sur une mobilisation efficace des facultés mentales.

Parmi les fonctions cognitives acquises par l'espèce humaine au cours de son évolution, le langage et la conscience demeurent les plus élaborés. Le langage, faculté propre à l'humain, mobilise un ensemble de mécanismes complexes et à ce titre il paraît

¹⁹⁶ Claude Germain. *Evolution de l'enseignement des langues :5000ans d'histoire*,CLE International Paris 1993

¹⁹⁷ Antoine Culioli.

¹⁹⁸ Larry Selinker est professeur émérite de linguistique à l'Université du Michigan et ancien directeur du English Language Institute de l'université. En 1972, Selinker introduisit le concept d'interlangage, fondé sur les travaux antérieurs de Pit Corder sur la nature des erreurs commises par les apprenants en langues. ¹⁹⁹ Stephen Pit Corder, connu sous le nom de Pit Corder, était professeur de linguistique appliquée à l'université d'Édimbourg, connu pour sa contribution à l'étude de l'analyse des erreurs.

²⁰⁰ Elimam A. *Apprentissage et plus*.

extraordinaire. Nous ne cesserons de nous interroger sur sa conception, son expression, sa nature, sa signification ou ses liaisons avec la conscience et la pensée.

Des éléments de réponse peuvent être donnés à la lumière des avancées de la neurophysiologie explorant les mécanismes profonds de notre cerveau. A partir des constats actuels, il est possible de déterminer les incidences des méthodologies en usage chez les didacticiens pour l'enseignement des langues secondes (L2)²⁰¹ sur les fonctions cérébrales humaines et ce faisant, solliciter plutôt certaines fonctions que d'autres.

En neurophysiologie, il est possible à présent d'user de la radiologie dynamique pour montrer le cerveau et ses milliards de neurones en pleine activité.

Il est question alors de potentiels évoqués (PE) ainsi que des techniques d'Imagerie cérébrale fonctionnelle (ICf) : la Tomographie à émission de positons (TEP) et l'Imagerie par résonance magnétique nucléaire fonctionnelle (IRMf).

En (ICf), c'est le flux sanguin avec ses variations dans les parties actives de l'encéphale qui est quantifié par le biais de « colorants » radiologiques. La couleur plus marquée résulte d'une énergie de groupes cellulaires en activité. Selon les tâches réalisées, une panoplie d'images atteste du fonctionnement cérébral tel que : réactions à un stimulus, perceptions sensibles auditives ou visuelles, initiative motrice, attention, calcul, lecture, émotions, raisonnement ...

Le fonctionnement cérébral devient mesurable et les mécanismes mieux visualisés.

Ce type d'appréhension est engagé par le neurologue et psychiatre Pierre Huc et Brigitte Vincent Smith, spécialistes de didactique du français langue étrangère et seconde (DFLE/2).

Tout enseignement de la didactique du français langue étrangère/2 ou tout autre enseignement sollicite forcément des aires cérébrales déterminées. A partir d'une observation des structures cérébrales activées, il est possible qu'un choix d'une méthodologie donnée se révélera plus intéressant qu'un autre. L'ICf constitue un auxiliaire utile aux enseignants.

La neurodidactique fait converger la neurophysiologie du langage et la didactique des langues étrangères secondes. Quatre compétences essentielles de la didactique des

²⁰¹ Hormis LI qui est langue maternelle, toutes les autres langues sont secondes (L2).
Ed Daridja ou le Tamazight seraient LI. Le français serait L2.1. L'espagnol serait L2.2 etc ...

langues étrangères/ seconde (DLE /2) épousent les quatre fonctions principales du langage :
expression et compréhension orales, expression et compréhension écrite.

Constats établis :

L'expression orale s'adapte dans des conditions habituelles de communication, le geste et la mimique pour permettre au récepteur de mieux cerner un contenu. Ainsi, la communication est plus aisée. La recherche atteste qu'une même zone du cerveau humain prend en charge la gestuelle, les expressions faciales et les valeurs symboliques des mots. La compréhension des mots perçus, l'agencement grammatical, la chronologie des phrases sollicitent l'aire de Wernicke. Il est dit que l'écriture aurait pour origine le langage gestuel, bien plus ancien que le langage oral. Nous pensons que l'être humain dès sa naissance possède des capacités à «babiller» car doté d'un appareil, et que les sons émis ont fini par porter du sens dès lors qu'ils sont ou deviennent partagés. On ne décrète pas le signifié mais on l'admet par consensus naturel. (Puisque la langue est naturelle) il y a adhésion.

L'écriture permet de traduire une pensée en un ensemble de mots, chargés chacun d'une valeur symbolique et sélectionnés à partir d'un registre (code) lexical. (Notons que certains mots possèdent plus de charge sémantique que d'autres. Les moins chargés organisent le discours écrit. Dans le discours oral, les mots moins chargés de sens sont remplacés par la mimique, les silences, la prosodie de façon plus générale.)

Les phrases s'élaborent et leurs significations se déterminent à partir d'aires de l'hémisphère gauche. (Quand il s'agit de la langue maternelle.)

A la différence de la communication orale, en phase de lecture, par le biais du regard, il y a distinction de mots qui sont des « images », séparés les uns des autres mais ne possédant pas de sonorité. C'est au lecteur de leur en attribuer. En communication orale, c'est l'énonciateur qui charge ces mots «images graphiques invisibles» en sonorité. La lecture ne dicte ni prononciation, ni rythmique, ni intensité. Bien évidemment, ce ne sont pas les mêmes aires du cerveau qui demeurent mobilisées.

En langue maternelle et en langue étrangère et seconde, il est dit que les zones d'activation sont sensiblement les mêmes mais il convient de noter qu'il existe quelques différences et à ce propos les travaux du linguiste algérien A. Elimam confortent ces affirmations de façon globale.

De plus en plus, l'ICf et les PE reconnaissent à la prosodie une importance capitale dans l'acquisition et l'apprentissage des langues. D'ailleurs, l'acquisition de la langue maternelle transite par « les sonorités » avant d'aboutir à l'écrit quand il existe²⁰².

L'imagerie cérébrale fonctionnelle (ICf) ainsi que les potentiels évoqués (PE) visent en particulier l'aspect prosodique dans le langage. Cet aspect concerne les accents, les rythmes, les intonations, éléments du discours oral (naturel).

Les opérations discursives font appel inconsciemment à la prosodie qui permet des découpages du discours sans quoi se poserait un problème de compréhension. La séparation des mots, de groupes de mots est encore plus impérative lorsque l'on s'adresse à un jeune interlocuteur ou lorsque ce dernier n'utilise pas sa langue maternelle. Ne nous a-t-on pas demandé d'articuler (c'est-à-dire faire un découpage oral, syllabique) pour mieux nous faire comprendre? L'apprenant d'une langue seconde ressemble au jeune enfant appréhendant sa langue maternelle. La prosodie permet au cerveau de reconnaître un mot, que nous savons pas interpréter car c'est d'abord un son renvoyant à un signifié et ce dernier peut à l'écrit se traduire par un script. A présent le PE cerne bien l'alliance sémantique-prosodie-syntaxe-pragmatisme. La prosodie sollicite comme la musique les mêmes cheminements neuronaux et qu'elle permet une exploitation de la syntaxe et de la sémantique. Un pragmatisme n'existe que par la présence de données acoustiques des termes. Chaque mot possède dans un discours, intensité, durée, tonalité. Une même phrase peut se décliner avec des intonations différentes et générer des sens différents. Notre cerveau est plus enclin à la perception de l'oral qu'à l'écrit.

Une écoute de chanson nous interpelle beaucoup plus que la transcription de la chanson en texte.

Les chercheurs affirment que les méthodes didactiques qui sollicitent les mêmes aires cérébrales que le langage oral naturel, à l'exclusion de toute obligation académique, se révèlent certainement plus efficace. L'ICf nous encourage à la pratique de l'oral dans les méthodes pour profanes.

La neurodidactique renseigne à présent, et ce n'est qu'un début, sur les facteurs pouvant conditionner une qualité d'apprentissage. Grâce à elle, certaines approches inédites voient le jour et intéressent le FLE et le FLS²⁰³.

²⁰² Beaucoup de langues ne sont pas écrites.

²⁰³ FLS: français de spécialité (s) communément appelé FOS (français sur objectif spécifique)

Nous continuons à croire que l'acquisition d'une langue seconde devrait s'amorcer comme est enclenchée l'appréhension d'une langue maternelle mais en gardant à l'esprit que ce ne sont pas toujours les mêmes circuits neuronaux qui se trouvent mobilisés. L'imagerie permet de cibler dans des conditions naturelles les différentes compétences de l'humain en matière de langage. Qu'elle permette aujourd'hui de savoir quelles sont les aires de notre cerveau utiles, profitables, bénéfiques à telle compétence ciblée.

Il fut un temps (c'est encore d'actualité) où l'on évoquait par exemple l'immersion linguistique comme panacée dans les processus d'acquisition des langues secondes sans trop savoir ce qui se passait dans notre cerveau. De bons résultats sont obtenus mais nous oublions que l'accès à une langue s'opère par la réception d'un discours oral puis par la production d'un oral avant la maîtrise de l'écrit. La présente description pourrait sembler assez simpliste mais il convient de préciser que l'accès à la langue maternelle mobilise des aires cérébrales qui semblent "vierges". N'omettons pas de rappeler qu'une langue seconde vient se greffer sur la langue maternelle et «solicite» des aires que cette dernière n'a pas vraiment « entamé».

Notre lecture d'articles traitant de la neuroscience nous incite à une plus grande vigilance didactique quant à l'enseignement de langues secondes.

Tout enseignement de langue seconde pose l'interrogation à propos des lieux générant le son et le sens. Ce serait emprunter un raccourci que de croire qu'un appareil phonatoire est suffisant à une production discursive. L'interconnexion est telle entre les organes qu'il importe de se faire à présent une idée sur les mécanismes en action dans l'acte discursif ou dans l'acte réceptif. L'enseignement des langues nécessite à présent, un regard différent sur les certitudes relatives aux méthodologies que nous avions par le passé.

Les avancées scientifiques nous confortent dans notre perpétuelle remise en question des approches pédagogiques. L'acquisition d'une langue maternelle diffère de celles des langues secondes même s'il existe certaines similitudes. « Il est clair à présent que si l'apprenant se sent sécurisé par des confirmations, en langue 1 de ce qu'il a subodoré du

²⁰⁴ Pour les linguistes, l'être humain dispose de gènes programmés pour l'usage d'une langue. La science tend à démontrer que le fœtus n'est pas insensible au langage du porteur et par conséquent le cerveau est activé à ce stade.

fonctionnement de la langue 2, ils serait dommage de l'en priver. »²⁰⁵ Le recours à la traduction systématique n'est, en revanche, d'aucune utilité.

L'intérêt de cerner durablement la langue maternelle, dans une perspective de didactique du français s'avère capital dans la mesure où l'accès à une langue seconde «passe» d'abord par la langue maternelle. Notre expérience dans l'enseignement (module de linguistique contrastive, méthodologie de l'oral et de l'écrit...) nous conforte dans ce sens.

Lorsque la production d'un énoncé discursif (oral ou écrit) en langue française par un apprenant Algérien (Daridjophone) pose problème, ce dernier recourt systématiquement à une morphosyntaxe « intériorisée et jamais explicitée+ » constituant un attribut de sa langue maternelle. La production d'un discours en L2, dans des conditions de contrainte, nécessitera alors le calque de la langue maternelle ou de la langue arabe²⁰⁷ accessoirement.

Pourquoi un calque de la langue maternelle ou de la langue arabe ?

Il est avéré que les langues de manière globale évoluent. Pour demeurer vivantes, c'est-à-dire pratiquées par de plus en plus de locuteurs, elles doivent répondre à des besoins divers, dans toutes les situations de communication. Les sciences et les techniques contribuent aux évolutions des langues. L'évolution s'opère par des emprunts. Edaridja ne s'encombre point de considérations pour « prendre » ce qu'elle n'arrive pas à produire ou considère que ce qui existe ne répond pas à l'attente.

Nous pouvons penser que dans l'obligation de «prendre» dans une autre langue, il vaudrait mieux pour Edaridja par exemple aller vers la langue arabe (quand les termes sont agréés académiquement et quand ils existent) mais force est de constater que l'emprunt fait l'objet d'une sélection inconsciente mais redoutablement efficace. En didactique des langues, il convient de porter un regard sur la langue maternelle. Une distinction doit s'opérer par rapport à la « didactique générale ».

²⁰⁵ *La classe de langue*. Christiane Tagliante. Nouvelle édition. CLE International. Paris 2006.p62

²⁰⁶ Evidemment, « l'installation » de la langue maternelle ne s'est pas opérée par un apprentissage/enseignement. Nous n'avons pas eu besoin « d'étudier » des règles morphosyntaxiques. Ces dernières sont présentes (sinon pas de langue) mais comme elles n'ont pas fait l'objet d'une vulgarisation magistrale, nous continuons à croire qu'Edaridja n'en possède pas et reléguons cette langue à un statut de « sous langue ».

²⁰⁷ Langue Arabe académique ou Fousha

Il faut énoncer clairement que la réussite dans l'accès à L2 passe par L1 (langue maternelle bien précisée) et un contournement de cette dernière se révèle contreproductif. A partir de la langue maternelle émerge le langage et la langue ne sera pas sollicitée en tant que telle. Elle sera un appareil langagier doté de mécanismes produisant du sens. (Opérations linguistiques, opérations langagières)

La théorie de l'acquisition de L2 se base sur la fonction interface de l'interlangue (concept de L. Selinker²⁰⁸). Avec les travaux de S.P.Corder²⁰⁹, le concept interlangue constitue à présent une interface indiscutable. L'interlangue permet un éclairage heuristique sur la nature des erreurs commises par les apprenants. C'est en quelque sorte un autre axe méthodologique particulier en didactique des langues.

La difficulté à enseigner la langue française pourrait être moins importante si nous nous attelons à porter un regard novateur en didactique des langues secondes¹. La pratique en classe de langue nous apporte quotidiennement la démonstration au recours systématique à la langue maternelle par les apprenants. En effets, ces derniers « calquent » simultanément, en difficultés de productions discursives, sur le modèle acquis « nature ément » et sur le modèle « insta e »²¹¹ prononcent. Il « ca que »²¹² aussi complexe²¹³ s'expliquerait probablement par le partage d'un substrat structural et lexical commun aux deux langues²¹⁴ les plus usitées en Algérie.

Toute démarche «didactique» en L2 doit prendre en considération la langue naturelle de l'apprenant afin de ne point hypothéquer les chances de réussite.

3.2 « CECR : référentiel / indicateur de compétences linguistiques pour une lisibilité et une visibilité des certifications. »

De nombreux Départements de français des Universités ont introduit dans le cursus LMD, un module intitulé « CECR²¹⁵ ». Il convient de souligner que le contenu « CECR » est un ensemble de descripteurs permettant d'attester des compétences linguistiques des utilisateurs d'une langue étrangère. Le Cadre européen se révèle

²⁰⁸ Selinker (L) « interlangage », in Richards (J) pp.31-54.1977 ²⁰⁹

Corder (S.P) Introducing applied linguistics. Penguin.1975

²¹⁰ Soulignons que nous n'opérons pas de distinction entre langue seconde et langue étrangère à ce niveau.

²¹¹ Entendre langue maternelle. (Edarija ou Tamazight)

²¹² Langue officielle/ Langue nationale/ Langue d'enseignement.

²¹³ Complexe car l'apprenant prend pour modèle la langue maternelle et la langue arabe académique. ²¹⁴ Langue « Edarija » et « Fosha »

²¹⁵ Université de Saïda. Comme si le CECRL était un savoir. C'est un descripteur de compétences.

être un instrument de mesure et non un ensemble de savoirs ou de savoir faire à . 11 h .r216
msta er c ez un apprenant non natif .

L'avènement d'un nouveau tronc commun dans le système LMD se veut une réponse à une absence d'harmonisation des contenus disciplinaires durant une étape du cursus et ce faisant, une démarche permettant une évaluation objective et équitable des compétences linguistiques acquises par les apprenants du FLE dans les Universités Algériennes.

Recourir à un Cadre Européen Commun de Références pour les langues constitue sans nul doute un instrument décrivant les compétences qu'un apprenant doit maîtriser à un « moment » précis de son parcours. Toutefois, il convient de signaler que le CECR n'est pas un programme mais un référentiel pouvant servir à l'élaboration d'une ingénierie spécifique en adéquation avec les objectifs ciblés par l'Institution et les attentes des apprenants. Le profil linguistique des étudiants requiert une attention particulière de la part des équipes pédagogiques qui devront procéder à des ajustements des descripteurs du CECR. Il est impératif de souligner que le CECR ne peut ni conforter, ni rehausser les compétences linguistiques car il n'est pas un programme, mais bel et bien un « outil » définissant les savoirs et savoir-faire des apprenants en« entame» de cursus ou en« sortie». Nous constatons et déplorons que des créneaux horaires conséquents soient consacrés à une « lecture magistrale » des descripteurs que les apprenants appréhendent difficilement. Il conviendrait plutôt, de s'inspirer des descripteurs pour un niveau déterminé afin de définir les compétences à installer et de dresser un inventaire des contenus à transmettre. Le CECR pourrait alors servir à l'élaboration « d'une feuille de route» focalisant sur les compétences à asseoir ou à conforter afin de respecter au final « les profils » attendus.

Nous nous interrogeons sur l'utilité de consacrer un volume horaire conséquent²¹⁷ à des lectures d'une « échelle d'appréciations » alors que les apprenants mériteraient une plage horaire soutenue pour une pratique effective de la langue.

²¹⁶ Celui qui ne possède pas le français comme langue maternel

²¹⁷ Pourquoi consacrer un volume horaire important à un module dit« cecr » au lieu de consacrer plus « de temps» à la pratique effective de la langue. D'ailleurs, est-ce que l'ensemble des apprenants accède aux descripteurs. Ces derniers, sont-ils parlants? La question mérite d'être posée.

De nombreux apprenants ne peuvent accéder en autonomie, aux contenus²¹⁸ du CECR, tant le niveau demeure en deçà des attentes. Et ce n'est certainement pas un descripteur de compétences qui rendra performants les apprenants en difficulté.

Pour rappel, le CECR reste un instrument d'évaluation utilisé dans les Instituts français d'Algérie afin d'attester des compétences linguistiques atteintes par les candidats lors des épreuves DELF / DALF en vue de certifications. De plus, les enseignements dispensés dans ces mêmes Instituts répondent à des critères définis par ce cadre qui permet l'orientation de l'apprenant vers un niveau en adéquation avec son profil «d'entrée». L'échelle d'évaluation CECR permet une visibilité et une lisibilité du niveau linguistique et/ou culturel d'un utilisateur d'une langue étrangère. Le cadre se veut une réponse à la multitude des échelles d'évaluations en usage ici et là, et qui ne reflètent pas la compétence linguistique d'un apprenant potentiel. Le CECR est un outil d'étalonnage et non un contenu linguistique à transmettre ou à installer.

Le CECR ne nous semble pas un instrument utilisable par des apprenants en début de cursus « L ». A quoi servirait un outil d'évaluation quand l'apprenant distingue difficilement une synthèse de documents d'une production écrite. On ne peut « décrire » des compétences que lorsque nous les maîtrisons ou que nous en cernons les contours. A ce stade d'enseignement, l'apport du contenu CECR ne nous paraît pas pertinent.

Nous pouvons attester que nos pratiques en classes de langue hors université prennent en compte les différents profils «d'entrée» des apprenants en les « cadrant » selon les descripteurs CECR. Pour autant, l'apprenant ne se sent pas « concerné » par les descripteurs car ces derniers constituent la « feuille de route » de l'enseignant. Interrogeons-nous plutôt sur la pertinence de consacrer un volume horaire pour «commenter» des descripteurs à des apprenants déjà confrontés à des contenus théoriques rédhitoires bien souvent et ne trouvant pas des opportunités pour de l'expression orale, vitale pour asseoir toutes les autres compétences. Le pragmatisme devrait présider nos approches.

Bien entendu, nous ne pouvons faire l'impasse sur un instrument d'évaluation largement utilisé et permettant de cerner les niveaux atteints en langue française par des utilisateurs non natifs. En l'absence d'une échelle d'évaluation propre aux

²¹⁸ La simple lecture des descripteurs s'avèrerait problématique pour de nombreux étudiants. Des termes utilisés pour les descripteurs posent déjà problème à un apprenant A2.1 ou A2.2 (ex : distinguer un manuel d'un article, fine nuance, lettre, essai, articulations implicites ...)

Universités Algériennes, ce cadre constitue un référentiel incontournable. Nous formulons le vœu de confectionner un outil spécifique d'évaluation des compétences linguistiques des apprenants Algériens poursuivant un cursus LMD en français langue étrangère. Rappelons que l'apprenant Algérien possède un profil²¹⁹ linguistique particulier et que la langue française permet à présent, de manière prioritaire, un accès aux savoirs et savoir faire. Les compétences les plus abouties (DALF C1/C2) requièrent parallèlement aux compétences linguistiques proprement dites, des compétences « culturelles²²⁰ ».

Par ailleurs, il est capital d'asseoir un enseignement du français langue étrangère ou des spécialités en tenant compte des compétences linguistiques attestées et non supposées des apprenants. Nous faisons quotidiennement le constat, dans nos pratiques des classes de langue, des difficultés manifestes des apprenants face à des contenus disciplinaires spécifiques mais néanmoins peu soutenus. Les contenus CECR ne sont que descripteurs de compétences et ne peuvent constituer des contenus scientifiques hormis leurs destinations. Le Cadre européen est comparable à une feuille de route « en matière de compétences installées ou à atteindre ». De surcroît, il conviendrait au préalable d'exploiter des supports en relation avec un niveau déterminé sous la direction d'enseignants au fait du Cadre, dans leurs pratiques.

L'avènement d'un socle commun en parcours LMD requiert un ensemble de critères devant être définis et arrêtés au préalable de toute initiative. La réflexion à propos d'un socle partagé nous semble intéressante dans la mesure où elle devrait permettre une visibilité des profils de sortie à l'issue d'un cursus. Pour cela, l'Institution devrait impérativement définir les compétences linguistiques des apprenants qui entament un cursus « L ». A charge pour les équipes pédagogiques de dresser un inventaire des compétences requises pour l'entame de « LI ». Un profil d'entrée spécifique et commun à toutes les Universités définira le « public apprenant » à prendre en charge. En réalité, la problématique repose aussi sur les modalités d'évaluation des compétences. Les disparités, voire les « injustices » commises à l'endroit des apprenants nous conforte dans l'adoption d'un Cadre pas forcément adapté aux spécificités linguistiques de l'apprenant Algérien, mais combien utile en l'absence d'un Cadre défini par les équipes pédagogiques des Universités Algériennes²²¹. A terme, un détenteur de diplôme sera plus « lisible » et « visible » par rapport à ses

²¹⁹ Se référer aux publications et travaux d'Elimam Abdeldjalil

²²⁰ La notion de compétences culturelles est de plus en plus formulée. Une langue est aussi culture. ²²¹ Il est possible d'élaborer un cadre spécifique maghrébin de références ...

acquis linguistiques. L'intérêt pour une échelle de niveaux, quand elle est partagée, permet incontestablement une appréciation des compétences atteintes par les apprenants qui n'auront plus besoin de démontrer leurs niveaux face aux potentiels employeurs, de plus en plus «frileux» et réticents à l'embauche. Une harmonisation des contenus et une évaluation objective²²² des compétences ciblées à un moment précis du cursus reposerait alors sur une échelle consensuelle. L'intérêt est patent.

A terme, il conviendrait d'opérer une distinction relative aux objectifs linguistiques assignés aux Départements de français des Universités Algériennes par les responsables pédagogiques.

A présent, la mise en place d'un socle «commun» devrait permettre une harmonisation des contenus et des évaluations en adéquations avec une « échelle des niveaux » arrêtée conjointement par les équipes pédagogiques. Ce serait alors, un pas accompli.

Le cursus «Mastère» résulte d'offres de formations en relation avec un environnement économique d'une Université donnée. Les Départements de français ne s'inscrivent pas à ce moment, dans des formations en FLE mais déjà en langue de spécialités. Se pose, dès lors, la problématique de la « valeur » du Diplôme qui sera délivré en termes de « visibilité et de lisibilité ». Seule une échelle partagée de description des compétences linguistiques permettra de situer le niveau atteint par les diplômés. Attester par exemple du niveau C2 du CECR signifiera que l'étudiant pourra: « lire tout type de texte, même abstrait ou complexe article spécialisé ou œuvre littéraire », « écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Résumer et critiquer un ouvrage professionnel ». Peut-on alors considérer qu'un diplôme (Licence) signifie réellement un niveau de compétences admis par l'ensemble des Institutions Algériennes ? Certes, une telle certification permet de remplir à des impératifs administratifs mais ne peut « signifier » un degré d'habileté linguistique déterminé. A terme, il serait utile et souhaitable qu'une certification ait une signification. Pour cela, un cadre descripteur de compétences est incontournable. Voilà pourquoi, le CECR participe aujourd'hui, à une lisibilité/visibilité des certifications délivrées par les Départements de langue.

Il importe de souligner que jusqu'à présent, les équipes pédagogiques procèdent à des évaluations peu objectives du fait de l'inexistence d'une harmonisation des descripteurs. Soit l'apprenant est lésé (rarement), soit il est favorisé (souvent), alors

²²² Un outil de mesure partagé, reflète une évaluation objective. Il s'agit en quelque sorte d'un« étalon».

que ses compétences linguistiques se situent en deçà des attentes. Cet état est la résultante d'une conjonction de facteurs (Taux de réussite, d'échec, places pédagogiques ...) et d'une méconnaissance des critères requis à une étape du cursus. La cause demeure l'absence d'un « repère » commun.

Déplorer les « niveaux » des apprenants n'est pas utile tant que les compétences linguistiques attendues ou à atteindre ne seront pas définies et il s'agit là d'un jugement de valeur, sans assise scientifique. La référence au CECR, aujourd'hui, permet de situer les niveaux des apprenants en « entrée » et en « sortie » de cursus. Cependant, le CECR n'est ni un programme, ni un contenu, faut-il encore le souligner. « Le cadre commun » ne prend pas en compte l'utilisateur du français possédant cette langue comme maternelle+ ". L'apprenant Algérien du FLE ne possède bien évidemment pas le français comme langue maternelle mais évolue dans un environnement linguistique fortement marqué par la langue française. D'ailleurs, les « Darijophones » opèrent des emprunts²²⁴, ce qui confère aux apprenants du FLE un profil linguistique « atypique ».

Les approches mises en œuvre dans les départements de français en matière de contenus privilégient des transmissions de savoirs dits académiques²²⁵ et non de savoir-faire²²⁶ proprement dits. De ce fait, les étudiants disposent de connaissances ne pouvant être investies dans la pratique effective de la langue, que ce soit en compétences orales ou écrites. Par ailleurs, chaque enseignant élabore « son » programme et arrête « son » évaluation. Une déperdition des énergies s'ensuit, sans pour autant générer une amélioration significative des niveaux. A défaut d'une harmonisation en amont des contenus, une échelle d'évaluation commune révélerait d'énormes disparités²²⁷ dans les niveaux à une étape du cursus donnée.

Le descripteur CECR serait certainement un indicateur des « directions » à prendre en matière de priorités en installations de compétences. Une des premières compétences à installer concerne la compréhension de l'oral : quelle place accorde-t-on à la pratique effective et quantifiable de la compréhension/ expression orale dans un cursus « L » ? Pourtant l'apprenant est censé avoir dépassé un seuil B1 en entamant son cursus « Licence ». L'apprenant peut-il discriminer un énoncé

²²³ CECR à destinations des « non natifs ».

²²⁴ Les langues « vivantes » empruntent ; Edarija puise dans le français essentiellement.

²²⁵ Il appartient à l'étudiant de « régurgiter » des contenus théoriques pour prétendre à une bonne appréciation, alors qu'il éprouve les pires difficultés à produire un énoncé A2, B 1 « correct ».

²²⁶ Nombreux sont les étudiants dans l'incapacité de produire un énoncé oral ou écrit d'environ 250 mots avec aisance, fluidité et correction.

²²⁷ Un test commun de niveaux, en direction d'étudiants de diverses universités (même année d'étude) apporterait un éclairage supplémentaire sur les « écarts ».

«simple» (A1) d'un énoncé «standard» (B1). Distinguer un discours A1 (*comprendre mots familiers, expressions courantes au sujet de moi-même, ma famille, dans un environnement concret ..*) d'un discours B1 (*comprendre émissions radio ..*) n'est pas aisé pour de nombreux étudiants que nous «gavons» de contenus théoriques soutenus²²⁸ auxquels ils n'ont pas accès. Privilégier une approche pragmatique reposant sur une pratique effective de la langue. L'apprenant est un futur utilisateur de l'outil et non un analyste de l'outil.

Il est à présent urgent de signaler l'importance de la place de la compréhension et de l'expression orales dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Un étudiant devant entamer un cursus «L» de FLE devrait se situer à un niveau B1 / B2 du CECR

puisque son cursus antérieur lui a permis de cumuler plus de 09 années de contact avec la langue française. Si le constat paraît amer, c'est bien parce que la pratique²²⁹ de la langue étrangère a occulté l'aspect «pratique» au profit de l'aspect «théorique». Quel est le temps imparti à chaque apprenant en expression / compréhension de l'oral²³⁰? Le confortement linguistique «théorique» ne saurait être efficient qu'à la condition d'aménager des plages horaires conséquentes à la pratique de la langue. Rappelons encore qu'une langue se décline oralement²³¹. C'est

sa nature première.²³²

Une rapide consultation des descripteurs des compétences valide, si besoin est, l'orientation de l'apprenant vers la maîtrise de l'oral dans ses deux déclinaisons. Nous aspirons à enseigner des contenus qui requièrent, au préalable, un seuil de compétences que l'apprenant ne possède pas. Ainsi, les efforts consentis par les équipes pédagogiques ne génèrent pas les bénéfices escomptés. Il conviendrait à présent, de nous référer au CECR pour arrêter un niveau d'admission en première année «L» et un niveau de «sortie» en troisième année «L». Le cadre pourrait aussi constituer une structure pour l'élaboration de programmes. Les manuels usités dans les Instituts français par exemple, sont catégorisés en niveaux. Leurs contenus mobilisent, les compétences décrites par le CECR. Les programmes mis en œuvre dans les Départements de français prendront en compte, les degrés de «difficultés» spécifiques à un niveau (1ère, 2ème ou 3ème année). Les évaluations, elles aussi,

²²⁸ En apparence, faut-il le rappeler.

²²⁹ Constat établi dans les universités. Prendre connaissance des intitulés de modules. ²³⁰ Si toutefois, un module est assuré.

²³¹ Les premières compétences à installer sont la compréhension de l'oral et l'expression orale. Ordre naturel!

²³² Travaux de Elimam Abdeldjalil, linguiste et auteurs de nombreuses publications.

obéiront à des descripteurs mis en pratique, en conformité avec « un cadre » que les responsables pédagogiques voudraient agréer.

Un «alignement» sur le CECR de manière rigoureuse et une évaluation objective reposant sur les descripteurs permettra une visibilité et une lisibilité des certifications obtenues par les apprenants en l'absence d'un Cadre spécifique aux Départements de Langues des Universités Algériennes. L'intérêt immédiat de se référer au CECR situera les compétences atteintes par les apprenants. Ces derniers pourront alors «dépasser» les représentations que les employeurs potentiels manifestent à l'égard de promotions entières d'étudiants. Quel les compétences linguistiques ont atteint les titulaires d'une Licence de FLE? Est-ce que les Licences obtenues dans nos différentes universités possèdent la même «valeur»? Une Licence obtenue en 2007, est-elle «meilleure» que celle de 2013 ? Un diplôme ne reflète malheureusement pas les capacités de l'étudiant du fait de notre incapacité à situer la certification dans une échelle de« compétences» ! Notre expérience du terrain nous permet de privilégier l'usage d'un Cadre largement utilisé en l'absence d'un Cadre spécifique aux Universités Algériennes. Les compétences requises pour attester d'un niveau

atteint, constitueront sans nul doute, une « inspiration » pour le montage

d'ingénieries au sein des Départements de français, langue étrangère. Nous avons eu l'opportunité «d'évaluer» des titulaires d'une Licence de FLE au sein de l'Institut français d'Oran lors des passations des examens DELF / DALF. Les résultats obtenus par les candidats²³³ aspirants au Diplôme B2, ont démontré que la majorité se situait entre A2.2 et B 1.2. Il appartient à présent, aux équipes pédagogiques, de déterminer les compétences requises pour une admission en cursus « L » ou « M » et de préciser les compétences installées en fin de parcours. Par ailleurs, l'accueil de promotions diverses au sein du Centre des langues USTO²³⁴, permet d'établir un constat relatif au niveau atteint en FLE, par les étudiants de la première année, en début de parcours. Ainsi, la majorité du groupe ne possède pas le niveau A2.2 alors que les contenus « techniques / scientifiques » des modules requièrent un niveau B 1.2 au minimum. Le Centre s'attèle à « restaurer » les niveaux en FLE pour permettre aux apprenants l'accès aux contenus disciplinaires. Pour cela, une« échelle de mesures » s'avère indispensable en «amont» et en «aval» des cursus. Dans l'attente d'une élaboration d'un « Cadre » spécifique à nos universités, il est

²³³ Une récente annonce pour le recrutement au sein de l'Institut français stipulait que le candidat devait posséder le niveau C2. C'est tout dire.

²³⁴ Univ. Des sciences et de la techno. Oran. Centre de langues et non Faculté des langues.

indispensable de faire usage du CECR, par pragmatisme, dans l'intérêt bien compris de l'apprenant.

Le cursus LMD vient de connaître une réforme permettant une harmonisation des «modules» dispensés du fait des «parcours» qui différaient d'une Université à une autre. Il reste à définir avec précision les contenus des programmes spécifiques à chaque module pour une équité à l'égard des étudiants et envisager rapidement une élaboration d'une échelle d'évaluation nationale et même maghrébine du fait d'une relative similitude des profils linguistiques des apprenants.

Nous demeurons convaincus de la capacité des Universités à concevoir une échelle d'évaluation nationale permettant aisément la description des compétences requises dans un niveau précis. Plus la lisibilité sera importante et plus la visibilité des Diplômes délivrés le sera.

3.3 Métissage linguistique : heureux croisement des langues.

Notre présente analyse porte sur « le métissage ²³⁵ » de la langue française et nous nous cantonnons dans la position d'un locuteur francophone non natif²³⁶. Cette précision s'avère nécessaire car un locuteur francophone natif²³⁷ aurait certainement une perception différente de la notion de métissage. La langue étant le reflet d'une culture, se perçoit différemment, selon notre appartenance à une aire linguistique donnée. Naturellement, la langue française appartient à celles et ceux qui ont en partage, une culture française de naissance, et qui baignent dans un environnement franco français. Nous ne pouvons pas nous prévaloir de cet état; donc notre perception du métissage se trouve forcément différente. Il s'agit, en ce qui nous concerne, d'émission d'un avis de locuteur francophone non natif. Pour répondre à des besoins divers, une langue doit obligatoirement évoluer. L'humain dans sa communication, puise dans son registre lexical qui est partagé par sa communauté linguistique. A ce niveau, un signifiant (image acoustique ou graphique) renvoie à un signifié tout aussi partagé.

Pour rappel, la langue mobilise un ensemble de termes et de tournures. Quand une communauté linguistique ne peut puiser ou construire dans son registre un terme permettant la désignation d'un « signifié », elle finit par « adopter » le terme produit et partagé par les locuteurs en L2.

Exemple:

Les termes «merchandising, marketing, consumerism, warning, penalty, ...) empruntés à la langue anglaise sont largement utilisés en langue française. L'emploi de plus en plus fréquent de termes étrangers inquiète les « puristes » qui tentent de proposer des équivalents en langue française tels que : marchandisage²³⁸, marchéage²³⁹, mercatique, consumérisme, signal de détresse, point de réparation ou coup de pied de réparation ou point de pénalité. Comme l'humain est naturellement enclin au moindre effort en énoncés discursifs, il optera plutôt pour « warning », « penalty ». Produire un mot au lieu de trois est économique.

²³⁵ Définition : union féconde d'individus possédant des différenciations génétiques. Union de personnes de couleur différente. Influences réciproques des cultures. Du latin mixtus : mélange. (mélange est aussi l'antonyme de pur) !

²³⁶ Nous ne possédons pas le français comme langue inaugurale. Le français est pour nous L2. ²³⁷

Voir sa langue adopter des termes « étrangers » n'est pas toujours bien vécu.

²³⁸ Terme proposé par l'Académie et surtout recommandé+

²³⁹ Terme proposé par l'Académie et surtout recommandé

L'acte naturel d'assimilation d'un terme étranger répond à un besoin que le locuteur ne trouve pas dans sa langue. Lorsque l'Institution en propose en substitution, il faut que le terme soit économique quant à sa production.

Quelques exemples permettront d'apporter un éclairage sur les processus.

La langue française emprunte à la langue anglaise et les termes sont qualifiés d'anglicismes pour bien montrer le caractère étranger à la langue française «académique».

Il est par exemple préconisé d'utiliser le terme courriel au lieu du mot anglais email. Comme le terme anglais *email* résulte de la contraction de « *electronic +mail*», le français a calqué pour proposer *courrieli*, contraction de « *courrier+électronique* ».

*Le locuteur en langue française utilise le terme « email ». L'Académie propose «courriel». Comme le terme proposé n'est pas contraignant en production, il est d'usage.

*Le locuteur en langue française utilise le terme« penalty». L'Académie propose« tir au but». Comme le terme proposé est contraignant (03 mots), il n'est ni adopté, ni usité.

Tout apport de termes nouveaux à la langue française fait l'objet d'un agrément par l'Académie²⁴² française qui s'évertue à puiser dans l'étymologie pour revêtir l'emprunt d'une identité linguistique bien française ou pour proposer de nouveaux termes. Cet exercice se révèle assez souvent si complexe que le terme est qualifié d'emprunt. Cette dernière qualification montre bien le statut du terme. Un emprunt même s'il s'inscrit dans la durée, dans l'usage, conservera le statut d'emprunt, c'est-à-dire « une tolérance». Il n'y a pas de reconnaissance« identitaire» au terme. Ce dernier est « étranger » et cependant autorisé essentiellement en production écrite. La

«reconnaissance» du terme est prononcée par les «Immortels», gardien du Temple linguistique. Ne siègent à l'Académie que les défenseurs de la langue, toujours attachés à un « puritanisme » linguistique.

Toutefois, l'assimilation du terme par son intégration finira par s'opérer. Comme pour les migrations humaines. Il faut aussi garder à l'esprit que« l'intégration» d'un terme et son «autorisation» par l'Institution, se réalise inexorablement. Quand l'usage d'un «emprunt» est partagé par une communauté linguistique, l'Académie ne peut que s'y

²⁴⁰ Beaucoup de francophones continuent d'utiliser email. ²⁴¹ Par ceux qui en ont connaissance.

²⁴² Institution veillant à la langue. A l'initiative d'un religieux.

soumettre et ainsi éviter de s'inscrire à contre courant d'une volonté spontanée .. Les esprits lumineux de l'Institution sont au fait des pratiques linguistiques et savent bien que des « remparts » seraient inutiles. Lorsque des locuteurs francophones natifs adoptent les termes « weekend, football, tajine, loukoum, ... » dans leurs pratiques linguistiques, les «puristes» n'y peuvent rien, sinon tenter d'habiller le terme d'une phonétique et accessoirement d'une orthographe française. Pour preuve encore, des termes importés du pays du soleil levant et d'ailleurs prennent place dans la langue française. Le mot « sushi » en est encore une illustration. L'image acoustique du terme est sauvegardée. Seule la transcription en caractère latin pourrait à l'avenir faire oublier l'origine du mot. Si les français n'avaient pas découvert ce met, l'emprunt ne se serait pas produit. La langue française, à l'instar de toutes les autres langues se trouve dans l'obligation d'un métissage tant les frontières linguistiques disparaissent, résultat des échanges économiques et culturels de plus en plus intensifiés. C'est là, une réalité indiscutable.

Pour illustrer nos propos, nous rappellerons que durant le déroulement de la dernière coupe du monde de football, la planète a découvert le terme « vuvuzéla »²⁴³ qui désigne un instrument musical utilisé par les supporters ²⁴⁴ ou a fini d'adopter (Un locuteur «adopte» en fonction des circonstances et des lieux.) Toutes les langues subissent des formes de métissage. Cela relève de la vivacité d'une langue qui intègre des termes pour répondre à des besoins. Par langue, entendons les humains²⁴⁶.

La langue française et par ricochet, le locuteur français²⁴⁷ natif emprunte naturellement des termes «étrangers» qui mélangent. Toute communauté linguistique dispose d'un registre lexical plus ou moins fourni. L'étendue du registre correspond à des besoins précis de la communauté. Elle y puise autant que nécessaire et quand elle n'y trouve pas, elle adopte et mélange donc. Lorsque l'adoption est agréée, on parle d'emprunts et quand l'adoption est spontanée, on parle de métissage.

Mélanger, cest « fusionner» pour produire par union. Les avis portés sur le « fruit de l'union » divergent et sont qualifiés d'heureux ou malheureux. La charge sémantique du terme métissage a évolué au gré des évolutions²⁴⁸ humaines et des philosophies. Un métis ne possédait pas un statut enviable. Il y a dans le terme des relents ségrégationnistes qui heureusement commencent à être dépassés. Aujourd'hui, nous

²⁴³ Sorte de cor de chasse. Signifié différents, signifiant différent.

²⁴⁴ Le micro ne souligne pas le terme en rouge. C'est pourtant un terme anglais qui a fini par se fondre ²⁴⁵ Autre terme emprunté et accepté.

²⁴⁶ La langue est une caractéristique de l'humain.

²⁴⁷ Entendons locuteur ayant le français comme langue maternelle

²⁴⁸ La France profonde exérait les unions entre blancs et métis il n'y a pas si longtemps.

parlons de métissage des cultures. De mélanges « heureux ». Mais c'est toujours le « dominant » qui use de l'expression comme pour montrer une tolérance, un esprit d'ouverture. Il est aisé de tenter d'établir une similitude des mécanismes linguistiques que les langues²⁴⁹ mobilisent.

En langue Darija²⁵⁰ que nous pratiquons et en Tamazight, nous utilisons une panoplie incroyable d'emprunts. Parlons-nous pour autant de métissage ? Pour beaucoup de nos concitoyens, Edarija ne peut avoir un statut de langue car elle est « métissée » voir « polluée » ! Pourtant c'est la langue opérationnelle, celle qui permet la bonne communication. Pourquoi alors les publicistes recourent à ce « mélange » pourrions-nous rétorquer ? Pourquoi la chanson populaire a tant de succès ? Simplement, parce que cette langue s'est « métissée » pour s'adapter aux besoins. L'Académie d'Edarija n'existant pas, c'est les locuteurs qui en décident par accord tacite. A ce titre, elle est langue vivante car capable d'adaptation pour survivre, même au prix d'un métissage. Si la langue arabe (Fosha ou académique) ne s'impose pas dans la communication quotidienne, c'est aussi parce qu'elle ne peut répondre aux besoins de l'heure. Malgré cette condition, elle emprunte pour pouvoir demeurer opérationnelle. Des tentatives « puristes » de produire en langue arabe des signifiés nouveaux se heurtent à des refus implicites à l'usage. Peut-on substituer des termes tels que « **Internet** », « **cinéma** », « **corniche** », par des termes en langue arabe ? Certainement, mais le « confort » à l'usage fait que l'on optera pour l'emprunt et non pour une expression « travaillée » même académiquement.

Si un métissage est présent en langue française, c'est que les locuteurs privilégient un signifiant qu'ils ne possèdent pas pour désigner un signifié qu'ils ne connaissent pas. Pour illustrer nos propos, nous prendrons par exemple le mot français « **neige** » désignant un état physique d'un élément. Chez les Inuits²⁵¹, il existe plus d'une dizaine de termes désignant ce que nous appelons « neige » car chaque terme désigne un état particulier de la neige. (molle, friable, dure, épaisse, fraîche ...)

Chez nos concitoyens du Grand Sud, les termes utilisés pour qualifier le sable sont multiples. Celui exporté vers la langue française est « **fechfech**²⁵² » et désigne une

²⁴⁹ Entendre, les humains

²⁵⁰ Langue consensuelle du Maghreb. D'ailleurs, une certaine confusion continue de régner autour de la langue Arabe (académique ou Fosha) et « Darija ». Il s'agit de deux langues ayant des substrats communs.

²⁵¹ Peuple du pôle.

²⁵² Les adeptes du rallye Paris-Dakar ; toutes nationalités confondues.

poudre de sable pouvant pénétrer les espaces les plus hermétiques. D'autres termes, spécifiques aux qualités des sables, sont utilisés.

A l'ère des sciences et des techniques, ce sont les innovateurs qui imposent en quelque sorte des termes issus de leurs langues respectives. Les utilisateurs de technologies (des autres) adoptent par nécessité les termes dans leurs « versions originales (L 1) » par confort, ou essaient d'en produire (en L2) sans trop de succès. La langue française n'y échappe pas. Les exemples sont nombreux²⁵³ comme : (containers / **conteneurs** ; scanner/ **scanneur**; airbag/ **coussin d'air**) ...

La notion de métissage ne devrait pas en linguistique surprendre. Toutes les langues échangent, partagent et s'enrichissent. En n'opérant pas ainsi, une langue ne peut être considérée comme vivante mais figée et par conséquent vouée à une mort. Les langues « mortes » sont celles qui ne répondent plus aux besoins et qui ne sont pas partagées.

Pour exemple, le latin, langue de la liturgie permettait la célébration du culte chrétien.

Cette langue, apanage d'une « caste » n'était pas partagée. Elle possédait un statut particulier. Seuls, des initiés²⁵⁴ y accédaient. Etant une langue « de la religion », elle ne pouvait emprunter et se « polluer ». Cette situation d'ultra protection, voir d'autarcie généra un « enfermement » dont les résultats sont connus. A présent, le culte chrétien est pratiqué en langue française par dérogation épiscopale sous peine de se déconnecter des fidèles. Une infime minorité s'y intéresse, pour accès aux textes

originaux où pour « intérêts étymologiques ».²⁵⁵ ²⁵⁶

Le métissage résulte des contacts avec les autres cultures. Les richesses des autres sont systématiquement captées dans la langue de leurs productions.

La langue française ne peut échapper au métissage. Elle y puise une certaine vitalité. L'épisode colonial français dans notre pays a permis à la langue française de s'étoffer de termes à présent agréés. Ce métissage ne résultait pas d'une volonté « linguistique » mais bien d'une situation que l'occupant devait gérer. Pour rappel, la justice rendue dans notre nation reposait sur le droit français en règle générale mais l'application de ce dernier en matière de « successions », de « mariages », de « polygamie », bref de statut personnel, ne pouvait s'opérer de fait des confessions différentes. Christianisme pour les Français et Islam pour les Algériens. L'occupant, pourtant attaché à sa langue se trouva

²⁵³ La technologie submerge les langues de termes.

²⁵⁴ La population était analphabète. Seuls, le clergé et l'aristocratie accédaient à la langue. (oral et écrit) ²⁵⁵ Le noviciat. Formation du personnel ecclésiastique.

²⁵⁶ Les linguistes par exemple

contraint d'adopter des termes du lexique juridique arabe²⁵⁷ au sein des juridictions. Ainsi, les termes « Cadi, Imam, Habous » furent usités. La géographie, l'architecture, la topographie ... , ne demeurèrent pas en reste en matière d'apports. Les termes « oued, mechta, douar, djebel, médersa, hammam ... » sont à présent parfaitement connus et « intégrés ». Du côté algérien la langue emprunta tout aussi fort mais pour d'autres raisons. Notre langue²⁵⁸ (ou parler pour certains) se plia à la règle. N'avons-nous pas «pris» les termes :(koulij, lyci, huissi, kilou ...)? Et ne nous prenons pas encore à présent d'autres termes plus dans l'actualité: (nimirique, la clim, assisté ...) ? Tout en revêtant les termes d'une phonétique proche de notre langue.

Plus que jamais, les métissages sont incontournables. Qu'ils soient bienvenus ou pas importe peu. Les «passages» s'opèrent en force. Pour demeurer «exportables» les termes doivent être produits en L1 et « migrer » vers L2 s'ils relèvent d'innovations scientifiques, technologiques. Lorsque la civilisation arabe excellait en médecine, en mathématiques, en astronomie, les locuteurs du monde entier empruntaient, du fait que ces derniers ne produisaient et ne pouvaient désigner. La quête du savoir s'oriente de plus en plus vers le monde extérieur et en direction des sociétés le produisant. La difficulté d'accéder aux « signifiés » des autres réside dans la non maîtrise de la langue, du terme véhiculant la « connaissance ». Lorsque nous voulons partager désigner un objet, un concept de notre société, nous utilisons la langue de communication habituelle. Si un « signifié », que nous cherchons à désigner est indisponible dans notre registre lexical (L1), nous devons alors créer une image acoustique, une orthographe ou prendre ce qui existe déjà dans l'autre langue. (L2).

Les échanges entre les communautés linguistiques sont si denses aujourd'hui qu'une masse de termes se trouve partagée. La frilosité «linguistique» d'il y a un siècle ne se justifie plus. Les migrations humaines, les brassages ethniques, la curiosité artistique et intellectuelle, la soif de découvertes de l'autre, nous conduira certainement à métisser davantage. Comment expliquer le succès jamais démenti du texte de la chanson «Raï» qui pour certains relève de l'ineptie tant« le métissage» linguistique omniprésent vicie la langue. Certainement parce que les termes empruntés au français sont plus «démonstratifs» pour l'expression de l'amour, du désir ...

Le texte s'enrichit de termes tels que: « numérique, livret, lycée, brigade, central, Joséphine, j'ai chanté, définitif, frimer, bizarre, je t'écris d'un cœur brisé, je pense à

²⁵⁷ Arabe, lorsque la justice est rendue selon les textes Coraniques. En de nombreux termes Tamazight quand la justice concernait nos concitoyens de langue maternelle « Tamazight » (1830/1962)

²⁵⁸ Daridja, langue consensuelle du Maghreb. Elimam abdou. Dar el gharb. 2003

toi ... » La volonté consciente ou non d'emprunter répond à un besoin d'éloquence et un désir de mieux communiquer avec des termes que la langue maternelle ou académique ne peut « charger » de sens.

-) «numérique» (nimirique): la technologie a produit le son et l'image analogique pour ensuite une meilleure qualité acoustique et un haute définition de l'image grâce à l'analogique. Pour qualifier dans la chanson une bienaimée de sublime, l'interprète recourt à un terme technique. Dans la langue de la technologie.
-) « livret » (livri) : le livret de famille est arrivé avec la colonisation. Dans nos usages, ce document n'existait pas. La valeur de l'écrit ne se conteste pas. Le contenu d'un livret est un contrat. Dans le texte chanté, c'est l'expression de la crainte d'un engagement.
-) «lycée» (lici): l'école, le collège et le lycée ne s'inscrivaient pas à l'organigramme académique propre à notre environnement de l'époque. Les filles interrompaient leurs études avant l'adolescence, donc avant «l'âge» du lycée. (avec les représentations y afférent)
-) « brigade, central » : les termes équivalents en langue arabe académique existent mais pour des raisons de facilités et « de moindre effort », le locuteur a opté pour l'emprunt.

Chaque terme emprunté possède une « charge » sémantique que la langue maternelle ou officielle a du mal à révéler. Ce sont les locuteurs qui par commodité optent, adoptent de façon consensuelle inconsciente un terme précis. Certains termes sont plus chargés que d'autres en rapport avec leurs usages et leurs utilisateurs. Dans le «registre» amoureux, il est de bon ton de se montrer pudique, de taire, ou de le révéler avec des termes « choisis ». Culturellement, une déclaration obéit à certaines règles tacites. L'emprunt permet de crier fort ses sentiments, d'enfreindre des convenances et de refuser une « censure ». On dit « des choses » avec les mots des autres. Si le succès est attesté, c'est qu'il y a adhésion.

Ne dit-on pas que la planète est un village ? Nous savons pertinemment qu'une communauté « régionale »²⁵⁹ partage en général une même langue. Nous nous dirigeons certainement vers cette direction pour le bonheur de l'humanité. Les conflits naissent

²⁵⁹ Dans un espace géographique déterminé

aussi des incompréhensions²⁶⁰ et du déficit en communication. Un métissage linguistique résoudrait bien des problèmes.

²⁶⁰ Se référer aux philosophes. L'incapacité à communiquer génère les crises.

CONCLUSION PARTIELLE (Partie 1)

Tout locuteur natif ou non natif est le produit d'un environnement sociolinguistique. L'humain, accède à « sa langue inaugurale » par le biais de sa famille, puis par la société dans laquelle il évolue. Les mécanismes cérébraux mis en branle pour la compréhension de l'oral et la production orale sont complexes et la science continue aujourd'hui ses investigations à propos de l'installation de compétences linguistiques. Nul ne pourrait affirmer à présent, que les certitudes formulées par les linguistes du XIX^{ème} et XX^{ème} siècles ne peuvent faire l'objet de remise en question. L'apport de l'imagerie médicale à la linguistique et par ricochet à la didactique des langues atteste des avancées réalisées dans le domaine. Nous savons mieux appréhender les enseignements des langues car nous nous initions chaque jour davantage aux processus d'acquisition des langues de façon générale. L'immersion linguistique par le truchement des laboratoires des langues ne suffit plus à elle seule pour rehausser des compétences linguistiques autres que maternelles. Le locuteur Algérien en pratique d'une langue étrangère peut-être considéré comme un cas atypique. Rappelons que l'étudiant Algérien communique avec une langue maternelle, étudie une langue nationale puis rencontre du FLE et une autre langue étrangère.

Les attentes linguistiques sont multiples et l'urgence concerne particulièrement l'Institution universitaire qui doit faire face à des étudiants peu compétents en langue française pour aborder des contenus discursifs de spécialités ou autres. Ces derniers se déclinent sans tenir compte du profil linguistique de l'étudiant. Initialement, les contenus scientifiques en langue française ne devraient « s'adresser » qu'à des étudiants natifs. Cette situation « d'écart » entre contenus scientifiques et compétences linguistiques réelles des étudiants génère énormément de « distorsions » préjudiciables à la qualité des formations tous azimut.

Voilà pourquoi il nous a paru si important de nous être penché dans les contenus de ces trois chapitres, à l'environnement linguistique, au croisement des langues, aux attentes, au rôle de la langue dans la transmission des savoirs et à la didactique la plus efficiente.

Introduction partielle (Partie 2)

Dans le système éducatif algérien, la langue française (F.L.E.) est enseignée dès la troisième année du cycle primaire jusqu'à la classe de terminale. Les volumes horaires consacrés à l'enseignement du français langue étrangère durant le cycle primaire et moyen sont identiques. Dans l'enseignement secondaire, les volumes sont sensiblement identiques pour les élèves inscrits en sciences ou en lettres. L'enseignement du français est dispensé durant plus de dix années et les supports proposés ne prennent pas vraiment en compte le niveau réel des apprenants. De ce fait, les contenus des manuels proposés sont souvent inadéquats. Dès la première année de français (3ème année primaire) en cycle primaire, l'apprenant dispose d'un livre (donc des énoncés écrits) bien qu'il ne sache pas comprendre ou s'exprimer en langue française. Comme si une focalisation s'opérait sur l'écrit en sachant pertinemment que la première compétence à installer est la compréhension de l'oral. Les « déficits » en compétences linguistiques naissent déjà à ce moment. Bien que les activités « compréhension et expression » soient programmées, de nombreux enseignants reconnaissent que les moyens matériels (magnétophones, P.C., C.D²⁶¹, supports spécifiques ou simples prises électriques) font souvent défaut et que le volume horaire ne permet pas aux apprenants de disposer de temps de parole suffisant. Se pose alors, la question de l'évaluation des compétences installées dans les trois premiers cycles puis en cursus universitaires.

Nous pensons que la mise en œuvre d'enseignements spécifiques à l'université n'est que la conséquence d'un malheureux cumul de distorsions. Malgré les efforts consentis, les résultats ne sont pas reluisants. Dix années de F.L.E. devraient pourtant permettre aux étudiants (1ère année universitaire) d'appréhender aisément des contenus de niveau « français standard ». Pierre Lerat énonce clairement que la démarche F.O.S. visait un public d'apprenants ayant le français comme langue maternelle et attirait notre attention des difficultés que rencontrerait un locuteur non natif. Il souligne, par ailleurs, que la démarche F.O.S. s'inscrit dans une continuité du F.L.E. ou lorsque ce dernier n'est pas assez acquis. Dans de nombreuses institutions, beaucoup pensent que la mise en place de classes F.O.S. ferait acquérir aux apprenants une maîtrise du français. Ce ne serait alors qu'une maîtrise partielle, sans plus.

²⁶¹ Il est intéressant de souligner que l'apprenant a besoin de discours « natifs ». L'enseignant n'est pas natif.

²⁶² Pourtant, les budgets sont mis en œuvre par l'autorité compétente.

CHAPITRE 4.1 « Outils linguistiques chez l'apprenant algérien pour appréhension du manuel scolaire de langue française. »

Manuel observé : livre de français. « *Le français en projet* » 2ème année moyenne. De Mmes Z. Mameria, F. Meghraoui Ferhani, K. Ouadah Kara Mostéfa et Mlle K. Khichane. ONPS. 2008 / 2009.

Le manuel scolaire de langue française dont disposent les apprenants du FLE est de facture correcte. Les contenus proposés pour installation de compétences s'inspirent des manuels de français utilisés en France et ailleurs. Le support, objet de notre observation, vise à asseoir les 04 compétences²⁶³ requises pour la pratique d'une langue étrangère (L2). Nous avons par ailleurs, noté une volonté manifeste d'imprégner au document des éléments culturels propres à notre environnement et cela est heureux car facilitant une sémantique. Si les intentions sont louables, il est avéré que les supports demeurent souvent plus ou moins hermétiques aux apprenants. En effet, on continue à proposer avec une grande fréquence, des textes dont les « niveaux de difficultés » sont en inadéquation avec le « niveau » réel des apprenants.

La conception de manuels scolaire impose que l'on prenne en considération le fait que l'apprenant algérien poursuivant un cursus scolaire en 2011 ne possède pas le profil linguistique d'un apprenant des années 70 ou 80. Il convient de rappeler que nous sommes en enseignement/apprentissage du FLE et non d'une langue permettant (à ce niveau) l'enseignement d'autres²⁶⁴ disciplines. Une observation d'un manuel montre que les contenus se situent à un niveau A2.2 du CECR car l'apprenant a cumulé plus de 06 années de pratique de français. Situation à-priori normale sauf que les compétences installées chez la plupart des apprenants atteignent à peine le niveau A1.2 du CECR. De ce fait, l'appréhension des supports se révèle peu aisée et l'accompagnement de l'apprenant est impératif. Une utilisation du manuel de manière autonome ne pourrait s'opérer. Le dysfonctionnement résulterait d'un écart entre « le niveau » des textes et les compétences constatées chez les apprenants. Les manuels scolaires ont fait l'objet d'améliorations successives. Les comparaisons entre les anciens manuels et les plus récents peuvent le démontrer. Le manuel de 2ème année moyenne, objet de notre observation est sans conteste de meilleure élaboration par rapport aux précédents, faut-il le souligner.

²⁶³ Le manuel permet d'installer 3 compétences. La compréhension de l'oral s'opère quand l'enseignant fait une lecture magistrale. Mais l'enseignant n'est pas locuteur « natif » !

²⁶⁴ Si la langue française s'utilisait pour la géographie, la physique ou toute autre discipline, l'apprenant serait plus performant en L2.

Tout support, pour être exploitable, doit être conçu en adéquation avec les profils linguistiques des utilisateurs. Ces derniers, du fait de l'environnement linguistique en perpétuelle évolution, des programmes abordés en cursus scolaire, disposent de compétences plus ou moins abouties. La critique ne saurait se circonscrire aux manuels proprement dits mais aux degrés de difficultés que présentent les textes sélectionnés.

En effet, l'apprenant disposant d'un registre lexical et morphosyntaxique étoffé, aborderait de façon plus heureuse un contenu, comparativement à un apprenant moins bien préparé. Il existe en général un écart flagrant entre « les niveaux » des textes et « les niveaux » des apprenants. Plus le niveau ciblé est avancé et plus les difficultés d'appréhension surgissent. Les contenus des manuels scolaires se situant au niveau A2.2 ou B1.1 du CECR²⁶⁵ paraissent fréquemment «difficiles» à exploiter de manière autonome par les apprenants car plus on aborde des productions d'auteurs francophones « natifs » et plus la référence culturelle est présente. Pourtant, on continue à proposer des supports certes intéressants mais peu exploitables par rapport aux outils linguistiques acquis par les apprenants. Le manuel est « cadré » en fonction d'un niveau « théorique » et non par rapport « aux niveaux » avérés des utilisateurs.

Une observation des supports utilisés en classes de FLE et une évaluation des compétences des utilisateurs permettra de mieux cerner les difficultés rencontrées. Notre interrogation portera sur les capacités des apprenants à appréhender en autonomie les différents supports proposés ou programmés. Nous déplorons souvent que l'apprenant se désintéresse de la lecture sans pour autant en chercher les causes. Un texte ne s'aborde que si l'on dispose d'instruments de « décodage ». L'absence d'outils spécifiques rend le texte hermétique et rebutant. Dès lors, le manuel est directement mis en cause.

Notre réflexion portera sur les compétences linguistiques des apprenants du FLE et les contenus des manuels scolaires proposés.

Observations faites sur le manuel de 2^{ème} année moyenne.

Intitulé du manuel (couverture) : Le français en projet.

Remarque 1 : La calligraphie ou choix des caractères déstabilise l'utilisateur. En effet, l'apprenant «rencontre» soit des majuscules et minuscules d'imprimerie soit des majuscules et minuscules qu'il utilise dans ses productions écrites.

²⁶⁵ Cadre Européen Commun des Références pour les langues. (06 niveaux. A1, A2, B1,B2, C1, C2). Chaque niveau comporte 2 sous niveaux. EX : A1 (A. 1 et A1 .2) En niveau B2 il y a 03 sous niveaux. (Les manuels utilisés dans les CCF de notre pays sont: méthodes Rond-point)

L'adjonction du terme «projet» génère plutôt une incompréhension. Encore faut-il que l'apprenant en 2^{ème} année accède au sens du terme. Le titre qui est «parlant» pour les concepteurs ne l'est pas pour les utilisateurs.

Remarque 2 : La lecture du sommaire s'avère difficile pour l'apprenant. Le « déroulé » du sommaire haché en deux colonnes déséquilibrées provoque des confusions. Dans le sommaire est indiqué « avant propos » suivi de pointillés et du chiffre 3, cependant, les pages 3,4,5,6 ne sont pas numérotées et il existe une erreur dans le décompte. Ce n'est qu'à partir de la page 7 qu'il y a numérotation. Le choix d'une méthodologie peut autoriser le concepteur à ne pas paginer dès la première page. Comme le manuel est destiné à des apprenants de 2^{ème} AM., il nous paraît indispensable de paginer pour permettre aux jeunes utilisateurs de se repérer.

La prise en main du manuel n'est pas aisée à ce stade. Le manque de simplicité voire de clarté déstabilise l'apprenant. L'assistance de l'enseignant est impérative pour expliquer « le fonctionnement» du manuel. Nous pensons que le premier contact avec le livre déterminera la relation de l'apprenant avec son manuel. Dans la pratique, peu d'enseignants donnent une explication sur la manière d'utiliser le manuel. Ce type d'omissions hypothèque grandement l'usage efficient du support.

Remarque 3 : Les numéros de pages indiqués dans le sommaire provoquent des confusions. A ce niveau d'études, il serait plus pratique qu'un numéro renvoie à une et une seule page. Que signifie alors pour un apprenant en deuxième année, des chiffres / fractions tels que 6/36, 7/15, 17/25, 27/35 ... Certes, il faut comprendre qu'il s'agit d'une séquence d'un projet allant de la page 6 à 36 ! Ce qui serait évident pour un «adulte» n'est pas évident pour l'apprenant en 2^{ème} année. De plus, explique-t-on les termes séquences et projets au préalable?

En étant attentif, on se rend compte que le sommaire indique en page 3 (page non numérotée) un avant propos. Ce dernier est une «lettre» adressée à l'apprenant et intitulée « Cher (e) élève »

Remarque 4.

En pages 4 et 5, non numérotées faut-il le souligner, une «notice» sensée expliquer comment utiliser le manuel contribue à provoquer une confusion et non une explication. 2 pages entières sont consacrées aux explications. Cela nous semble excessif voire rébarbatif pour un apprenant en 2^{ème} année. 10 illustrations reproduisent en « réduction » les pages devant être exploitées. Chaque représentation de pages

s'accompagne d'une consigne. 09 consignes pour 10 images créent déjà des confusions. Le lexique employé pour énoncer une consigne relève pour des apprenants en 2^{ème} année d'un français soutenu. En effet, des termes comme : « projet, étape, séquence, échanger, analyse de langue, évaluation-bilan, tester des acquis » présentés en un seul « jet » ne permettent sûrement pas une meilleure lisibilité des consignes. De plus, il est demandé à l'élève de « repérer » dans le manuel, les pages semblables aux « réductions » présentées en pages 4 et 5. Un va-et-vient permanent entre les pages 4 et 5 et les pages « exploitables » décourage plus d'un jeune utilisateur. « Repérer » à partir d'images²⁶⁶ imparfaites, minuscules, des supports contenus dans les pages suivantes

n'est pas aise. En vous aidant « structurer » une consigne, les concepteurs
« déstructurent » la bonne « manipulation » du manuel.

Nous avons demandé à des potentiels utilisateurs « adultes », maîtrisant « correctement » la langue, de bien vouloir se saisir du manuel et d'en faire usage. « L'échantillon²⁶⁸ » interrogé avoue ses difficultés « à comprendre » rapidement le « fonctionnement » de l'ouvrage.

Remarque 5.

La page 6, non numérotée présente une « copie » approximative d'un contrat. Ce dernier décrit les travaux à entreprendre.

a) Le document présenté ne peut être comparé à un contrat. Ce type de document est constitué de clauses entre les parties contractantes. La forme et le contenu ainsi présentés sont erronés. Ne sachant pas ce qu'est un contrat (dans sa forme juridique), l'élève pourra croire que c'est la déclinaison correcte de document. Ne perdons pas de vue qu'un apprenant « mémorise » un signifié par rapport à un signifiant « acoustique » et/ou « scriptural ».

b) La page 7, enfin numérotée, présente deux tableaux de Maîtres. (encore faut-il le savoir !) 5 questions sont posées.

Question 1 : quels sont les artistes-peintres cités ?

La formulation de la question recèle une incorrection. « QUELS » mériterait d'être remplacé par « QUI ». Pouvons penser un instant que des élèves en 2^{ème} année

²⁶⁶ En page 4 et 5

²⁶⁷ Manière d'utiliser le manuel. Excès de recommandations manquant de clarté et lisibilité. ²⁶⁸ 20 personnes interrogées. 16 personnes avouent avoir eu des difficultés à comprendre RAPIDEMENT !

reconnaissent M. Issiakhem ou Van Gogh du premier coup d'œil? A cet âge, les apprenants identifient au quart de seconde « Zidane », « Messi » ou une grande personnalité politique.

Question 2 : qui sont les personnes peintes ?

Cette deuxième question devrait distinguer ce qui « est cité » et ce qui « est peint ». Cependant, la maîtrise de la langue, quelque peu approximative à ce niveau ne permet pas à l'apprenant de « sentir » les nuances sémantiques. La question 1 et 2 posées ainsi (l'une après l'autre) génèrent encore confusion au lieu de distinction.

Remarque 6.

Question 3 : comment les peintres ont-ils procédé pour se peindre ?

En l'absence en amont d'éléments permettant d'expliquer, de comprendre les techniques utilisées pour réaliser un autoportrait, l'apprenant peu initié à la peinture artistique, ne peut spontanément donner une réponse correcte.

D'ailleurs, le peintre peut, pour le faire, utiliser un miroir, une photographie ou sa mémoire visuelle. L'apprenant peut déduire après compréhension mais ne peut formuler avec les termes appropriés car son registre est peu fourni. Le terme « procédé » utilisé dans la formulation de la question n'est pas d'un usage courant.

L'inversion du verbe avec le sujet (ont-ils) en adjonction avec le terme « comment » rend l'interrogation plus élaborée. Certes, la réponse devrait mobiliser un temps du passé mais il s'agit ici de compréhension²⁶⁹ et non de syntaxe.

Remarque 7.

Question 4: qu'est-ce qu'un autoportrait?

Cette question aurait pu être posée avant celle qui a précédé. Une chronologie logique permet une meilleure compréhension.

Remarque 8.

Question 5 : compare les deux tableaux.

A-t-on à ce niveau suffisamment d'outils linguistiques pour établir une comparaison? Cette dernière est mentalement possible mais peu traduisible par le biais de mots. Le français utilisé dans les galeries d'art n'est même pas accessible au profane. L'analyse de toiles de maître requiert un lexique spécifique. Il reste entendu que l'apprenant ne peut prétendre formuler ses idées et qu'il devrait simplement s'exprimer simplement avec les mots qu'il possède mais nous pensons que le sujet abordé ne déclenche pas l'envie. Comparer « Zidane » à « Messi » délierait à coup sûr les langues !

²⁶⁹ Bien entendu, la sémantique ne peut se dissocier d'une syntaxe mais il convient de cerner l'objectif. Compréhension d'une langue étrangère d'abord ou expression orale aboutie.

Remarque 9.

En exploitant la page 8, nous constatons que les titres de rubriques peuvent paraître peu explicites.

Le premier titre « Arrêt sur image » appartient au lexique du cinéma, de la télévision. Si cette expression est courante pour un locuteur francophone, elle ne l'est pas pour un élève de 2^{ème} année moyenne. Il est certain que l'explication de l'enseignant lèverait la difficulté mais encore une fois un apprenant utilisant le document sans accompagnement éprouverait des difficultés.

Le second titre « on en parle » relève du lexique des médias et d'une catégorie de la société. De plus, les personnages présentés ne sont célèbres que pour une tranche d'âge particulière. Celle des concepteurs du manuel ! Hormis l'image de « Zidane », toutes les autres ne signifient rien pour les adolescents.

Le troisième titre « banque de mots » mériterait d'abord une autre formulation plus abordable pour l'élève. Les jeunes connaissent le mot « banque » car son usage se retrouve en langue arabe et en langue maternelle sauf qu'il renvoie d'abord à la finance.

Dans cette rubrique quelques confusions ont été faites.

a) Dans le paragraphe « Verbes de présentation » est noté: venir au monde. Le verbe venir s'accompagne d'un déterminant et d'un nom. S'agit-il alors d'un verbe qui n'est plus de présentation ou d'une expression qui peut l'être. Mais encore ...

b) Dans le paragraphe « Noms liés à la personne » nous relevons : un Jeune, un vieux. Le caractère polysémique des mots appelle à plus de vigilance. Un jeune arbre, un vieux navire ... ne renvoient à une personne. De plus, « jeune » peut être un substantif ou un adjectif.

c) Dans le paragraphe « Noms liés à l'activité » nous relevons « célébrité » et « vedette ». Etre célèbre ou vedette résulte d'une activité mais n'est pas une activité au sens propre du terme.

Il s'agit, à travers ces quelques observations faites de manière aléatoire, de faire la démonstration d'une certaine difficulté à appréhender les contenus du manuel observé. La présentation « technique » peu pensée par rapport à l'utilisateur, conduit certainement à des « blocages ». A ce stade d'utilisation du manuel, il est impératif

«d'accompagner» l'apprenant. Nous croyons même que de nombreux enseignants/Ï" ne présentent pas le manuel et que les contraintes des programmes les conduisent à aborder directement le premier texte proposé. Ne sachant pas comment s'organisent les contenus du manuel, les apprenants se désintéressent du manuel lorsqu'ils doivent travailler en autonomie+ ". (Travaux à la maison). Beaucoup d'élèves considèrent que le manuel s'utilise plutôt en classe et non chez eux. Un outil d'usage complexe ne stimule pas son utilisateur. Le manuel obéit à la même logique. L'outil par destination, est un facilitateur. La « tiède » motivation⁺ quant à l'utilisation du manuel est un élément pouvant expliquer partiellement la pauvreté du registre lexical de l'apprenant. De nombreux enfants enrichissent « en autonomie » leur registre lexical ou morphosyntaxique sans aller à l'école. Les dessins animés, les bandes dessinées le permettent car la motivation, l'envie et la curiosité sont stimulées. De plus, la qualité²⁷³ du document fait aussi la différence.

Nos observations du manuel de 2^{ème} année moyenne (*Le français en projet*) ont porté sur les éléments pouvant générer des incompréhensions et de «l'inconfort» chez l'apprenant. Les aspects« positifs» du manuel n'ont pas été mis en évidence. L'intérêt d'une analyse étant de cibler ce qui est perfectible. Le mérite des conceptrices du manuel est indiscutable. Le fruit de leurs travaux et de leurs réflexions se concrétise par une production et non par de vœux pieux.

Il nous paraît clairement qu'une volonté de produire un excellent manuel a conduit à une « surcharge » de ce dernier. Trop de richesse peut nuire. A ce niveau de pratique du FLE, la priorité est d'installer des mécanismes d'expression et de production. Les valeurs transmises par le vecteur « textes » ne sont pas une priorité. De toutes manières, les supports en transmettent en permanence et la focalisation doit porter sur le linguistique. (En 2^{ème} AM)

Accéder aux valeurs passe par la langue. Il y a certes, des valeurs universelles que l'apprenant« rencontre» dans sa langue maternelle et dans la langue d'études (Fosha). La langue française, objet d'apprentissage, véhicule par «adjonction» d'autres valeurs que l'apprenant peut s'approprier ou partager. Sans maîtrise d'outils linguistiques, point de regards autres. Un accès à une valeur qui ne serait pas la nôtre, passe par la langue de l'autre. En maîtrisant la langue de «l'autre», nous portons de «l'intérieur» et non de «l'extérieur». S'imprégner de« l'autre» langue procure un plus grand« ressenti».

²⁷⁰ Question posée à de nombreux enseignants de français.

²⁷¹ Chez lui, l'apprenant se détache du manuel. Pas ou peu de« relecture» ni de préparation du texte suivant devant être abordé.

²⁷² Enquête auprès d'un échantillon d'élèves, camarades de mon enfant.

²⁷³ Qualité du papier, choix des caractères, aération du texte, iconographie, animation, son ...

Le manuel permet, directement ou indirectement, de souligner les valeurs sur lesquelles le consensus est universel. Ce sont les thématiques abordées qui transmettent des valeurs telles que : les arts graphiques, le sport, la musique, les sciences, l'écologie, la flore, la faune ...

A ce stade d'étude (2ème année moyenne), l'apprenant accède aux valeurs par le biais de sa langue maternelle. Les valeurs sont celles de sa société et souvent celles de l'humanité entière.

En étudiant la langue française, l'apprenant redécouvre ou découvre des valeurs à travers une langue qui n'est pas la sienne. Cette conjonction de « découvertes » enrichit, construit et procure un « angle de vision » plus large. Les supports proposés dans le manuel permettent un cheminement vers les valeurs.

Notre constat est le suivant après observation du manuel : Les outils linguistiques dont disposent les apprenants à ce niveau d'études, ne permettent pas un accès efficace aux valeurs. Les supports proposés, certes intéressants, nécessitent une plus grande maîtrise de la langue. En nous référant pour les besoins de notre analyse, au CECR, nous pouvons dire que le niveau des apprenants se situe à A1.2, tandis que le manuel se situe à B1.1 voire B1.2. De plus, l'accès ne s'opère que par la compréhension de l'écrit.

4.2 L'évaluation dans la perspective LMD : challenges et perspectives

Aborder la problématique de l'évaluation dans le système LMD se révèle un sujet provoquant des frilosités tant les repères font défaut. Si dans les formations des enseignants²⁷⁴, le volet docimologie a été abordé avec plus ou moins de réussite, la réalité du terrain impose que l'on aborde la question de l'évaluation avec beaucoup de prudence. L'absence d'une harmonisation dans les techniques d'évaluation en cursus universitaires, génère une surévaluation²⁷⁵ des prestations des étudiants. En effet, pour de multiples raisons, l'appréciation manque cruellement d'objectivité. Sommes-nous en évaluation de la « régurgitation » et de la « mémorisation » ou des compétences

linguistiques²⁷⁶ ? Il semble avéré que consciemment ou non, l'enseignant

« gratifie » l'étudiant qui reproduira son énoncé sans en avoir saisi les contenus permettant l'appréhension de compétences. L'autisme consensuel quasi général en matière d'évaluations objectives produit des promotions entières d'étudiants médiocrement compétents en pratique de L2. Nous le déplorons en oubliant qu'il s'agit du « produit » de notre évaluation. Il y a là, une occultation d'une soudaine amnésie et un déni de réalité. Les incidences du contexte social ou socio professionnel dans lequel nous baignons faussent nos évaluations car notre référence « scientifique » est absente. Il existe néanmoins un cadre spécifique aux évaluations en LMD, mais il ne prend en charge²⁷⁷ que les fréquences durant le semestre, l'année et le cursus.

L'enseignant « évaluateur » ne dispose pas d'un outil d'évaluation spécifique à la discipline. Il est concepteur de son propre barème, de son sujet d'examen et du corrigé. La démarche semble a priori « normale » mais ne répond pas à des critères objectifs d'évaluation. A l'issue d'une évaluation révélant des résultats « médiocres », l'enseignant révisé sa grille d'évaluation pour qu'elle soit plus favorable voir « présentable », car un échec du groupe est aussi le sien.

Se montrer bienveillant en excluant la rigueur permet d'éviter la contestation, les « interférences » et bien souvent les remarques relatives aux objectifs « statistiques » non atteints. La réalité démographique, la répartition géographique des Universités, l'insuffisance de places pédagogiques malgré les efforts consentis par la hiérarchie, ne permettent²⁷⁸ pas un taux d'échec²⁷⁹ important.

²⁷⁴ Beaucoup d'enseignants n'ont pas abordé « l'évaluation » durant leur cursus universitaire ²⁷⁵

Rarement le contraire.

²⁷⁶ Faudrait-il encore les déterminer !

^{277/277} Inexistence de grilles de notation. Même à titre indicatif.

²⁷⁸ Il n'a pas d'injonctions. Les délibérations sont libres. Cependant, on ne peut accepter des taux anormalement élevés.

Le «confort» de l'enseignant lui dicte assez souvent, un évitement des
fi . 280 d ' . h 1 . 281 . 'd cc. S
« con rontations » quan sa préparation psyc o ogique est pnse a etaut. es
attributions²⁸² lui permettent une adaptation aux situations pas toujours confortables au
détriment de la rigueur. L'entorse à « l'éthique et à la déontologie» se manifeste,
malheureusement.

Le cursus LMD permet à une communauté estudiantine une spécialisation (communication,
journalisme, affaires, enseignement. ..) Les contenus modulaires diffèrent selon la spécialité
ciblée dans un département de langue française. Une relative harmonisation d'une référence
pour les évaluations exigerait volonté et énergie. D'une Université à une autre, les critères
subjectifs²⁸³ d'évaluation pénalisent ou favorisent les étudiants. Cette situation regrettable ne
saurait être imputable à l'enseignant mais bien à l'inexistence de «modèles» pratiques
d'évaluation. N'a-t-on pas constaté que certains étudiants quittent une faculté pour rejoindre une
autre car son « climat » y serait plus favorable? L'enseignant, malgré sa bonne volonté et son
équité ne saurait se satisfaire de son évaluation car ne possédant pas les outils nécessaires pour
la bonne conduite de sa mission. La conscience impose que l'on s'interroge sur nos
appréciations. Sommes-nous équitables envers les étudiants ?

En phase d'évaluation, l'absence de repères nous conduit à des appréciations faussées et donc
inadmissibles. Evalue-t-on des compétences particulières, des savoirs, des savoir-faire ou des
«régurgitations»? Les attitudes des étudiants sont édifiantes à plus d'un titre. En phases
d'évaluations, l'étudiant se prépare à «restituer» des contenus discursifs sans chercher si ces
mêmes contenus lui permettent d'aborder en autonomie un document ou d'en produire. Se
«cantonner» dans ce genre d'évaluation ne permet pas d'attester des compétences acquises.

Lorsque des modules sont obligatoirement programmés en début de cursus universitaire (tronc
commun), les intitulés des modules²⁸⁴ diffèrent, les contenus aussi. En cursus LMD par
exemple, au sein d'un même département, d'une même Université, un même module est assuré
par trois ou quatre enseignants. Chaque enseignant « apporte » ce qu'il peut et évalue comme il
veut²⁸⁵. Nous avons constaté que des enseignements « modulaires » sont assurés par des
enseignants ne disposant pas de contenus précis

²⁷⁹ Quand bien même l'évaluation est objective.

²⁸⁰ Avec certains étudiants.

²⁸¹ Face à l'introduction d'une demande de « deuxième correction» par un étudiant, l'enseignant peut se sentir
diminué car contesté.

²⁸² Conçoit un sujet, établit un barème et apprécie.

²⁸³ Car chacun élabore en autonomie son échelle de notation.

²⁸⁴ Module PLE ou MLE ou TEE0. Les nombreux groupes mobilisent 3 à 5 enseignants. ²⁸⁵

Ceci expliquerait pourquoi les étudiants souhaitent être encadrés par X ou par Y.

hormis un intitulé puisé dans un programme calqué. A charge pour l'enseignant de construire son programme et de sélectionner des contenus précis. N'ayant souvent pas de références, l'enseignant « reprend » ce qu'il a appris, ou ce qu'il a reçu de collègues. Il suffirait d'inventorier les contenus enseignés pour constater qu'ils sont souvent récurrents au fil des ans et que l'étudiant de la promotion 2010/2011 ne dispose pas des mêmes compétences que l'étudiant 2001/2002. Les exigences devraient être revues; l'évaluation aussi. L'absence de coordination spécifique aux modalités d'évaluation conduit à des formes d'injustices. L'inexistence par ailleurs, d'une harmonisation des contenus²⁸⁶ modulaires aboutit à des appréciations subjectives. Les niveaux de difficulté rencontrés par les étudiants diffèrent d'une université à une autre et ont pour conséquence des évaluations approximatives.

Les principales causes ayant faussé les évaluations pourraient se résumer ainsi :

*Initiation inexistante ou lapidaire à la docimologie chez les enseignants issus directement des Universités.

Il n'est pas surprenant de constater que l'évaluation puisse poser problème lorsque l'évaluateur ne cumule aucune expérience. En effet, l'enseignant versé à l'Université directement après avoir achevé ses études²⁸⁷ se trouve démuné en matière de pratique d'évaluation. Pour les enseignants issus de l'éducation nationale, leurs expériences en évaluation de compositions officielles²⁸⁸ permettent un recul et un savoir faire. Cependant, il convient de signaler que la présente remarque ne peut s'appliquer à l'ensemble des intervenants.

* Expérience insuffisante dans les évaluations de copies d'examens.

L'expérience en « pratique » de classes contribue à la formation de l'enseignant et des ses capacités « à mieux » évaluer. L'Université doit faire l'économie d'évaluations approximatives. Voilà pourquoi certaines Universités exigent des futurs enseignants une expérience²⁸⁹ de « classes ».

Un enseignant cumulant une expérience en matière d'évaluation de copies « d'examens officiels » ou autres, dits « externes », rencontre moins de difficultés d'appréciations.

²⁸⁶ Dans un même département, des enseignants assurant un même module à un niveau identique ne proposent pas de « supports » similaires.

²⁸⁷ Passer du statut d'étudiant au statut d'enseignant universitaire sans « pratiques de classes ». ²⁸⁸

En correction de la composition de français au Baccalauréat. Il y a harmonisation.

²⁸⁹ Entretien avec Mme Tirard. Université Lille 3. (cumuler une dizaine d'année d'enseignement avant un admission à l'Université.

La technique de la double correction, accompagnée d'un barème et d'une « correction commune » de production, permet d'affiner l'évaluation tout en la crédibilisant.

*Pas de simulation d'évaluation de production et pas de contre-correction permettant de se remettre en cause.

Nous sommes nombreux à n'avoir jamais soumis notre évaluation à un autre évaluateur. Cette gêne à accepter un regard tiers, entraîne contestations ou satisfaction, attitudes en inadéquation par rapport à une évaluation objective. Pareilles situations nous conforte dans nos certitudes, préjudiciables envers les étudiants. Lorsqu'un étudiant « conteste » une note obtenue, l'enseignant devrait d'abord réexaminer la copie avant qu'elle ne soit soumise à un collègue. La survenue de ce type de demandes s'explique assez souvent par l'absence d'un barème ou par sa difficile lisibilité.

*Pas de contenus modulaires communs même si un programme commun semble respecté.

Les Universités adoptent un même programme/Î" durant les premiers semestres en cursus LMD. Cela signifie que les mêmes modules sont assurés durant la première et la deuxième année quelque soit la localisation géographique de l'Université. Théoriquement, les contenus modulaires devraient être identiques mais en pratique, chaque enseignant « meuble²⁹¹ » « son²⁹² » module comme il l'entend. Cette situation, en l'absence d'une harmonisation des contenus, nous conduit à proposer des supports de niveaux inaccessibles²⁹³ ou élémentaires²⁹⁴.

*Inexistence de grilles de correction communes en adéquation avec des contenus modulaires communs.

*Pas de descripteurs des compétences à évaluer à un niveau donné.

L'évaluation des savoirs « bruts » ne reflète pas les compétences des étudiants. Quelle est l'utilité de disposer d'un savoir ne pouvant pas être investi ? En apprentissage des langues étrangères, la mémorisation d'un registre lexical peut s'avérer inutile si l'apprenant ne peut, en autonomie, le réinvestir dans une morphosyntaxe. Quelle utilité encore de mémoriser un mode et un temps, en étant peu assuré de savoir dans quelles

²⁹⁰ En principe

²⁹¹ Chaque enseignant élabore « son programme » en toute autonomie ... ²⁹²
Il ne s'agit plus du module mais de son module.

²⁹³ Comment envisager une étude des textes médiévaux à des étudiants de première année ?

²⁹⁴ Comment accepter d'étudier l'imparfait durant une « séance » de Pratique de la Langue ou TEEQ? Nous sommes bien avec des étudiants en français langue étrangère? Beaucoup de notions sont sensées être acquises. La « remise » à niveau ne doit pas accaparer la durée du TD. Les objectifs sont ailleurs.

circonstances précises les utiliser ? Le caractère polysémique des termes en langue française induit des productions discursives souvent erronées. Les savoirs devraient compléter les compétences multidimensionnelles. L'absence d'évaluation de ces dernières ne permet pas d'attester des niveaux atteints par les étudiants. Il suffirait pour en faire l'amer constat, de demander à un apprenant de produire une synthèse de document, un résumé ou une contraction. La confusion entre les termes (synthèse, résumé et contraction) résulte d'une méconnaissance des définitions et entraîne du « hors sujet ». Pourtant ces termes ne sont pas d'un rare usage.

*Pas de référent à l'image du CECR pour les langues.

Il existe un Cadre Européen Commun des Références pour les langues (CECR). Il a le mérite de décrire quelles sont les compétences devant être installées chez un apprenant pour attester de son niveau atteint. Les niveaux sont A1, A2, B1, B2, C1, C2. A titre d'exemple, il est exigé à un étranger désirant poursuivre ses études supérieures en France, le niveau B2 (ou TCF) au minimum.

L'intérêt pour ce cadre des références résulte d'une observation. Notre expérience nous permet d'attester que de nombreux étudiants titulaires d'une Licence de français langue étrangère ne réussissent pas les épreuves du niveau B2 lors des passations d'examens organisés par les Centres Culturels Français d'Algérie. La logique voudrait qu'un détenteur d'une Licence réussisse l'examen niveau C2 sans grandes difficultés

Les évaluations portent sur la maîtrise des 04 compétences requises :

Compréhension de l'oral

Expression orale

Compréhension des écrits

Expression écrite (résumé, synthèse, contraction)

Il est aisé de constater que les étudiants sont peu évalués sur leurs compétences en compréhension de l'oral ou en expression orale.

En cursus LMD, l'introduction d'un module (PSL ou TEEO ou PLE) prend en charge l'installation des 04 compétences requises. Cette volonté ne pourrait être couronnée de succès que si le travail projeté respecte un référent. Une simple enquête nous conduit à annoncer que de nombreux étudiants n'ont jamais « accédés » à une « écoute » de

documents sonores²⁹⁵. Nous utilisons, en ce qui nous concerne, des supports sonores puisés dans la documentation dont dispose les CEIL²⁹⁶ Algériens ou la documentation

libre²⁹⁷. La constitution de sa documentation²⁹⁸ ne constitue pas un exercice difficile.

*Influences de l'environnement socioprofessionnel.

L'environnement socioprofessionnel influence souvent les modalités d'évaluation. En effet, certaines recommandations relatives aux taux de réussite sont émises ; l'évaluateur est confronté à une difficulté difficilement surmontable lorsque la «préparation» psychologique est insuffisante. Il reste entendu que l'enseignant est « souverain » dans son évaluation mais quand cette dernière ne respecte pas un référent, des abus peuvent survenir. Un regard sur les notations des étudiants permet de faire certaines lectures. Il arrive que des groupes entiers, dans un module donné, n'obtiennent que des notes comprises entre 01 et 07 sur 20. A cette situation, une explication logique est avancée : l'apprenant ne se situant pas au niveau des attentes, l'enseignant propose des sujets d'examens en adéquation avec le niveau attesté et non théorique. Il est donc nécessaire de se remettre en cause en évaluant les apprenants. Un excès d'assurance et de certitudes peuvent fausser nos appréciations. N'a-t-on pas entendu : « dans mon module, personne ne peut avoir 17 ou 18 sur 20 ! » L'enseignant considère souvent qu'il est détenteur de compétences inaccessibles pour l'apprenant vu les prestations souvent médiocres de ce dernier. Cette attitude s'expliquerait par le niveau réel des apprenants en inadéquation avec le niveau théorique requis. En l'absence de référent clair, pratique, l'enseignant prend appui sur des modèles²⁹⁹ n'ayant plus cours dans l'environnement linguistique actuel.

Propositions :

1. Etablissement de programmes communs et spécifiques pour les 04 premiers semestres du LMD. Harmonisation des programmes.
2. Définition des contenus (savoirs et savoir faire) à transmettre dans le cadre d'un module.

²⁹⁵ Garder à l'esprit l'absolue nécessité de disposer de productions orales d'un locuteur « français langue maternelle »

²⁹⁶ Centre <l'Enseignement Intensif des Langues. Dispose de documents semblables à ceux des CCF. ²⁹⁷ Il existe des « méthodes » permettant un travail sur l'expression et la compréhension orales.

²⁹⁸ Enregistrements et sélection de supports.

²⁹⁹ Le référent pour l'enseignant est celui rencontré durant sa propre formation.

3. Conception d'une grille commune précisant les compétences à asseoir durant chaque semestre.
4. Elaboration de grilles d'évaluations spécifiques à chaque module en arrêtant les points devant être pris en compte pour l'appréciation.
5. Communication aux étudiants des informations relatives aux modalités d'évaluation en précisant ce qui sera pris en compte pour l'attribution d'une note.
6. Conception de sujets communs (si possible), lorsqu'un même module est assuré par plusieurs enseignants. Dans ce cas de figure, si les sujets diffèrent, la grille d'évaluation doit être la même.

Conclusion.

Il ressort clairement que l'évaluation, dans le système LMD et celui dit « classique », engendre des dysfonctionnements lorsqu'elle est insuffisamment maîtrisée". L'évaluation en tant qu'acte pédagogique mériterait un intérêt³⁰¹ accru de la part du corps enseignant. Les évaluations non basées sur des critères scientifiques objectifs génèrent des approximations dans les appréciations des prestations d'apprenants. Il importe de garder à l'esprit que de nombreux étudiants ayant une maîtrise insuffisante de la langue finiront par prendre en charge après recrutement à l'Université, des promotions entières de nouveaux étudiants de moins en moins performants=" en langue française. La « déperdition » des compétences linguistiques iront en s'accroissant si l'on ne définit pas un niveau requis pour prétendre enseigner une langue étrangère. La définition d'un niveau ne devrait pas seulement se circonscrire à la présentation d'un titre³⁰³ si ce dernier ne reflète pas des compétences requises et attestées?". Nous ne pouvons transmettre que ce que nous avons acquis et ce que nous pouvons acquérir en autonomie. Il est inutile de se lamenter=" sur les niveaux des étudiants en occultant notre participation consciente+" et plus souvent inconsciente à cette situation. Il n'est point utile de chercher à situer à quel moment dans le cycle de la formation de

³⁰⁰ En l'absence de référent commun

³⁰¹ Il est urgent de souligner l'importance de l'évaluation

³⁰² Pour des raisons sociolinguistiques, les apprenants sont de moins en moins compétents en langue française. La tendance pourrait être inversée

³⁰³ Un diplôme doit attester de compétences définies. Un licencié en français devrait réussir sans difficulté les épreuves C1, voir C2 du CECR.

³⁰⁴ Par un niveau défini dans une échelle nationale ou internationale.

³⁰⁵ Nous déplorons une situation en omettant que nous sommes acteurs.

³⁰⁶ Nous constatons qu'il y a existence de dysfonctionnements et n'agissons pas concrètement. Pour de multiples raisons.

l'étudiant, la prise en charge a été indigente. Il nous appartient, dans l'immédiat, de nous efforcer à évaluer de manière objective, afin de demeurer dans une relative équité et ainsi rehausser à la fois les compétences des étudiants, futurs enseignants. Le respect de critères objectifs dans les évaluations permet une « sélection » dans la reconnaissance des mérites. Les Facultés des différentes Universités seraient en mesure de proposer des « grilles » d'évaluation spécifiques aux « modules » programmés puis de les harmoniser. Ainsi, nous disposerions d'un Cadre (régional ou national) Commun de Références. Une sensibilisation du corps enseignant puis l'organisation de rencontres sont à envisager. Nul doute que l'Institution encouragera pareille initiative. La proposition doit émaner des « praticiens ». À terme, nous serions en mesure d'évaluer de manière plus objective et nous disposerions d'un outil fiable. Il conviendrait de programmer des journées d'études avec comme thématique l'évaluation. Il s'agira essentiellement d'évaluer des productions en s'appuyant sur des grilles élaborées en commun puis de constater des récurrences³⁰⁷ dans les « écarts ».

Aborder un volet aussi important dans les formations attesterait d'une identification des difficultés rencontrées et ce faisant d'une pratique certaine d'activités efficaces en « classes de langue ». Se soucier des modalités d'évaluations est déjà un respect à l'éthique, à la déontologie et aux objectifs définis.

³⁰⁷ Proposer à 3 correcteurs d'évaluer une même copie et constater. Proposer une même production au même correcteur quelques mois plus tard et établir un constat.

4.3 Le FOS en cursus LMD / FLE. Démarche pragmatique.

L'intérêt pour un enseignement du français langue étrangère à travers une approche dite « FOS » devrait répondre à une réalité linguistique constatée en système LMD et Classique. En effet, nous déplorons souvent les compétences médiocres de nombreux étudiants sans pour autant proposer des actions pédagogiques concrètes, réalisables et pragmatiques afin de rehausser les niveaux ou de les conforter.

Il convient de rappeler que l'apprenant Algérien possède un profil linguistique particulier. En effet, il utilise de façon naturelle une langue maternelle qu'il n'utilise pas dans la cadre de ses études³⁰⁸. Sur cette langue inaugurale, se greffe la Langue nationale omni présente dans son environnement puis une première langue étrangère enseignée dès la troisième année primaire.

Entamant un cursus universitaire en français langue étrangère (FLE), l'apprenant cumule théoriquement³¹¹ plus de onze années de français. Ce long apprentissage devrait permettre à l'apprenant inscrit en première année LMD ou Classique un suivi des contenus modulaires sans grandes difficultés. Le constat opéré sur le terrain permet de dire qu'une majorité d'étudiant n'a pas atteint le niveau B1 du CERC³¹⁰ en arrivant en première année.

Avons-nous conscience des compétences installées et insuffisamment fructifiées ? Pourtant l'Institution³¹¹ introduit l'enseignement du FLE dès la troisième année d'enseignement. L'ensemble des programmes et des supports proposés se révélerait plus efficient si une ingénierie se mettait en place dès la première année LMD. La communauté universitaire constate le niveau insuffisant³¹² en L2 des étudiants et se trouve dans l'incapacité d'en rehausser le niveau. Faut-il alors se consacrer à réinstaller des compétences linguistiques en L2 ou se consacrer aux seuls contenus disciplinaires en hypothéquant une qualité de formation³¹³? La confusion des missions ne pourrait se réaliser tant l'aménagement des volumes horaires demeure complexe. La difficulté de privilégier un type d'approche semble insurmontable car on a longtemps cru et on continue à penser qu'il est impératif de maîtriser un français général de communication

³⁰⁸ En communication orale, dans certains cours. (techniques ...) Pour transmission de messages. ³⁰⁹ Pour des raisons diverses, l'enseignement du français était défaillant dans certaines régions. ³¹⁰ Notre expérience avec le CCF Oran et notre encadrement du CEIL Saïda. (CEIL utilisateur de l'échelle CECR)

³¹¹ L'Autorité déploie des efforts colossaux pour asseoir des compétences en FLE. (1ère langue étrangère en Algérie)

³¹² A son arrivée à l'université, l'étudiant devrait se situer au niveau B1 du CECR. L'étudiant inscrit en Licence de français devrait se situer en B2.

³¹³ Devrait-on, à l'université, « rattraper » ou enseigner sans se soucier des étudiants « en déconnexion ».

pour accéder au français de la spécialité. Cela est vrai par commodités pédagogiques et quand la langue de travail des apprenant reste langue maternelle. On continue à proposer des contenus modulaires en langue française, sans se soucier des compétences linguistiques en L2 des apprenants. C'est bien à ce niveau de transmission des savoirs que des « déperditions » apparaissent.

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 précises.

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 limités³¹⁴ nous conduisent à privilégier plutôt un transit par un français de spécialité pouvant conduire à un français général. En visant un public cible, tel que celui constitué d'étudiants utilisant 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) techniques.

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.

³¹⁴ La première année à l'université devrait permettre une mise à niveau. Entendre au moins un niveau B2.

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 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 seconde³¹⁵.

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 expérience dans l'analyse de supports en langue française de spécialités diverses³¹⁶ et une observation d'enseignement de la discipline in situ nous conforte dans notre démarche.

Toute démarche pédagogique entreprise en vue de faire acquérir à des apprenants une langue seconde doit impérativement prendre en compte les acquis antérieurs linguistiques et faire un constat à propos de la langue seconde à un instant déterminé. Cet instant constitue le profil linguistique de l'apprenant en début de cursus.

Le formateur s'assignera comme tâche, la dotation en outils linguistiques, en direction des apprenants afin que ces derniers puissent appréhender un contenu discursif disciplinaire oral ou écrit puis pouvoir formuler à leur tour, des discours oraux ou écrits en autonomie. En parallèle, le formateur s'évertuera à transmettre des contenus disciplinaires programmés en cursus. L'entreprise pour être réalisable et bénéfique mobilisera un ensemble d'instruments linguistiques, permettant à des apprenants appartenant à un groupe de niveau linguistique hétérogène, (en début de cursus) de constituer un groupe linguistique homogène en fin de parcours universitaire. Le niveau requis de fin de cursus sera celui déterminé par l'institution. (Atteindre B2, C1 ou C2 ?)

Il nous paraît illogique de proposer un même ouvrage³¹⁷ à des apprenants Français et à des apprenants Algériens en perdant de vue qu'aujourd'hui, ces derniers ne cumulent

³¹⁵ Séminaires de Elimam Abdou. Enset Oran. 2005, colloque sur le FLS (avec la participation de Gross Gaston, Petiot Geneviève, Mejri Salah, Lerat Pierre.) et atelier animé par Mme I' Attachée Culturelle à l' Ambassade de France à Alger (spécialisée en ingénierie de la formation)

³¹⁶ Expérience en« génie mécanique», en« français juridique», en« français des affaires» ...

³¹⁷ Les étudiants utilisent une documentation universelle, destinée d'abord à des apprenants natifs.

pas un volume horaire égal en langue française. Pour un apprenant Français, il y a continuité dans la pratique de sa langue maternelle et pour l'apprenant Algérien, L2 doit lui servir d'outil de travail or la maîtrise pose un problème crucial. Il appartient à l'enseignant de français (par exemple en module de pratique systématique de la langue, module de méthodologie de l'écrit et de l'oral) de préparer en quelque sorte l'apprenant à l'appréhension d'un support généralement écrit par un auteur français à destination d'un lectorat français ou francophone accompli. Hormis les ouvrages spécifiques à des publics cibles, les autres ne prennent pas en compte les probables difficultés linguistiques qu'un lecteur potentiel «étranger» pourrait rencontrer. Les auteurs ne s'adaptent pas aux lecteurs, l'inverse est plus vrai. Un auteur apporte des éclairages sans se préoccuper de la langue de communication. Tout enseignement de langue seconde pose l'interrogation à propos des lieux générant le son et le sens. Ce serait emprunter un raccourci que de croire qu'un appareil phonatoire est suffisant à une production discursive. L'interconnexion est telle entre les organes, qu'il importe de se faire à présent une idée sur les mécanismes en action dans l'acte discursif ou dans l'acte réceptif. L'enseignement des langues nécessite à présent, un regard différent sur les certitudes relatives aux méthodologies que nous avons par le passé.

Les avancées scientifiques nous confortent dans notre perpétuelle remise en question des approches pédagogiques.

Il importe cependant pour l'enseignant de disposer d'un rmmrnum d'informations relatives aux processus d'acquisition de la langue maternelle et des langues secondes et de pouvoir « imaginer » quels sont les mécanismes mis en branle. A cet effet, il convient de rappeler que les langues ne relèvent pas d'un abstrait. Bien au contraire, nous sollicitons des fonctions que la science précise de plus en plus. Les publics spécifiques ont toujours existé. Ils sont ainsi appelés car leurs besoins sont spécifiques c'est-à-dire qu'ils« apprennent du français et non pas le français[...] et du français pour en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés »³¹⁸. La méthodologie en enseignement/apprentissage du français à destination des publics spécifiques a évolué avec et dans le cadre du français, langue étrangère. Il n'y a qu'à voir les différentes terminologies qu'a utilisées cette didactique pour se rendre compte de l'évolution qu'elle a connue. En effet, les différentes désignations sont révélatrices des choix méthodologiques effectués jusqu'à l'approche actuelle : « français scientifique et technique », « langues de spécialités », « français instrumental », « français

³¹⁸ LEHMANN, D. in LEHMANN, D. et al., *Le français dans le monde*, numéro spécial, 1990, pp. 81-87. puis dans LEHMANN, D., 1993, p. 115.

fonctionnel », « français sur objectifs spécifiques » et enfin « français sur objectif universitaire ». La situation de l'étudiant abordant un cursus en graduation se révèle assez complexe en ce qui concerne le volet linguistique. Il reste entendu que la langue d'enseignement demeure la langue arabe qui doit permettre l'appréhension de toutes les disciplines scientifiques et autres.

Sur le terrain, l'expérience nous permet d'affirmer que l'étudiant ne rencontre pas de difficultés notables pour aborder la plupart des contenus dispensés à l'Université, tant la langue arabe constitue un outil linguistique relativement efficace.

Aujourd'hui, les avancés dans les disciplines sont plutôt l'apanage de l'occident. Les productions technologiques dites en sciences dures et les productions en sciences humaines (sciences molles) se déclinent dans la langue de l'autre, c'est à dire en langue étrangère.

La première langue étrangère pratiquée dans notre pays est le français. Par pragmatisme. Cette langue, enseignée dès la troisième année scolaire mériterait d'être encore usitée chez les apprenants/étudiants inscrits dans des filières autres que dans celle du français. Pourquoi délaisser une langue étrangère apprise durant environ onze années avec plus ou moins d'amplitude?

L'introduction de modules de langue française en rapport avec la spécialité de l'apprenant / étudiant permettra sans nul doute d'accéder à des connaissances supplémentaires, complémentaires et ainsi affiner le Savoir en général. La langue étrangère permet de se substituer à la seule vision de l'autre. Ce sont deux regards (deux lectures) portés par une même personne à propos d'un contenu abordé systématiquement dans la langue de maîtrise.

Nous pouvons par exemple accéder à une traduction en langue arabe d'un texte de Victor Hugo, d'Emile Zola mais faire lecture de ces œuvres dans la langue de Hugo et Zola apporte un supplément.

La démarche inverse est vraie. Lire une production de Taha Hussein en langue française ne peut procurer les sensations que l'on éprouve en lisant ce même texte en langue arabe. La traduction la plus aboutie reste « infidèle ».

En sus de la langue officielle de l'enseignement dans nos Institutions permettant une appréhension des connaissances universelles par le biais de la seule langue du locuteur, il serait incontestablement intéressant de mettre à la portée de l'apprenant Algérien, une langue que ne lui est pas inconnue mais qu'il ne maîtrise pas suffisamment pour aborder

avec un autre regard des contenus produits dans une langue différente de la sienne. L'élargissement du champ de vision de l'apprenant en direction d'une discipline, par le truchement de la langue étrangère s'avèrerait alors bénéfique.

Cette présente approche devra permettre à court terme de rehausser le niveau des apprenants en langue française. Il ne s'agira pas de prétendre combler un déficit « linguistique » en matière de communication générale en langue française. Le volume horaire hebdomadaire et le programme ne permettent pas d'aménager des plages horaires conséquentes. L'intérêt et de dégager à partir de supports disciplinaires, les récurrences et occurrences spécifiques à une discipline donnée dont les contenus sont déclinés en langue étrangère. Les systèmes morphosyntaxiques (arabe/français) étant différents, il importe de pouvoir maîtriser un minimum de compétences linguistiques en langue étrangère permettant à l'apprenant Algérien, en autonomie, d'appréhender des discours. Dispenser des cours de français « spécifique » enrichirait certainement les apprenants dans leur discipline. L'enseignement du français de la spécialité viserait dans une courte échéance, à « munir » les apprenants en compétences linguistiques, autorisant un accès aux contenus en langue française en rapport avec la discipline enseignée en langue nationale. Un complément linguistique à l'ère de la mondialisation n'est pas superflu. Il est vital. Nous ambitionnons dans l'intérêt bien compris de l'Université Algérienne de faire fructifier les acquis linguistiques antérieurs en langue étrangère. Il serait dommageable de « dilapider » un capital pour lequel de gros moyens ont été consentis.

Il nous semble urgent de mettre en œuvre une didactique pragmatique, immédiatement applicable en classe et ne nécessitant pas de moyens importants. A terme, il importe dans le cadre du LMD, d'aménager des plages horaires afin de doter les apprenants d'outils linguistiques mobilisables rapidement pour un accès aux contenus modulaires.

Il reste entendu que les étudiants poursuivant un cursus de spécialités devront recevoir un enseignement du français de la spécialité visée. Les étudiants poursuivant un cursus « classique » ou « LMD » en « Licence » FLE devraient se voir proposer aussi un module de français sur objectif (s) spécifique (s). La prise en charge d'un module de français de spécialité s'effectuerait en module PLE³¹⁹. Le programme arrêté se fera en concertation avec l'ensemble des enseignants chargés des modules requérant des compétences linguistiques plus abouties. Ce serait une grave méprise de croire que les

³¹⁹ Module intitulé Pratique de la Langue Etrangère. Anciennement MLE ou TEEO.

étudiants entamant un cursus « FLE » sont plus performants en pratique du français que les étudiants inscrits dans d'autres cursus.

Les écarts de niveaux demeurent relatifs. A présent, le suivi d'un cursus en « Licence » FLE relève aussi de la spécialité. Un constat établi à l'Université et dans les CEIL atteste d'un niveau se situant entre A2³²⁰ et B1 pour un étudiant entamant un cursus FLE alors que le niveau devrait se situer à un niveau B2 ou C1 du fait de l'enseignement reçu dès l'école.

Constat:

Le niveau atteint par les apprenants du FLE à leur entrée en cursus LMD ne permet pas l'appréhension des contenus modulaires programmés.

Il n'appartient pas à l'Université d'adapter les contenus modulaires au niveau réel des apprenants.

C'est bien l'apprenant qui devra rehausser en urgence son niveau pour le suivi des contenus.

L'outillage linguistique dont dispose l'apprenant en entame de cursus ne lui permet pas une appréhension efficiente des contenus.

Aucune évaluation répondant à des critères précis n'est programmée ni en première année, ni en dernière année.

La pratique de « l'oral » est insuffisante alors que la compétence en langue étrangère s'installe par ce vecteur.

Les évaluations ne s'opèrent que sur la base des écrits.

Recommandations

Considérer à présent, les contenus modulaires en LMD comme relevant de spécialités car les compétences linguistiques des apprenants ne permettent pas une appréhension en autonomie des contenus.

Relever les occurrences et récurrences dans les énoncés discursifs pour établir un fichier détaillé des compétences requises pour accéder aux textes de façon générale.

³²⁰ A1, A2, B1, B2, C1, C2: niveaux CECR (cadre européen commun de référence) Echelle adoptée dans les CEIL Algériens.

Déterminer les profils d'entrée et de sortie de cursus. Les niveaux évoluent d'une année à une autre.

Puisque la troisième année LMD se veut une étape de spécialité, il est temps de cerner les contenus qui seront enseignés et ainsi relever les compétences linguistiques nécessaires pour accéder aux supports.

Envisager une concertation entre les enseignants chargés des différents modules avec les enseignants du module PLE pour déterminer les compétences devant être installées. (syntaxe, morphosyntaxe, lexicale, temporalité, modalité, typologies textuelles, oral...)

CHAPITRE 5

5.1 Entre F.O.S. et F.L.E : constat succinct.

Il n'y a pas de méthodologie spécifique développée en français sur objectifs spécifiques. Le FOS s'est « accommodé » des courants méthodologiques propres au FLE.

Le FOS requiert-il une didactique spécialisée? La méthodologie (post)communicative initié par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) préconise un apprentissage du français basé sur des tâches.

Tâches cadrées. Guidage vers un objectif communicatif et linguistique précis.

Tâches réalisables. Activités authentiques si possible au lieu d'activités scolaires classiques, irréelles souvent et démotivantes.

Tâches diverses. Evitement de répétitions ennuyeuses sans progression répétitive. **Tâches stimulantes** axées sur la sémantique, épine dorsale de la communication. Activités de classe orientées vers l'échange, l'étude de cas, la résolution de problèmes et la réflexion sur les supports.

Priorité aux besoins/objectifs

Le F.O.S. met en exergue la notion de besoins/objectifs.

En situation scolaire, les besoins langagiers ne sont pas très précisés. Les apprenants ne sont pas toujours réellement pris en compte (faute de volumes horaires conséquents/de moyens/d'enseignants spécialisés/pour des considérations budgétaires.) Ainsi des propositions de formation sont engagées et l'apprenant ne trouve pas toujours son intérêt). En F.O.S., l'identification de ces besoins communicatifs précis est cruciale, ce qui confère au

FOS une de ses caractéristiques essentielles comme l'attestent Hutchinson³²¹ et Waters³²². Une telle conception du FOS est partagée par Lehmann : "De sorte que le domaine des publics spécifiques et de la communication spécialisée représente celui-là même où les objectifs particuliers et les besoins spécifiques s'imposent avec l'évidence la plus aveuglante, constituant en quelque sorte[...] sa principale raison d'être ... ".

Des besoins en F.O.S., découle un mécanisme très précis d'analyse des besoins langagiers. Si aujourd'hui, on n'est pas fidèle au modèle "technocratique" de J. Munby (1978), conçu pour des publics spécifiques, avec son *Communication Needs Processor*,

³²¹ What distinguishes ESP from General English is not the *existence* of need as such but rather an *awareness* of the need.»

³²² it is the awareness of a target situation - a definable need to communicate in English - that distinguishes the ESP learner from the learner of General English.»

le modèle *Speaking* de Hymes, devait mettre en évidence des capacités langagières et des actes de langage déclinés en réalisations linguistiques.

Se posent alors les questions : Quel est l'usage de cette langue? Pourquoi recourir à un apprentissage en langue spécialisée ? Qui seront les utilisateurs ? A quel moment ? Quels types de discours ?

Une analyse des besoins langagiers demeure une action incontournable en F.O.S. et semble « incontournable »

A priori, cette étape détermine l'écart entre les connaissances déjà acquises et les connaissances requises par les « objectifs ». Pourtant, il est possible que certains apprenant ne veuillent pas se restreindre dans la sphère de la situation professionnelle mais voudront utiliser cette langue « selon sa destination naturelle ». (Culture, littérature, discours, communications francophones). La langue «naturelle», ne se limite pas uniquement au domaine de la spécialité car elle permet une ouverture en adéquation avec des besoins subjectifs³²³. En F.O.S. les besoins culturels prennent une dimension fondamentale, et cette composante a été très souvent ignorée en F.O.S. comme le souligne D. Lehmann (1993) : «les conceptions (classiques) du français de spécialité reposent, toutes, sur une vision trop étroite du problème, parce qu'elles négligent une dimension essentielle, qui est la dimension culturelle.»

En observant, dans le F.O.S., les paramètres relatifs à une situation d'apprentissage/enseignement (Savoir (*langue/ culture*)/Sujets (*Apprenant/Enseignant*)/ Méthodologie/Société), il est constaté qu'il existe des similitudes entre le F.O.S. et le F.L.E. La séparation entre ces deux domaines est à rejeter.

- l'objet d'enseignement/apprentissage en F.O.S. se distingue, en langue, par des particularités qui la modèlent, par la relation forte entre langage et action.

- les acteurs du F.O.S. se distinguent, côté des apprenants, par une sensibilisation pointue sur leurs besoins orientés sur des savoir-faire langagiers ; côté enseignants, par une contrainte entre maîtrise langagière, culturelle et connaissance (ou non) du champs d'activité sociale pour lequel ils doivent former les apprenants. (Compétence à communiquer langagièrement).

³²³ Hutchinson et Waters «medicine of relevance» (*le remède de la pertinence*)

5.2 Traits du discours de spécialité (s)

Les énoncés techniques et scientifiques permettent la fonction informative principalement. Ils présentent des caractéristiques linguistiques particulières pour les enseignants de F.O.S., F.O.U., F.L.S.P. En français langue de spécialités ou français sur objectifs spécifiques, nous pensons souvent que le lexique spécialisé renvoie à une sémantique particulière. De ce fait, les didacticiens se sont attelés à mettre en œuvre des formations de terminologie. Et cela continue. Partant du postulat que la terminologie ne représente qu'environ 17% de tout support scientifique, il est intéressant de s'interroger sur la gestion des 83% du discours restant.

Ces 83% sont une conjugaison de:

Spécificités lexicales et textuelles (hyperonymes, mots génériques, structures récurrentes, anaphores, cataphores)

Spécificités séquentielles et pragmatiques (énoncés argumentatifs, explicatifs, descriptifs, démonstratifs avec classements, observations, exposition, repérage ...)

Spécificités iconographiques et textuelles (brassage de signes non linguistiques et linguistiques, usage de formules, illustrations, tableaux, graphes, plans, programmes, sommaires)

L'enseignant de français langue d'enseignement s'intéresse aux récurrences qui ne sont pas prises en charge par les enseignants des disciplines. Eimam A. avait noté que le discours scientifique et technique recélait en moyenne 30% de verbes à la forme passive alors que le texte littéraire ne totalisait que 3%. Pareille récurrence se révèle une caractéristique qu'il faut garder à l'esprit dans le montage de séquences pédagogiques. Cependant, cette caractéristique générale, parce qu'elle est générale, ne pourrait s'appliquer à tous les supports de spécialités.

Le lexique de spécialité est porteur de sens à l'instar de tout autre lexique en situation de communication standard. La terminologie occupe un espace pédagogique qu'il convient de cerner en analyse de textes spécialisés. La terminologie est elle-même véhiculée par « le flot » discursif et la sémantique d'un terme ne se réalise que par le biais des constructions syntaxiques. A ce niveau, il nous paraît indéniable que la terminologie demeure du ressort de la discipline mais les constructions appartiennent à la langue « non de spécialité » mais à la langue en général.

Notre observation de supports de spécialités appelle au constat suivant :

dans le lexique, il y a,

*une terminologie de la spécialité

*un lexique général qui complète le lexique de spécialité

*un lexique général que l'on retrouve dans tous discours

*une terminologie de spécialité

Dans un texte de spécialité, la part du lexique se situe à 32% en excluant les termes grammaticaux (adjectifs/ verbes). Dans ces 32% de termes, seulement 25% constitue le lexique spécialisé proprement dit. Ces statistiques indiquent formellement que la part de l'enseignant du français demeure importante et que celle consacrée à la terminologie, du ressort de l'enseignant de la discipline, est limitée. Un lexique de spécialité plus ou moins présent dans un discours, obéit à des règles discursives qui se résumeraient à : sa dénomination, sa fréquence d'emploi, son utilité, son histoire, son contexte d'usage.

Nous avons pensé, pendant longtemps, que le terme de spécialité (ou relevant de) revêtait un caractère monosémique tant les « traits » du terme portaient un « signifié précis ». Cependant, ce signifié précis, ne peut être précis que par rapport aux « autres signifiés » de ce même terme. L'enseignement du français de spécialité occulte un ensemble de « signifiés » pour ne retenir qu'un seul. Et ceci est compréhensible du fait des contraintes liées au FOS / FOU / FLsp. Dans le discours de spécialité, le volume des termes représente environ 18% en comparaison avec l'ensemble des unités lexicales. A charge pour l'enseignant de spécialité de ne s'occuper que de la partie « restreinte » et d'attribuer le reste à l'enseignant de la langue pour qu'il aborde les mécanismes produisant un discours (dans lequel se situent les termes). Le regard devra donc se focaliser sur : les abréviations, les dérivations, les constructions syntaxiques, les classes d'équivalences. La présence de « signes » dans le discours de spécialité, ne représente qu'environ 16%. Le discours restant (84%) intéresserait plus l'enseignant de la langue car il est la résultante d'une conjugaison de caractéristiques pouvant se résumer à : *spécificités iconographiques et typographiques (photos, dessins, diagrammes, schémas, tableaux, graphes), *spécificités séquentielles et pragmatiques (, spécificités syntaxiques de l'énoncé scientifique), *spécificités syntaxiques de l'énoncé scientifique (énonciateur non marqué, public ciblé et constitué par communauté intéressée, absence de temporalité, discursif utilitaire). Cependant, l'énoncé scientifique recèle un ensemble de connecteurs utiles qu'il faut aborder. (Connecteurs logiques: effet/cause, comparaison.

Connecteurs indiquant la temporalité : situation dans un processus, dans le temps. Connecteurs indiquant l'espace.)

Appréhender un texte de spécialité

Les remarques relatives aux caractéristiques des énoncés de spécialité ne pourraient suffire pour entreprendre un cours de français de spécialité. Disposer de rudiments de connaissances des discours spécialisés ne permet pas d'envisager le montage de cours efficaces en toutes circonstances de travaux. Un cours portant sur la description, à titre d'exemple, ne devrait pas faire un « balayage » de toutes situations descriptives. L'étudiant, poursuivant un cursus en génie mécanique n'a point besoin, à ce stade, de maîtriser toutes les formes de description. Il se contentera de la description spécifique à sa discipline. Les contraintes de volumes horaires, de niveaux et des attentes discriminent les approches. Pour une meilleure gestion du cours, il convient à l'enseignant du français de spécialité, de s'approprier des contenus spécialisés, pour en dégager occurrences, récurrences, formes syntaxiques ... et concevoir un cours. Les documents ciblés sont ceux utilisés par l'étudiant dans son cursus.

5.3 Français sur Objectif Spécifique et Français Langue de Spécialité (s)

Présentation théorique :

Il existe aujourd'hui une demande qu'il faut satisfaire pour hisser les apprenants aux niveaux de compétences requis. (Normes ISO)

Avec par exemple le phénomène de la mondialisation et la concurrence féroce dans le monde du travail, un apprenant, dont le niveau de formation ne se mesure qu'à l'échelle locale, a peu de chances d'accéder à un emploi s'il ne présente pas un profil irréprochable.

En génie mécanique, les innovations et les progrès s'enregistrent quotidiennement et un apprenant doit pouvoir disposer à tout moment d'outils linguistiques lui permettant d'actualiser ses connaissances sans avoir systématiquement recours à un tuteur.

La formation permet d'asseoir des compétences, d'acquérir des savoirs et des savoir-faire dans des délais précis pour des besoins spécifiques mais aussi de permettre une remise à niveau des connaissances de manière autonome.

Toute perspective de mise en place d'un programme d'enseignement de FOS pose le problème du choix des corpus devant servir de prétexte. En effet, quelles bases retenir pour constituer son corpus ?

Une sélection des ouvrages disponibles devrait permettre d'extraire les documents d'étude. Chaque ouvrage appartient à un genre particulier de discours qui peut être oral et/ou écrit. A qui est destiné cet ouvrage? Quel public cible-t-on? Les discours seront-ils longs ou courts ?

Il est donc nécessaire de proposer une définition des paramètres orientant notre choix en prévision d'objectifs arrêtés.

Les supports d'étude, dans une perspective d'exploitation didactique ne peuvent être saisis au hasard.

Il en découle d'autres interrogations comme la nécessité de retrouver dans ces corpus des « régularités » qui seront soulignées dans une analyse discursive ou alors en exploiter quelques unes considérées comme plus représentatives ?

La notion linguistique à enseigner oriente-t-elle la sélection du document ou est-ce le document qui préside au choix du point didactique? L'enseignant s'interroge sur sa 143

progression et ses activités à proposer en tentant la mise en route d'un module didactique qui puisse répondre aux attentes particulières d'apprenants particuliers.

Entamer un enseignement FOS c'est aussi _ analyser tout ce qui ne relève pas immédiatement du domaine de spécialité du public mais qui cependant doit être pris en considération lors de la détermination des contenus. On s'intéressera donc à quelques indications relatives à la didactique du FLE et la problématique de l'enseignement sur objectifs spécifiques. Entamer un enseignement peut concerner tous les enseignants. Ces derniers auront les mêmes préoccupations où qu'ils se trouvent. Les difficultés rencontrées alors en classe diffèreront légèrement en fonction du public, de l'institution ou du domaine.

Les approches FOS abordent particulièrement les domaines scientifiques. Elles permettent de réfléchir sur les démarches pouvant être mises en œuvre pour les besoins de l'enseignement.

Les interrogations récurrentes sont majoritairement :

-) Les formes morphosyntaxiques les plus fréquentes dans les discours de la communication scientifique,
- b) La définition d'un domaine scientifique ou technique,
-) Les genres de communication établissant les relations de travail des scientifiques.

Pour une efficacité des enseignements, il convient de projeter un ensemble d'activités pédagogiques ayant pour finalité l'installation de compétences linguistiques à travers les morphosyntaxes récurrentes dans les matières scientifiques ou techniques. De nombreuses activités (chapitre 3 et annexe) démontrent des emplois linguistiques particuliers en communication scientifique mais aussi relevant du français général.

Nos pratiques de classes dans un Département de chimie à l'U.S.T.O. et ailleurs, nous indiquent qu'avec des apprenants de spécialités, il faut à la fois considérer le domaine et ne pas le considérer. Il n'y a pas UN français spécifique à un domaine. Notre regard en direction de l'apprenant nous incite à plus de rigueur. L'apprenant en spécialités n'est pas spécialiste et il convient de le souligner.

Nous avons eu à travailler avec des apprenants venus de divers horizons et ayant des motivations différentes. Les groupes rencontrés ont :

-) Des profils linguistiques différents conséquemment aux milieux socioculturels et linguistiques et aussi par rapport à leurs connaissances dans le domaine appréhendé.
- b) Des expressions de besoins différents et s'attachent à maîtriser la langue.
-) Besoin de plus de connaissances car ils sont étudiants ou acteurs dans le domaine du français.
 -) L'obligation de réussir un cursus pour une insertion professionnelle ou une promotion.
 -) Le désir de disposer d'un profil en adéquation avec l'environnement économique.

Construction d'un parcours : difficultés et obligations

La projection de formations sur objectifs spécifiques prendra en compte un ensemble de données. Toute perspective de travail nécessite des réponses à des questions relatives aux domaines de spécialité telles que : besoins, motivations, contraintes .. Les réponses à ces questions permettront aux enseignants l'élaboration de cours spécifiques. Chaque formation mobilise des contenus et ce souci est permanent. Cependant, il existe des différences dans la «construction» des formations. Les contraintes objectives conduisent les types de formation.

Ainsi nous nous inspirons des expériences pour brosser une configuration proche de l'analyse systémique.

Pour mieux appréhender la complexité de ces formations linguistiques nous proposons un schéma d'analyse emprunté à l'analyse systémique. Toute situation d'enseignement est une interaction de différentes données. Il y a d'abord l'entrée ou état de connaissance des agents en amont de la formation. Puis, l'intéressement aux ressources et contraintes qu'elles soient humaines ou temporelles. S'en suit une réflexion sur les objectifs visés ou intermédiaires pour arrêter une démarche. Ensuite, vient l'adhésion à cette démarche et la sélection des contenus. Ces derniers activeront les processus d'apprentissage qui donneront ensuite un produit. Vient enfin l'évaluation selon des paramètres pédagogiques et/ou institutionnels.

Pour une réussite des ingénieries.

De nombreux spécialistes en F.O.S. / F.L.des spécialités s'accordent à dire qu'il est important de procéder à des audits pour une efficacité dans les enseignements. Dans de nombreux établissements du secteur éducatif algérien, l'audit linguistique est rare. Sous d'autres contrées des audits nationaux ont été menés dans les systèmes d'enseignement professionnel. Toutefois, les contenus des audits varient selon les objectifs que les établissements veulent atteindre.

Les participants aux procédures d'audit seraient :

1. Les donneurs d'ordres (rectorats, départements, d'établissements ou d'écoles), décanats, responsables
2. Les collectifs d'enseignants pour formuler des propositions liées à l'amélioration de la qualité des prestations dans les disciplines.
3. Le collectif des enseignants de disciplines spécialisées.

Remarque:

Les audits linguistiques doivent découler de volontés manifestées par les acteurs du domaine. Les audits « concoctés » par des éléments extérieurs aux domaines manquent d'efficacité.

Analyse des besoins linguistiques

L'analyse des besoins permet de cibler les approches en matière d'apprentissage des langues car elle donne une indication détaillée sur les besoins de formation. L'analyse des besoins est pour la démarche linguistique un instrument qui permet de définir

- a) Le niveau de compétences linguistiques d'un apprenant,
- b) les besoins en compétences linguistiques à installer dans des délais définis,
- c) Les situations de communication que l'apprenant rencontrera,
- d) Les priorités relatives aux postes et l'outil linguistique,
- e) Le profil linguistique antérieur de l'apprenant,
- f) Les aspirations : délais, contenus, moyens,
- g) Les disponibilités de l'apprenant.

Pour analyser les besoins, il est possible de recourir à des tests diagnostiques, des discussions, des questionnaires, des entretiens. L'analyse peut cibler une personne, un groupe, une classe, ou une promotion. Les tests de langues permettent aussi d'établir un diagnostic des compétences à un instant précis. (Huhta, 1997) précise : « Des formations réussies ont été organisées dans des groupes constitués sur la base d'un dénominateur commun tel que mission commune, même poste, même profession, même service, même société ou même niveau de langue. »

Les conclusions auxquelles parviennent les évaluateurs peuvent être utilisées pour le « montage » de cours avec des objectifs concrets et réalisables. Pour ce faire, un « tri » des méthodes est indispensable pour la confection de programmes linguistiques fonctionnels.

Analyser des besoins linguistiques s'opérait dans le passé, par le truchement de questionnaires. Cette démarche était antérieure à l'audit. En Scandinavie, ce type d'analyse a été mis en œuvre dans les années 1970 du siècle dernier. Il s'agissait de « diagnostiquer » des apprenants spécifiques appartenant au monde des affaires et du secteur industriel. Plusieurs domaines ont été étudiés depuis lors avec différentes séries de questions. Des études ont été menées auprès d'administrations (Nieminen³²⁴ 1985), de services (Chosen³²⁵, 1973),

De nombreux exemples sont donnés dans Sinkkonen³²⁶ (1998). Des informations ont été données sur la formation linguistique dans les entreprises allemandes. Elles émanent de Schöppel-Grabe et Weiss³²⁷ (1998). Weber, Becker et Laue³²⁸ (2000) ont présenté une analyse des besoins axée sur le discours.

Une analyse des besoins permet à l'enseignant d'avoir une vue globale des compétences linguistiques des apprenants. L'organisation de cours se réalisera à partir de diverses informations (mise en place de moyens, de documents ressources, ...) Les types d'analyse des besoins varient en fonction de la finalité visée. Une mise en place d'une ingénierie requiert d'abord une connaissance de ce qui se réalise dans le domaine de la didactique de la spécialité en langue française. L'information reçue demeure tributaire des questions préalablement posées car chaque public représente une situation

³²⁴ University of Helsinki

³²⁵ Questionnaire dans le domaine de la recherche en langue étrangère.

³²⁶ Analyses européennes des besoins du personnel dans le monde des affaires dans le rapport du projet «Elucidate», qui donne également un exemple d'analyse des besoins (Hagen, 1999).

³²⁷ Analyse des besoins centrée sur le discours est présentée dans Weber, Becker et Laue (2000). D'autres exemples d'analyse des besoins du personnel et de l'encadrement se trouvent dans Huhta ...

³²⁸ Outils pour la planification de la formation ... - Council of Europe

particulière. Souvent, les expériences des « autres » font économiser des efforts. Voilà pourquoi il convient de se tenir informé des expériences vécues. Généralement, certains choix en matière d'ingénierie sont incontournables. Nous citerons :

Pour rappel, une démarche spécifique doit tenir compte d'une multitude de facteurs devant concourir au succès de la tâche entreprise. L'adoption d'une démarche spécifique est impérative et conduira à des choix rationnels qui relèvent :

- a) Où a-t-on pleinement réussi une démarche?
- b) Quel domaine est ciblé ? Quelle sera la progression envisagée ? Quels résultats sont escomptés? Quel est l'environnement?
- c) Quelles théories linguistiques va-t-on privilégier ? Pourquoi ?

Mise en action d'une ingénierie à l' ENSET³²⁹ / Oran.

A la lumière des expériences « FOS » conduites dans les centres de formation dans lesquels nous avons réalisé des observations (Enset-Oran, CCIP³³⁰-Paris, EPF³³¹- Sceaux, CLA³³²-Besançon, Université de Caen) ainsi que notre expérience en FLE (enseignement dans des établissements publics, animation d'association d'enseignants de français-Aefle³³³ / Oran, évaluateur Delf / Dalf à I.F.A /Oran ...), **il** nous semble plus rigoureux d'affirmer encore une fois que chaque groupe d'apprenant doit faire l'objet d'un type d'enseignement spécifique.

Nous avons noté que beaucoup de formateurs considéraient qu'une « méthode FOS» pouvait être appliquée avec quelques aménagements sommaires à tous les publics.

On omet souvent de tenir compte de la langue maternelle des apprenants dans laquelle il est possible d'exploiter des mécanismes et ce faisant économiser des efforts et gagner du temps. Pour un groupe d'apprenants algériens par exemple, on exploitera les emprunts (à la langue française) en usage dans la langue maternelle pour définir un lexique, ordonner une morphologie ou délimiter un champ particulier. S'il existe un contexte favorable à l'enseignement du français de spécialité autant s'en servir comme outil accessoire auprès de nos apprenants. (Chaînes télévisées et radiodiffusées

³²⁹ Aujourd'hui Ecole polytechnique Maurice Audin à Oran ³³⁰ Chambre de Commerce et d'industrie. PARIS

³³¹ Ecole d'ingénieurs T.P Paris Sceaux.

³³² Centre de linguistique appliquée. Besançon (Doubs)

³³³ Association d'enseignants de français.

françaises, presse nationale francophone, publicités francophones, Internet, documentation technique ...)

Tout projet didactique ne peut se concrétiser sans tenir compte des moyens réels pouvant être mobilisés dès le lancement du programme.

Pour un maximum d'efficacité, l'équipe pédagogique doit pouvoir donner réponses aux interrogations suivantes :

- * Quels sont les attentes des apprenants ? Quels sont leurs besoins ?
 - * Quelles sont les échéances pour la mise en place de compétences ?
 - * Quelles peuvent être les compétences des formateurs ? Quelles équipes pédagogiques sélectionner ?
 - * De quels moyens dispose-t-on ? (Locaux, crédits, matériels pédagogiques, documentation ...)
 - * Quel effectif d'apprenants prendre en charge ?
 - * Comment évaluer le niveau initial des apprenants ? Comment élaborer une grille d'évaluation ?
- Afin de délimiter les besoins urgents des apprenants pour accéder aux textes authentiques de spécialité, l'enseignant du français de la spécialité devra faire un **inventaire** des savoirs dès l'admission des apprenants dans une Institution (grandes écoles, écoles préparatoires, universités, instituts). Pour atteindre cet objectif, il proposera un questionnaire/test d'évaluation.

Il importe de tester les compétences des apprenants à appréhender un texte de spécialité (écrit) et à contrôler leur capacité à décoder aussi un message (oral) de la spécialité.

L'enseignant du français de la spécialité, à la lumière des programmes de la discipline, en concert avec les enseignants des disciplines se fixera des objectifs réalisables sur une, deux, trois et quatre années.

Un recensement des moyens devant être mobilisés accompagnera la feuille de route et ne tiendra compte que des outils disponibles immédiatement mobilisables car une planification basée sur des « désirs » nous a montré ses limites.

- * Fixer des objectifs à atteindre dans le court, moyen et long terme.
- * Concevoir une progression / programme « FOS » de concert avec l'enseignant de la discipline.

* Disposer d'une banque de données (documents authentiques de spécialité, supports originaux)

* Définir les priorités en fonction des attentes, des échéances, des moyens et des capacités.

* Privilégie-t-on la compréhension du document authentique ou cherche-t-on à développer des compétences dans l'expression orale et/ou écrite?

La situation pédagogique actuelle de l'université exige une autre méthodologie plus en phase avec les exigences du moment. Face à cet état de fait, pourquoi ne pas préparer nos apprenants dès la première année à utiliser le français comme outil d'acquisition de connaissances mais aussi comme moyen d'expression « technique ».

Il est patent que des disciplines non linguistiques (génie mécanique, génie civil...) ont tout intérêt à se croiser avec la langue française.

Les disciplines techniques tirent un bénéfice certain en étant analysées et entendues à l'aide d'une langue non familière. L'enseignement du génie civil ou du génie mécanique avec le renfort de la langue française pourrait apporter un plus aux apprenants et aux enseignants d'ailleurs.

L'enrichissement de l'apprentissage de la discipline mais aussi par ricochet de la langue permettra une lecture aisée des supports pédagogiques spécialisés et une meilleure compétence dans la production personnelle écrite de l'apprenant. Lorsqu'une discipline technique est enseignée avec l'appui d'une langue complémentaire tout au long du parcours de spécialité, le langage de la matière s'enrichit considérablement tout en organisant un discours et son écriture dès que cela s'avère nécessaire.

Les méthodologies d'approche et d'étude sont plus diversifiées et les concepts techniques mieux appréhendés, mieux ciblés, mieux intériorisés, mieux assimilés par conséquence. Chaque discipline utilise la langue à sa manière mais la démarche mérite d'être soulignée car elle entraîne des résultats intéressants sur le plan des constructions conceptuelles et méthodologiques. Tout se déroule comme si la discipline se faisait revisiter et son champ épistémologique de nouveau approfondi et élargi.

Nous proposerions donc une approche se croisant avec deux autres aspects méthodologiques : d'une part l'usage d'une pédagogie coopérative et d'autre part une prise en compte que le document authentique (texte ou discours technique) est le seul qui vaille, dans la mesure qu'on soit capable de l'utiliser. Le travail s'effectuera en

binôme avec le professeur de génie mécanique et cette équipée est aussi possible avec les enseignants des autres disciplines techniques ou scientifiques.

Enseigner partiellement la mécanique en langue française (Enset-Oran) permet naturellement de se documenter avec des manuels français en général, de les analyser, de les étudier.

Cette approche permet aux étudiants en spécialité d'aborder les concepts autrement

Dans l'approche en langue française, la tendance dominante est de s'imprégner des documents de la spécialité, de réaliser des expérimentations et ensuite seulement d'en tirer des éléments théoriques.

La préoccupation de l'enseignant opérant en langue française conjointement ou en prolongation du professeur de la discipline, est de pouvoir créer des outils lexicographiques adaptés.

Derrière les différences importantes entre nos langues (arabe, français, maghribi) qui «choquent» parce qu'elles interdisent la compréhension rapide et la communication, il existe des analogies et même des identités. Certaines analogies et ressemblances ne sont pas évidentes mais il importe de les identifier et les grouper de telle façon qu'un étudiant puisse accéder aisément à un degré de compétence lexicale dans d'autres langues en l'occurrence le français de la spécialité.

Bien évidemment, il faudrait être amené à l'étude contrastive de la langue française de la spécialité et de la langue maternelle greffée de l'arabe classique (systèmes graphique et phonétique, morphosyntaxe, organisation du texte) aussi bien dans leurs aspects techniques que dans la manifestation de l'impact culturel sur celles-ci (hiérarchie, harmonie ...) Il est donc relativement aisé d'opter pour des approches communicatives qui semblent plus propices à la transmission de concepts.

Les propositions en didactique du français de la spécialité tendent à l'introduction d'une méthodologie de manière plus adéquate au milieu étudiant (Enset) , tout en développant les compétences langagières. L'objectif est de former des apprenants capables d'utiliser avec profit des notions inculquées.

A moyen terme, l'intérêt didactique d'une concertation (enseignant FOS et enseignant de spécialité) est important: (intégramme)

- les thèmes sont renouvelables en fonction des leçons abordées et la complexité des énoncés peut croître avec le niveau de français des apprenants.

- sans empiéter sur les prérogatives du professeur de génie mécanique, l'intégration permet au professeur de français d'occuper un espace qui **lui** était jusqu'alors interdit.

« Paradoxalement, le plus difficile n'est pas la mise au point de la grille logique, mais plutôt la rédaction de l'énoncé qui pose la question du choix du registre : français général ou de spécialité ? Tout dépend des priorités que l'on se fixe dans le cadre de cette activité.

Est-ce à dire qu'il faille mettre à la réforme d'autres activités parmi lesquelles on trouverait par exemple des exercices de verbalisation plus systématiques, tels que l'oralisation de symboles ou de chiffres ? Nous ne le pensons pas. Les moyens d'apprendre ne sont jamais trop variés. De plus, lorsqu'on étudie une langue typologiquement très différente, la mémorisation est très difficile et passe par la répétition, voire le rabâchage!

Mais si la valeur d'une didactique tient aussi à l'adéquation des moyens et des objectifs, une activité associant une recherche logique authentique à l'utilisation de la langue cible est de nature à dynamiser le cours de français en remplaçant les phrases à construire dans une stratégie où le verbal et le symbole, l'oral et l'écrit s'entremêlent avec rigueur dans une variabilité dont le spécialiste étranger doit tirer parti pour mieux se faire comprendre. »

L'enseignant de FOS disposant de modèles «d'ingénierie» devra toujours garder à l'esprit que telle démarche ayant donné des résultats encourageant ne peut être reprise sans aménagements prenant en compte des spécificités culturelles, sociales, linguistiques, géographiques et des niveaux en langue française atteints après un parcours scolaire déterminé. De plus, les moyens matériels et humains sont différents d'une école à une autre. A charge donc pour l'enseignant du français de la spécialité de tirer profit des moyens dont **il** dispose immédiatement.

APPLICATION AU CONTEXTE.

Identification des besoins. / Origine scolaire des apprenants :

Nous avons été en présence d'apprenants inscrits dans une école normale supérieure d'enseignement technique (ENSET aujourd'hui Polytechnique Maurice Audin) se destinant à l'enseignement de disciplines techniques après cinq années d'étude.

Différentes filières étaient ouvertes pour répondre aux besoins des établissements scolaires mais aussi des entreprises et des administrations.

Les principaux départements sont encore : Génie mécanique, génie civil, génie électrique, informatique ...

Tous les apprenants inscrits à l'ENSET ont accompli des études secondaires, soit dans des lycées techniques et technicums, soit dans des lycées en filières scientifiques.

La langue officielle des enseignements (toutes matières sauf langues étrangères) est l'arabe mais par pragmatisme le français est omniprésent.

Seules, les mathématiques avaient fait l'objet de réformes. (Écriture de gauche à droite comme en français) et ces nouvelles dispositions sont applicables dès cette année scolaire (2004 / 2005) afin que le futur étudiant se prépare à l'accès aux documents originaux des spécialités scientifiques et techniques. Le programme de français général dans les établissements scolaires est considéré comme « cours de langue étrangère à statut particulier. » L'admission à l'ENSET est conditionnée par l'obtention d'un Baccalauréat technique ou scientifique et par l'examen des notes obtenues dans les « matières principales ». Chaque candidat est donc orienté sur la base de ses aspirations mais surtout en fonction de son profil dégagé par ses résultats au BAC.

Tous les apprenants ont poursuivi six années d'étude en cycle primaire, trois années en cycle moyen (collège) et trois années en cycle secondaire (lycée) soit douze années d'étude.

(06 ans+ 03 ans+ 03 ans= 12 ans)

L'année scolaire 2004/2005 avait connu un réaménagement du nombre d'années d'étude par palier soit :

(05 ans+ 04 ans+ 03 ans= 12 ans)

A quel moment de son parcours scolaire l'apprenant reçoit un enseignement du français?

Généralement, les apprenants avaient entamé un apprentissage de la langue française à partir de la **quatrième année du cycle primaire**. L'année 2004 / 2005 a connu des réformes concernant l'enseignement du français. Les nouveaux écoliers reçoivent aujourd'hui un enseignement de la langue française dès **la troisième année** afin de capitaliser un volume plus important d'heures de français général et pouvoir mieux poursuivre dans le futur des études en langue française quand les besoins apparaissent.

Les recommandations du ministère de l'éducation nationale répondent à des demandes formulées par les opérateurs pédagogiques.

Les enseignants de disciplines de spécialités ont attiré l'attention des politiques sur la nécessité de réformer certaines directives pour que les apprenants accèdent aux supports en langue française.

(Médecine, technologies, aéronautique, génie mécanique, génie civil, génie électrique ...)

L'apprenant admis à l'ENSET (aujourd'hui ENPO³³⁴) a en principe suivi tout au long de sa scolarité antérieure des cours de français général et ceci dès la quatrième année du cycle primaire.

Théoriquement, l'apprenant cumule près de 300 heures de français général mais il est important de rappeler que dans les lycées techniques, technicums et filières scientifiques (en cycle secondaire) les élèves n'accordent pas suffisamment d'intérêt aux langues étrangères car les coefficients permettant le calcul des moyennes trimestrielles sont faibles.

Un élève de lycée technique considère qu'il est plus «intéressant» de «travailler» les matières techniques à fort coefficient mais prendra conscience avec retard de son handicap linguistique lorsqu'il sera confronté aux supports de spécialités.

Nous nous sommes entretenus avec des apprenants en génie mécanique qui nous ont avoué leurs regrets de n'avoir pas accordé d'attention à la langue française durant le cycle secondaire. Projetant une formation technique, l'apprenant en spécialité prend conscience de la difficulté à appréhender le texte de spécialité dans sa version originale (texte authentique en langue française) et manifeste son désir de perfectionner ses connaissances linguistiques pour être compétent et performant et pouvoir le cas échéant se recycler de façon autonome en fonction des innovations technologiques.

L'apprenant dans son entreprise d'appréhender de manière autonome le texte de spécialité en situation de recherche ou d'écoute, se heurte à des difficultés de compréhension, d'analyse et constate que son niveau théorique requis n'est pas atteint. A cela s'ajoute la difficulté de rédiger en fin de cursus un mémoire de fin d'étude rédigé en langue française dans 90% des travaux. Actuellement, l'enseignant de la spécialité utilise essentiellement le français général pour l'exploitation du support authentique de la spécialité ainsi que la langue arabe pour transmettre des notions. Comme cette

³³⁴ Ecole Nationale Polytechnique Oran. « Maurice Audin ».

approche didactique ne s'opère que de manière instinctive, les résultats ne sont pas ceux escomptés.

Nous avons aussi interrogé les apprenants en génie civil sur l'existence de plages horaires consacrées à l'apprentissage du français en complément des disciplines techniques. Un créneau a été aménagé à cet effet mais une insuffisance de concertation entre l'enseignant de français et les enseignants « techniques » ne profite pas pleinement aux apprenants.

Il faut donc avouer que l'enseignant de français, quand il est sollicité, s'oriente davantage vers un enseignement du français langue étrangère au lieu d'exploiter directement le support authentique de la spécialité.

Les besoins sont donc nombreux mais il importe de rappeler que nos apprenants ont à un moment donné, dans leur parcours scolaire, reçu un enseignement de français général permettant d'asseoir des compétences linguistiques mêmes superficielles.

L'intérêt à présent est d'exploiter les compétences mises en place dans le passé (aussi minimes soient-elles) pour faire acquérir aux apprenants (ENSET) des capacités linguistiques autorisant l'exploitation du support authentique en langue française de la spécialité.

Les compétences, les savoirs et les savoir-faire développés tout au long des cinq années d'étude à l'ENSET étaient :

Compréhension écrite (texte de référence/ environnement professionnel)

Expression écrite (usage de formulaires de travail/ rapport d'activité professionnelle)

Compréhension orale (effectuation d'une tâche sur la base d'instructions verbales)

Expression orale (demander un complément d'informations, objecter, justifier)

Exploitation de documents authentiques de la spécialité (accompagnement magistral)

Distinction entre le texte descriptif et le texte injonctif (formes verbales, temporalité)

Enrichissement lexical propre à la discipline. (Inventaire des termes récurrents dans contexte)

Fixation des « praxèmes et parapraxèmes de la discipline » puis usage général des métapraxèmes.

Analyse linguistique sommaire de textes authentiques de la spécialité. (modalité, temporalité)

Découverte des mécanismes engendrant des sens. (Préfixation, suffixation, antonymie)

Accompagnement à distance de l'apprenant (effacement progressif de l'encadreur).

Instauration de réflexes permettant de distinguer le nécessaire dans un support du « superflu ».

Aborder tout document de la spécialité édité en langue française.

(Lecture aisée du support, dégagement de la thématique, respect des instructions et consignes, exécution à la lettre de processus, reformuler si nécessaire les recommandations)

Synthétiser les contenus des documents authentiques de la spécialité avec son lexique de spécialité.

Pouvoir entamer une rédaction de rapports, de comptes rendus de manière spécifique.

Rédiger un mémoire de fin d'étude de manière concise, structurée, en utilisant une typologie textuelle simple en rapport avec la spécialité (injonctif, descriptif essentiellement) en maîtrisant un temporalité appropriée (indicatif, impératif présent et infinitif)

Distinguer l'interrogation, l'affirmation, la négation ...

Acquisition de compétence fonctionnelle en français orienté vers des situations relevant des domaines scientifiques et techniques.

Utilisation efficace du français de spécialité.

Validation d'acquis linguistiques dans une perspective professionnelle.

Réalisation de la tâche demandée avec professionnalisme et efficacité en respectant la consigne en français de la spécialité.

Langue usuelle des apprenants :

Il convient de souligner que les apprenants utilisent quotidiennement la langue arabe en usage en Algérie « le Maghribi » (Se référer aux publications du Dr Elimam, Ed. Dar el Gharb. 2004).

Cette langue diffère de l'arabe classique mais y puise son essence. C'est une langue qui a beaucoup **emprunté au français** et aux langues euro méditerranéennes pour des raisons historiques. Elle serait comparable au maltais sous bien des aspects.

Les apprenants vivent dans un environnement fortement marqué par la langue française et s'ils n'ont pas **d'aisance à communiquer** en français, ils **peuvent** néanmoins comprendre à des degrés divers, un discours en français standard. N'oublions pas que la télévision et la radio algérienne diffusent des programmes en langue française et que le paysage médiatique « presse / radio » recense de nombreux titres francophones.

L'administration continue encore à certains niveaux d'utiliser le français et l'engouement de nos jeunes pour les chaînes de télévision française fait que le français est quotidiennement présent dans les foyers. D'ailleurs de nombreux interprètes de chansons populaires enrichissent leurs répertoires en paroles françaises et ceci prouve bien que les apprenants mélomanes possèdent une « oreille » plus ou moins initiée avec la phonétique et la prosodie française.

Il serait incorrect d'affirmer que les apprenants n'ont pas une connaissance basique (A.2 / A.2 du CERCER) de la langue française car le passage par l'école les a mis en contact avec la langue qui demeure à ce jour la première langue « étrangère » étudiée et parlée. L'existence **d'une base linguistique en langue française** existe et demande un **confortement**, adapté à chaque type d'apprenants. Beaucoup de termes empruntés à la langue française sont tellement usités que le locuteur algérien les croit comme « étymologiquement » arabes.

Rappel important: Toute langue est un outil de communication. Naturellement, elle est d'abord « orale ». La langue, quelque soit son statut se décline sous des formes diverses, en fonction du contexte d'énonciation, en fonction de (s) interlocuteur (s) (ou public) et en fonction des effets recherchés.

Par « français langue des spécialités », **il** faut entendre « usage de la langue française » dans des contextes linguistiques particuliers.

Pour des considérations didactiques, lors de l'enseignement du français à un non natif linguistiquement, il est préconisé des enseignements du français sous une forme assez particulière.

Ainsi, dans des pays où le français n'est pas langue maternelle, lorsque l'urgence se fait sentir (étudiants en filières techno/scientifiques ...) sont dispensés des enseignements à visée spécifiques.

A ce stade, le FOS ou le Français des spécialités pourrait avoir une même signification.

A présent se déclinent des enseignements du français juridique, du français du génie civil, du français du génie mécanique, du génie électrique, du français des sciences médicales ...

LA LANGUE FRANCAISE EST UNE (comme toutes les langues) ET NE PEUT SE DECLINER SOUS UNE FORME PARTICULIERE DANS UNE SITUATION DE COMMUNICATION « NORMALE ».

C'est bien dans des situations atypiques que la langue française revêt une forme particulière. En situation professionnelle essentiellement.

En FLE, un énoncé répond à la norme au plan syntaxique et morphologique. En langue de spécialités, la syntaxe et la morphologie de l'énoncé deviennent atypiques car la visée n'est pas esthétique et/ ou académique mais bien UTILITAIRE. De surcroît, le lexique utilisé est monosémique pour permettre exactitude et précision. Certains termes véhiculent à eux seuls, un message entier.

Que peut-on aborder en enseignement du français des spécialités ?

- **Enoncé juridique** (partie d'un acte notarié authentique en langue française).

Observation de l'énoncé écrit. Sa forme, son « découpage » , son organisation spatiale (comment se présente le texte ? En paragraphes ? Dans quel format ? En colonnes ou non ?)

Observation de la syntaxe. Modes/ Temps/Personnes ? Présence ou non de substituts (anaphores). Pourquoi?

Observation du lexique. Standard? Soutenu? Fréquent? Aborder l'étymologie des termes employés.

- Enoncé «médical» (ordonnance, résultats d'analyses, rapport médical ou médico-légal...) Observation de l'énoncé écrit. Sa forme, son «découpage», son organisation spatiale (comment se présente le texte ? En paragraphes ? Dans quel format ? En colonnes ou non ?)

L'énoncé recèle-t-il des données chiffrées? Oui! Pourquoi? Car un énoncé de Spé s'écrit avec des termes, des chiffres (résultats d'analyses, et des graphes (électrocardiogramme))

- Enoncé «technique» (manuel d'entretien d'une automobile, manuel pour fonctionnement d'un appareil domestique ...)

Observation de l'énoncé écrit. Sa forme, son « découpage », son organisation spatiale (comment se présente le texte ? En paragraphes ? Images /Illustrations ? Dans quel format ? En colonnes ou non ?)

Observation de la syntaxe. Modes/ Temps/Personnes (ON/IL)? Présence ou non de substituts (anaphores). Pourquoi?

Observation du lexique. Standard? Soutenu? Fréquent? Aborder l'étymologie des termes chaque fois que nécessaire.

- Énoncés «atypiques» (factures sonelgaz, brochures d'agences de voyages, flyers, ...) qui relèvent aussi d'une spécialité.(Mêmes observations que précédemment)

Remarque : les apprenants sont familiarisés avec des énoncés standards (manuels scolaires, presse, livres). Il convient de leur faire prendre conscience qu'il existe des supports présents dans leur environnement mais jamais appréhendés. Et se dire quels sont les éléments distinctifs des différents supports. Atteindre cet objectif est déjà un pas.

Le français des spécialités DEMEURE du français qui se décline avec une morphosyntaxe et un lexique souvent peu utilisé. Car c'est un énoncé entre initiés (ceux qui partagent les mêmes discours)

L'enseignant devra proposer tout support exploitable en adéquation avec le niveau du groupe d'étudiants.

6.1 Le texte en français langue seconde d'enseignement. Quelle position?

Tout énoncé, écrit ou oral vise un lecteur ou interlocuteur dans une perspective de transmission de message. Le texte utilisé en enseignements de disciplines de spécialités revêt une fonction didactique. Comme la fonction de l'énoncé est de transmettre une connaissance, ce dernier ne s'encombre pas de tournures usuelles présentes en français de communication générale. C'est dans un énoncé de spécialité que les difficultés linguistiques apparaissent du fait de sa morphosyntaxe particulière. L'appréhension de ces difficultés linguistiques devra alors s'opérer en termes d'actes discursifs tels que *quantifier, décrire, argumenter, expliquer*. L'énoncé de spécialités est une entité comportant de la logique sémantique et une morphosyntaxe véhiculant des actes discursifs et des rapports sémantiques. Les énoncés de spécialités se distinguent par des architectures récurrentes. En sus de transmettre des contenus spécifiques (liés au domaine), ils déclinent des actes discursifs qui sont :

Le texte	Somme de phrases
Les phrases	Constituant l'énoncé fermé ; ensemble
Un énoncé	Volonté de dire
Volonté de dire	Action discursive
Morphosyntaxe	Combinaison générant le sens

Situer les actes

Un acte discursif vise à dire quelque chose. L'énoncé en est le vecteur pragmatique. Sa position est une balise capitale en situation de compréhension après reconnaissance. Avec un public d'apprenants en français de spécialités, il importe d'opérer une distinction entre compréhension et production. Beaucoup de cours ne ciblent que la production sans pour autant focaliser l'apprenant sur la reconnaissance / compréhension. Ainsi, le processus «naturel» d'acquisition d'une langue n'est pas

respecté. Rappelons que l'humain à la naissance, perçoit et commence une reconnaissance avant de produire.

Dans toute production, il faut pouvoir reconnaître l'intention de dire. Voulons-nous décrire, expliquer, interroger, réfuter ? Comme en acquisition de la langue maternelle, le 161

processus « reconnaissance / identification » est suivi par des discriminations de constructions morphosyntaxiques et lexicales. Reconnaître et comprendre certaines formes linguistiques permet de générer du sens. Apprendre tout en comprenant relève de capacités énoncées par S. Krashen.

Ne perdons pas de vue que le français langue seconde d'enseignement constitue pour les apprenants Algériens, un outil de communication et un instrument d'accès aux savoirs et savoir-faire. Tout au long des dix années d'études de la langue française, l'apprenant Algérien entame un cursus donné à l'université. Théoriquement, les compétences installées devraient permettre à l'étudiant une appréhension des supports ou discours en langue française sans grande difficultés. Et c'est loin d'être le cas. La question qui se pose est : pourquoi si peu de compétences linguistiques en langue française ?

C'est aujourd'hui la neuroscience qui apporte d'excellentes réponses à la question. Quelques éléments de réponses se résumeraient ainsi :

- L'enseignement de la langue française (F.L.E.) est dispensé comme si l'apprenant Algérien possédait cette langue comme « native »³³⁵ ou « inaugurale », or la réalité linguistique en 2018³³⁶ n'est plus celle des années 1950 ou 1970.
- Les documents de travail, à l'école, au collège, au lycée s'inspirent des manuels proposés³³⁷ dans l'espace linguistique français. (France)
- Les volumes horaires dédiés à l'enseignement du français sont insuffisants.
- Les compétences linguistiques « transversales »³³⁸ sont inopérantes car toutes les matières (autres que le français) sont étudiées en langue arabe. (Cours de géographie, d'histoire, de mathématiques, de sciences, de physique, de technologie, de philosophie ...)
- Pour de très nombreux apprenants, la langue française ne se découvre qu'à partir de la troisième année du cycle primaire³³⁹ et paradoxalement, certains élèves réussissent mieux en langue française du fait de leur rencontre avec cette langue

³³⁵ A. Elimam. Langue native ou inaugurale ou langue maternelle.

³³⁶ On déplore les compétences linguistiques en langue française en « oubliant » qu'il s'agit de nouvelles générations n'ayant pas connu la période coloniale française.

³³⁷ Nous l'avons souligné lors de la tenue d'un Colloque International au C.R.A.S.C à Oran ³³⁸

Les « matières enseignées en français sont des adjuvants ».

³³⁹ Nous attestons que de nombreux jeunes Algériens ont une « méconnaissance » absolue de la langue à ce stade.

en « cycle » préscolaire ou en « immersion linguistique » dans le milieu familial³⁴⁰.

- Les enseignements de la langue française dispensés ne prennent pas en considération les processus cérébraux sollicités du fait d'une méconnaissance³⁴¹ avérée de la neuroscience et par ricochet de la neurodidactique.

Observation d'un support de spécialité en GENIE MECANIQUE

En génie mécanique, la « description », acte de discours, s'opère par des sous-actes.

DESCRIPTION	Par graphes / schémas / croquis	Dessins
DESCRIPTION	Formelle	Présence de formules
DESCRIPTION	Physique	Le coussinet s'ajuste sur le palier
	Physique	La course est de ... à ...
	Physique	Stators et retors solidaires
	Physique	Roulement à billes
DESCRIPTION	Fonctionnelle	Lubrifiant 1 OW 40 /refroidissement
	Fonctionnelle	La matrice conduit au formage
	Fonctionnelle	L'étincelle provoque l'explosion
	Fonctionnelle	Clé dynamométrique/couple serrage
	Fonctionnelle	Réinitialiser mémoire pour
DESCRIPTION	Par caractérisation	La segmentation est constituée de ...
	Par caractérisation	X se mesure stroboscopiquement
	Par caractérisation	Sonde de catalyseur
DESCRIPTION	Par procès	Le cylindre 1 en haut de course puis
	Par procès	Bague montée sur queue de soupape
	Par procès	Distributeur réparti 1.4.3.2 (4cyl.)
	Par procès	Mécanisme d'embrayage/débrayage
	Par procès	L'alternateur fournit ...
	Par procès	Le cylindre 1 en haut de course puis

³⁴⁰ Milieux où l'apprenant est « familiarisé » avec le français. (Compréhension/Expression orales) ³⁴¹ De la part des enseignants qui agissent comme s'ils enseignaient une langue maternelle.

L'énoncé de spécialité est à considérer comme un ensemble homogène. Il permet d'une part de transmettre une information tout en contribuant à la formation (sa destination) et d'autre part porte un aspect phrastique. Ces spécificités mettent au jour :

- La relation au sens véhiculés par termes lexicaux et la combinaison syntaxique
- Un acte discursif véhiculé par des catalyseurs/ déclencheurs

Les déclencheurs sont :

Déclencheurs lexicaux	Connecteurs : verbes, locutions, adverbes
Déclencheurs grammaticaux (morphèmes)	Connecteurs : compositions verbales, articles

Selon Krashen, la relation au sens chez les apprenants en spécialités est aisée car il s'agit là du travail des enseignants de spécialités. Comme le travail est axé sur une discipline dans laquelle, des termes sont récurrents et renvoyant au concret. Le vocabulaire de spécialités associé à une relative connaissance de la morphosyntaxe (cursus FLE, cycle primaire, moyen et secondaire faut-il le rappeler).

Identification des récurrences

Compartimenter un énoncé en actes discursifs facilite l'appréhension du contenu en général mais une analyse thématique des énoncés devra suivre. Ainsi Elimam A préconisait : « c'est souvent dans « ce que l'on dit » du « sujet » que se retrouvent les déclencheurs d'actes. » Voilà pourquoi il est utile de cerner les récurrences en deux étapes:

- Au niveau macro, avec identification des actes discursifs récurrents.
- Au niveau micro, en ciblant les formes linguistiques dans chaque acte discursif.

Actes prototypiques

Dans un corpus de spécialités, les actes discursifs récurrents sont ceux qui, statistiquement parlant, apparaissent avec une fréquence élevée. Un acte récurrent permet d'indiquer une typologie textuelle. (Exhortation, description, prescription, information ...) L'énoncé de spécialité se distingue justement par une redondance d'actes discursifs tels que :

Acte discursif	Situer dans le temps
Acte discursif	Situer dans l'espace
Acte discursif	Instruire
Acte discursif	Argumenter
Acte discursif	Définir
Acte discursif	Expliquer

Acte discursif	Décrire
Procédé discursif transversal	Relativiser/expliciter
Procédé discursif transversal	Quantifier
Procédé discursif transversal	Comparer/classer

Observation d'un support de spécialité en GENIE CIVIL

En étudiant un ensemble de supports de spécialité (génie mécanique), nous avons estimé que la *désignation* représente environ 45% des actes. L'acte *définition* représente environ 44% du total et l'acte *instruction* représente environ 11 %.

Les quantifications d'actes, reflet des récurrences permet de parler de référentiel linguistique en direction d'apprenants du français de spécialité. Ce référentiel permettra de réfléchir en termes de capacités et compétences pour atteinte d'objectifs pédagogiques.

Afin de représenter la place des actes discursifs, le tableau suivant permettra une visualisation obtenue après observations de corpus de génie mécanique.

Actes de langage	Pourcentage approximatif
Instruction	85%
Définition	80%
Description	50%
Enumération	20%
Explication	36%
Caractérisation	08%
Classification	11%
Comparaison	08%
Quantification	01%
Désignation	02%
Interrogation	02%
Préalable	01,5%
Dénomination	01%
Condition	01%

Observation d'un support de spécialité en GENIE ELECTRIQUE

Nombre constructions	Actes langagiers comptabilisés	Pourcentage. Environ	Remarques
Explication	95	25%	Sur 380 actes
Définition	93	24,47%	Sur 380 actes
Comparaison	49	12,89%	Sur 380 actes
Description	48	12,63	Sur 380 actes
Caractérisation	34	08,95%	Sur 380 actes
Instruction	32	08,42%	Sur 380 actes
Enumération	11	02,89%	Sur 380 actes
Classification	10	02,63%	Sur 380 actes
Exemplification	03	00,79%	Sur 380 actes
Qualification	03	00,79%	Sur 380 actes
Langage maths	02	00,53%	Sur 380 actes

Observation d'un support de spécialité en FRANÇAIS JURIDIQUE

Nous nous sommes attaché à travers le support juridique suivant à démontrer que le discours juridique en langue française demeure du « français » avec adjonction d'un lexique paraissant atypique de fait de la fréquence³⁴² de son usage.

Notre expérience dans l'enseignement du français juridique dans l'entreprise étatique Sonatrach A val à Béthioua / Oran auprès de juristes formés en langue arabe, nous permet de dire que la compréhension d'un document juridique représente un exercice relativement difficile.

Lors de nos différentes interventions auprès de ces apprenants du français juridique et NON du droit, nous avons constaté qu'il suffisait de donner des explications de termes juridiques³⁴³ (étymologie) pour qu'ils accèdent pleinement au sens. Evidemment, car dans le cursus en droit³⁴⁴ de ces apprenants du français, beaucoup de termes ont un équivalent en langue arabe.

³⁴² Entendre lexique limité aux initiés. ³⁴³

Français juridique. Pierre LERA T.

³⁴⁴ Cursus poursuivi à l'université en langue arabe.

Ainsi, nous avons rédigé alors, le présent rapport succinct à propos de notre vision pédagogique :

FOR/ RHC³⁴⁵• Didactique du français de spécialité. Option : Français juridique.

« Préambule :

Toute communication en entreprise mobilise des compétences linguistiques orales ou écrites et doit être considérée comme un outil de travail à part entière. Les besoins en communication dans un environnement particulier ne seraient satisfaits que par l'usage d'une langue de travail en apparence semblable à la langue usitée mais ayant ses spécificités. (Morphologie, syntaxe, lexique, prosodie ...)

La langue de communication ciblée est le français.

Nous envisageons donc un enseignement du français basé sur un confortement des acquis avec pour finalité la dotation des apprenants en outils linguistiques propres à leur domaine d'intervention. Il n'est nullement dans notre perspective d'enseignement, de viser à asseoir un français de communication général (FLE. Français Langue Etrangère) mais un français de la spécialité, en l'occurrence, français juridique. On serait amené à croire alors, qu'il s'agit « d'un français sur objectifs spécifiques» (communément appelé FOS). Cette appellation n'ayant de validité que si le français est langue maternelle, 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.

L'enseignement d'une langue de spécialité (Français juridique) ne devra pas être assimilé à un enseignement du droit, ni à un enseignement de la langue française au sens « littéraire ».

Les besoins exprimés s'inscrivent dans un processus d'acquisition d'une langue étrangère de travail et dans cette optique, FOR / RHC³⁴⁶ ambitionne de proposer « une ingénierie de formation » en français de spécialité pour que les apprenants puissent de manière efficiente décoder et produire un énoncé francophone propre à la spécialité en actionnant des mécanismes linguistiques discursifs.

Compétences, Savoirs et Savoir-faire à développer tout au long de la formation :

Compréhension écrite (texte de référence/ environnement professionnel)

³⁴⁵ Entreprise Sonatrach. Béthioua/Oran. Enseignant : Merdji Med Aziz. ³⁴⁶ Centre de formation interne propre à Sonatrach.

Expression écrite (usage de formulaires de travail/ rapport d'activité professionnelle)

Compréhension orale (effectuation d'une tâche sur la base d'instructions verbales)

Expression orale (demander un complément d'informations, objecter, justifier)

Exploitation de documents authentiques de la spécialité (accompagnement magistral)

Enrichissement lexical propre à la discipline. (Inventaire des termes récurrents dans contexte)

Analyse linguistique sommaire de textes authentiques de la spécialité. (Modalité, temporalité)

Découverte des mécanismes engendrant des sens. (Préfixation, suffixation, antonymie)

Accompagnement à distance de l'apprenant (effacement progressif de l'encadreur).

Instauration de réflexes permettant de distinguer le nécessaire dans un support du « superflu ».

Aborder tout document de la spécialité édité en langue française.

(Lecture aisée du support, dégagement de la thématique, respect des instructions et consignes, exécution à la lettre de processus, reformuler si nécessaire les recommandations)

Synthétiser les contenus des documents authentiques de la spécialité avec son lexique de spécialité.

Pouvoir entamer une rédaction de rapports, de comptes rendus de manière spécifique, concise, structurée, en utilisant une typologie textuelle simple en rapport avec la spécialité en maîtrisant une temporalité appropriée (indicatif, impératif présent et infinitif)

Distinguer l'interrogation, l'affirmation, la négation ...

Acquisition de compétences fonctionnelles en français orientées vers des situations relevant du domaine d'intervention de l'apprenant.

Utilisation efficace du français de spécialité.

Validation d'acquis linguistiques dans une perspective professionnelle.

Application au contexte.

Il demeure entendu que les projections en matière de formation en français de spécialité, pour être efficaces, doivent prendre en compte le niveau réel des apprenants. Un « état des lieux » refléterait les actions à entreprendre. Le passage par une identification des besoins reste incontournable.

Identification des besoins.

« L'analyse des besoins est la clé d'une approche sur mesure en matière d'apprentissage de la langue de spécialité parce qu'elle donne une information détaillée sur les besoins de formation. L'analyse des besoins est pour la planification linguistique un outil permettant de connaître

- le niveau de compétences linguistiques d'un participant, selon sa propre estimation.
- les besoins en matière linguistique et leur urgence du point de vue du participant et/ou de son supérieur.
- les situations de communication auxquelles l'intéressé doit pouvoir faire face.
- les priorités en matière de langues/poste/fonctions.
- l'expérience linguistique antérieure du participant.
- les souhaits concernant les types de cours et l'organisation temporelle.
- les souhaits de l'apprenant en matière d'horaire pour la période en cours.

Conception de programme.

Seule, une proximité avec les apprenants permettra de définir les contours et les contenus d'un programme. Contrairement aux méthodes habituelles d'apprentissage basées sur des programmes préconçus, l'enseignement d'un français de spécialité repose sur une connaissance du public. La disponibilité et la panoplie de « méthodes » ne constitueront qu'une source de documentation. A charge pour l'enseignant d'établir un diagnostic « linguistique » et de définir les points à aborder. Les premières séances de travail avec les apprenants serviront à évaluer les potentiels linguistiques existants et permettront la finalisation d'un programme spécifique pour apprenants particuliers. »

Avec notre assistance et accompagnement, l'accès au sens s'est avéré relativement aisé. Cette étape réalisée, il a fallu s'intéresser à la morphologie des corpus qui,

contrairement à leur « background »³⁴⁷ en langue française, semblait inaccessible. Notre expérience en classe d'enseignement du français juridique nous fait adhérer aux constats de Pierre Lerat pour qui: « Comme les langues spécialisées ne sont rien d'autre que des usages spécialisés des langues naturelles, leur étude suppose la prise en compte des différents niveaux de l'analyse linguistique. »

La particularité réside dans la forme avec un lexique et une syntaxe. Les contenus font appel à un lexique conceptualisé. Pour une efficacité dans les enseignements, il est utile de lexicaliser une syntaxe génératrice de sens car il existe une relation entre les termes constituant un corpus. A charge pour l'enseignant d'installer ou de faire resurgir les connaissances encyclopédiques et linguistiques pour une appropriation des contenus spécialisés.

Focaliser sur le lexique conduirait à exclure la dimension énonciative et pragmatique. Or, ces deux dimensions participent à l'appropriation d'une langue au sens large. Il est clair que l'approche linguistique gagnerait à être présente en méthodologie de l'enseignement des langues spécialisées.

Fondements linguistiques :

D'après Pierre Lerat, « Aucune théorie linguistique, quelle qu'elle soit, n'a jamais isolé le fonctionnement des langues spécialisées de celui des langues naturelles en général. Que l'on se tourne vers la théorie du signe issue de Saussure, vers la théorie de la proposition issue de la tradition logique, vers celle de la phrase au sens des grammaires formelles ou vers la théorie de l'énoncé élaborée depuis les années soixante, les avis convergent sur deux points essentiels : d'une part une langue spécialisée n'est pas une simple nomenclature, d'autre part la production de textes scientifiques et techniques suppose la mobilisation de compétences linguistiques plus larges. Il ne faut donc pas s'étonner des limites du rendement ni des méthodes audiovisuelles ni des expériences de type niveau-seuil. »

En français des spécialités, l'écriture non linguistique avec sa spécificité sémiotique, c'est-à-dire les abréviations, les signes, les formules; il importe de prendre en considération cet aspect omniprésent pour la construction du sens.

Niveau lexical :

³⁴⁷ Tous les participants ont suivi un cursus classique en Algérie. Français à l'école, au collège et au lycée.

Particularités des unités lexicales spécialisées.

Les unités lexicales spécialisées emploient la dérivation pour l'exercice de la monosémie. Selon Pierre Lerat, « l'enseignant de langue maternelle spécialisée gagne à être également spécialiste de la matière concernée. La situation est un peu différente en langue étrangère, mais le recours aux professionnels du domaine y est plus ou moins nécessaire aussi. »

Notons que Pierre Lerat Professeur Emérite du français des spécialités parle d'enseignants de langue maternelle spécialisée. Que dire alors d'enseignants non natifs en rencontre avec des apprenants non natifs ? Les expressions spécialisées utilisent fréquemment la composition nominale pour la dénomination des objets techniques et scientifiques. Cette attitude, la dénomination à partir de la composition nominale, est agréée par les acteurs du domaine. En vocabulaires spécialisés, la relation entre un terme technique et son étymologie se révèle éloignée. Pierre Lerat cite par exemple « arbre à cames est un arbre, mais seulement au sens technologique ». En effet, tout locuteur en français langue maternelle ou étrangère possède « sa représentation mentale ou signifié » du terme *arbre*. Cependant la composition du mot *arbre à cames*, ne possède de signifié que pour les professionnels. Que ce soit en génie mécanique, en génie civil, en génie électrique ou juridique, les termes « renvoient » des signifiés précis aux « spécialistes ». Ainsi, les termes, pignon fou, distributeur, colonne de direction, train, étrier, flasques, suspension hydropneumatique, ressorts hélicoïdaux, joints homocinétiques ou cardans, entretoise, volant moteur, bague de bielle, coussinet de bielle, coussinet de palier, lampe stroboscopique, calage, point mort haut sont un « vocabulaire » basique pour les initiés.

Mêmes remarques en français juridique : les termes venderesse, usufruit, jus soli, jus sanguinis, parquet, diligenter, auto saisine, délit d'initié, collusion, par devant, ester, huis-clos, magistrature debout ou assise, acquêts, interjeter, se pourvoir, contrainte par corps, mandat, sis, parquet, instruire, synallagmatique, consensuel, adhésion, dol ... sont des termes basiques pour les initiés.

En français juridique, nous avons pris conscience, toutefois, que la « traduction » quand elle était possible ne permettait pas d'accéder au sens tel qu'un locuteur « natif » le percevait. En effet, les termes juridiques possèdent une charge culturelle indéniable qu'il convient de prendre en compte. Si un apprenant « natif » en langue arabe (ou

Darija)³⁴⁸ peut aisément comprendre quelle est la fonction d'un huissier (fonction existante en droit algérien), **il** ignore par contre le sens de *huis* lié à une architecture (grande ouverture, porte ...) avait évolué pour indiquer par huissier, (celui qui garde, qui permet l'entrée ...) et qui indique aujourd'hui, celui qui est mandaté pour « entrer » ou « constater » ou « transmettre » ...). Le terme *parquet* désignant un revêtement de sol en français général, renvoie aux tribunaux qui, pour « représenter » le pouvoir royal³⁴⁹, possédaient un parquet que les justiciables³⁵⁰ n'avaient certainement pas chez eux. Chaque terme doit « être » raconté pour mieux en cerner le sens.

Niveau syntaxique :

Dans les énoncés constitués de propositions complexes, il est noté des spécificités telles que les adjectivations, nominalisations. La combinaison des modes, des voix, des personnes et des temps permet le style impersonnel.

Cependant, est-ce les contenus ou les « énonciations » qui génèrent la sémantique. Pierre Lerat dit : « **il** convient néanmoins que les enseignants ne limitent pas l'énonciation technique à celle du cours ou du rapport de stage, et qu'ils aient en vue des pratiques plus vitales. » « C'est au niveau de la phrase simple et du groupe de mots que les progrès de la linguistique formelle sont les plus remarquables à l'heure actuelle et les plus bénéfiques à l'étude des textes spécialisés. »

Souvent, il y a confusion entre sémantique et décryptage des séries syntaxiques. Pierre Lerat nous cite en exemple: « la langue des assurances n'est pas seulement une nomenclature de dictionnaire spécialisé, mais un jeu de relations entre des acteurs, des opérations, des risques, etc. Sa maîtrise est celle des liens prévisibles entre d'une part des expressions prédicatives verbales, comme *assurer*, nominales, comme *assureur*, *assurance* et *assuré*, ou adjectivales, comme *assuré*, et d'autre part le cortège de leurs arguments typiques (*assurer un bien*, *assurance sur la vie*, *véhicule assuré*, etc.).

Une description d'emplois typiques

Description limitée :

³⁴⁸ Langue utilisée par une grande partie de la population algérienne. Langue du « quotidien ». ³⁴⁹ Manière de marquer le pouvoir absolu par les signes ostentatoires de richesses.

³⁵⁰ Seuls, les hôtels particuliers et les habitations des « riches ». En fonction du statut social.

En langues de spécialités, les impératifs pragmatiques, lexicaux et sémantiques sont fortement présents dans les énoncés. La recherche de « précisions » au sens professionnel semble éloigner le discours de spécialités du discours « littéraires » avec tous ses styles. L'esthétique « linguistique » paraît s'effacer au profit de l'utilitaire. Pourtant, il s'agit bien d'un « style » avec toute sa rhétorique atypique. C'est la fonction de l'énoncé qui l'imprègne d'une forme, d'une rhétorique récurrente et d'un lexique semblant spécifique.

Description fonctionnelle :

En didactique des langues de spécialités, nous nous efforçons de faire une description de ses fonctionnements pour installer des compétences linguistiques chez les apprenants pour que ces derniers puissent formuler des énoncés. Ce faisant, nous sommes enclins à occulter la place des informations liées à la phonétique / phonologie, celle aussi relative à la morphologie et enfin celle en relation avec la « lecture graphique ». Comme l'énoncé de spécialités emprunte, il faut se garder de se délester de cet aspect. Un discours ne pourrait être purgé de sa charge culturelle. Voilà pourquoi la compétence linguistique impose que l'on intègre ce qui n'est pas prédictible³⁵¹.

6.2 Le Français sur Objectif Spécifique (F.O.S.) : une didactique spécialisée

Nous pensons souvent que le P.O.S. est « soluble » dans le le P.L.E. car nos objectifs apprentissage/ enseignement demeurent un souci permanent. Cette inclination est préjudiciable à la fois pour le P.O.S. mais aussi pour le P.L.E. parce que nous n'opérons pas de discrimination des situations d'enseignement/apprentissage des langues. Notre analyse de supports et nos observations nous ont permis de mettre en évidence les spécificités langagières, méthodologiques du P.O.S. ainsi que les particularités des intervenants du P.O.S (enseignants et apprenants), spécificités qui incitent à considérer le P.O.S. comme une didactique spécifique ayant pour objectif de faciliter le processus d'enseignement/appropriation d'un agir communicationnel et professionnel.

Des rencontres organisées par l' Asdifle en 2002 (mars et octobre) s'intitulaient : y-a-t-il un français sans objectif(s) spécifique(s)? Cette formulation, ne pouvait qu'appeler une réponse négative. Elle revenait donc à dire, qu'on n'apprend plus une langue pour asseoir des compétences sur la langue, mais pour interagir avec cette langue. Selon M.

³⁵¹ Pierre Lerat

Drouère et L. Porcher³⁵² en introduction aux actes de ces rencontres : «D'une manière générale, il n'y a plus d'autre enseignement de français langue étrangère que des enseignements à objectifs spécifiques. [...]. Et, d'ailleurs, que signifierait aujourd'hui un enseignement sans objectif spécifique? Il n'y a plus de place pour la gratuité de l'apprentissage et sa non-utilisation dans la vie concrète.»

En réfléchissant sur le F.L.E. / F.O.S., il semble qu'il y ait une commune préoccupation envers les besoins/objectifs. Cependant, le constat établi, nous croyons que le F.O.S. est dénué de toute particularité et il s'agit là d'un raisonnement hasardeux, préjudiciable à la didactique des langues

Problématique des langues de spécialité

Nous avons cru pouvoir cantonner la spécificité des enseignements de spécialité dans une *langue de spécialité* qui se différencierait de la langue générale soit « comme une sous-langue ou un sous-système linguistique » (Frandsen³⁵³, 1998), comme un technolecte indépendant, marqué par des discriminations et une certaine utilisation de moyens linguistiques. C'est- à -dire comme une déclinaison de la langue générale ne prenant en compte que la fréquence de certains termes et de certaines structures.

Le lexique des langues de spécialité

En langue de spécialité la question suivante est toujours récurrente : « qu'est-ce qu'une langue de spécialité, en quoi diffère-t-elle d'une langue générale? » (Frandsen³⁵⁴, 1998), en omettant que dans *langue* il y a lexique, mais aussi morphosyntaxe et qu'il ne convient pas de se focaliser sur le lexique.

Selon Jean-Jacques Richer de l'Université de Bourgogne : « Certes la fonction référentielle propre à chaque langue se retrouve amplifiée dans les langues spécialisées où la désignation, la caractérisation du réel jouent un rôle important. Mais si l'exigence désignatrice que comportent les langues de spécialité imprime souvent à leur lexique un «caractère univoque et monoréférentiel (*qui*) se reconnaît au fait qu'il est impossible de substituer un terme à un autre.» (Vigner, Martin, 1976), cette monosémie n'est pas systématique et n'exclut pas la polysémie et la métaphore⁴ : aussi les langues de spécialité ne sont-elles pas des langues purement référentielles, purement instrumentales et univoques.

»

³⁵² L'enseignement des langues étrangères

³⁵³ Article de Finn Frandsen intitulé « *Langue générale et langue de spécialité : une distinction asymétrique ?* »

³⁵⁴ Article de Finn Frandsen intitulé « *Langue générale et langue de spécialité : une distinction asymétrique ?* »

En langues de spécialité, le lexique est tributaire du contexte sociolinguistique, ainsi que l'annonce J.Boutet³⁵⁵ : « L'intense création verbale au travail aboutit à ce que s'y confrontent au moins trois ensembles lexicaux : le lexique commun, conventionnel, celui de l'ensemble des personnes qui parlent le français ; le lexique technique ou spécialisé, c'est-à-dire le lexique qui est prescrit par les offices de terminologie ou les directions d'entreprises ou les organismes de formation ; le lexique des salariés eux-mêmes, celui qu'ils ont créé, pour remplacer les dénominations communes, soit pour remplacer les mots techniques. » (2001).

La syntaxe des langues de spécialité

En syntaxe des langues de spécialité a été recherchée la présence de traits syntaxiques originaux, mais aussi la fréquence d'apparition de certaines formes syntaxiques. Cette conception se retrouve pour l'anglais de spécialité notamment dans Hutchinson et Waters³⁵⁶ qui écrivent : «there was very little that was distinctive in the sentence grammar of Scientific English beyond a tendency to favour particular forms such as the present simple tense, the passive voice and nominal compounds»⁵ (1987). P. Lerat énonce pour le français un constat identique : «Elles (*les langues spécialisées*) ont une syntaxe qui est tout à fait celle des langues de référence, mais avec des préférences en matière d'énonciation (comme le fameux style impersonnel des sciences) et des phraséologies professionnelles (comme les formules stéréotypées des administrations).» (1995).

Les spécificités syntaxiques sont à titre d'exemple :

-L'emploi du présent de vérité générale dans les écrits scientifiques/techniques, qui aurait pour motif: «En situation technique, tout au contraire, il s'agit d'installer le fait dans sa permanence. Toute entreprise technique s'inscrit dans une perspective atemporelle.» (Vigner, Martin, 1976)

-Les tournures à la voix passive, par pragmatisme et efficacité dans l'environnement technique : «On peut noter que la transformation passive peut être considérée comme une des composantes essentielles du discours technique dans la mesure où elle participe à cet effort d'objectivation.» (Vigner, Martin, 1976).

Ces constats manquent cependant pertinences du fait :

Aucune enquête scientifique approfondie pour la validation de la pertinence de cette conception syntaxique des langues de spécialité en termes de récurrences / occurrences.

³⁵⁵ Josiane Boutet, *Le pouvoir des mots*. Paris, La Dispute, 2016, 256 p. ³⁵⁶ ELT Tree (Hutchinson and Waters 1987, p. 17) -

Selon Y. Gambier, l'analyse syntaxique des langues de spécialité « en est restée au niveau de la phrase ».

Il faut ajouter au plan syntaxique, la conception de « l'objectivité pure et dure, (de) l'impersonnalité » (Gambier, 1998) des langues de spécialité a été remise en question par l'analyse de discours qui a montré que les traces de subjectivité (modalités, évaluations, etc.) sont très présentes dans les énoncés de spécialité :

Pour Moirand, dans ses observations (artisanat, affaires, commerce) « le discours est ponctué de marques d'argumentation (au sens de la logique naturelle) dont la visée est d'agir sur l'autre, qu'il s'agisse de communication externe ou interne à l'entreprise, ascendante ou descendante, ou égalitaire. »

Pour Moirand encore, à-propos du discours scientifique, « L'analyse linguistique des textes circulant dans une discipline (*scientifique*) particulière remet en question un certain nombre de croyances sur la prétendue particularité des discours scientifiques. » Les discours scientifiques recèlent de la polyphonie énonciative, et son marqués par une pratique quasi permanente de la modalisation.

Les genres discursifs

Le lexique et la syntaxe des langues de spécialité ne se singularisent pas de ceux de la langue usuelle mais les langues de spécialité se distinguent de cette dernière, non au niveau de la proposition, mais au niveaux des énoncés dans leur globalité, par la présence de genres, propres à chaque domaine de spécialité, et porteurs de particularités textuelles contraignante que D. Maingueneau (2004) dénomme « genres routiniers » et qu'il définit par: « Les paramètres qui les constituent résultent en effet de la *stabilisation de contraintes* liées à une activité verbale qui s'exerce dans une situation sociale déterminée. A l'intérieur de ces genres routiniers on peut définir une échelle : d'un côté les genres totalement ritualisés, qui laissent une marge de variation minimale (actes juridiques, par exemple), de l'autre ceux qui, à l'intérieur d'un script peu contraignant, laissent une grande part aux variations personnelles. »

Langue et action

En plus des genres discursifs spécifiques aux domaines de spécialité, les langues de spécialité se distinguent d'une autre caractéristique : en domaines de spécialité, le langage est solidaire de l'action : discours qui encadrent l'activité comme dans les travaux publics, « parole

« comme » activité, lorsque le travail est d'ordre langagier» (Lacoste 2001), Quand « les actes de langage y constituent les actes de base du travail.

Opérer signifie dire. Dans les activités de négoce, de service C'est « parole « sur » l'activité, en position « méta », qui, dans une attitude réflexive, permet de prendre distance » (Lacoste 2001).

Conclusion sur les langues de spécialité

Bien que les langues de spécialité recèlent une spécificité, celle-ci ne se limite ni au lexique, ni à la syntaxe. Cette vision durant les années 60/ 70, est remise en question car les genres de discours spécifiques suscités par chaque domaine professionnel et en relation étroite entre langage et action.

Culture et F.O.S.

La culture-civilisation occupe un espace stratégique en FOS car, comme le rappelait D.

Lehmann : « C'est pourtant là une donnée fondamentale : il y a des obstacles culturels à la communication entre spécialistes appartenant à des cultures diverses, qui sont premiers et qu'une intervention didactique simplement limitée aux seuls aspects linguistiques ne permet pas de lever. » Lors de nos expériences en conduite de classes de F.O.S. nous avons constaté que la non maîtrise de la dimension culturelle pénalise les apprenants. Ces derniers ont chaque fois besoin que l'enseignant « recadre » le contexte d'emploi en se référant à la culture. (Un alambic, un brassage, une distillation en œnologie)

Cependant, le F.O.S. n'est pas systématiquement lié aux faits culturels, mais cible dans les données de faits culturels et de civilisation des facettes qui ont des conséquences directes avec l'agir professionnel, comme :

- les données anthropologiques qui indiquent ce que R. Carroll (1987) nomme les « évidences invisibles » et qui influent sur les conceptions de l'espace, de la hiérarchie, de l'autorité, du temps, du milieu de l'échange, etc., et dont la connaissance est capitale le travail avec les interlocuteurs potentiels.
- les données socio-économico-historiques qui esquissent le contexte culturel où une action professionnelle se réalisera.

Apprenants

En Algérie, les apprenants de FOS sont généralement des étudiants qui poursuivent un cursus L.M.D. dans les Universités. Que ce soit dans des établissements d'enseignement de sciences et technologie ou que ce soit dans un cursus F.L.E. Certains adultes, issus du monde du travail expriment eux-aussi ce besoin par contraintes professionnelle. Cependant, il faut bien opérer une distinction entre les « demandeurs » établis en

France et les étudiants « demandeurs » en Algérie. Les contextes sont différents ainsi que les besoins. Les étudiants algériens ne manifestent pas systématiquement une perception nette de leurs besoins. Ce sont les enseignants et l'Institution qui en font la demande afin de permettre aux étudiants d'appréhender des contenus disciplinaires restreints à un domaine langagier précis, d'où la formule pertinente de D. Lehmann (1993) : « ces publics apprennent DU français et non pas LE français », et ont peu de temps de formation. Ne perdons pas de vue que les premières formations exigeaient des parcours de formation laborieux avec langue académique, puis un tronc commun de spécialité, et enfin langue de spécialité. A présent, les adultes, professionnels ou universitaires, avec une formation à perfectionner, ont des objectifs d'apprentissage qu'ils doivent atteindre dans des délais limités dépassant rarement quelques mois.

Enseignants

L'enseignant de P.O.S. n'est souvent pas formé aux langues de spécialités et les Départements de français, dans les universités algériennes mettent en place des Masters de F.L.E / P.O.S. pour répondre aux demandes. Selon Jean-Jacques Richer (*Synergies Chine* n° 3 - 2008 pp. 15-30):

« Ce qui caractérise le P.O.S. du point de vue de l'enseignant, c'est que ce dernier se retrouve écartelé entre l'enseignement de la langue, pour lequel il a été formé (il maîtrise une description de la langue, de sa littérature, de sa culture) et la méconnaissance du domaine de l'activité sociale dans lequel on lui demande d'intervenir. Une telle situation est vraiment singulière dans le domaine de l'enseignement : le professeur de mathématiques enseigne les mathématiques et connaît avec plus ou moins d'étendue le domaine.»

L'enseignant de FOS, lui, est en confrontation avec un domaine qu'il n'appréhende que dans ses grandes composantes. Cette situation le stresse ou provoque un rejet car de nombreux enseignants de F.L.E. ont une formation littéraire. Il y a chez l'enseignant du P.O.S. une démarche « d'acculturation », qui devrait susciter en lui, une curiosité intellectuelle comme le souligne D. Lehmann: « l'enseignant de français spécialisé devra d'abord mener à bien une acculturation personnelle (intra-culturelle si l'on veut) avant d'être en mesure de favoriser chez les apprenants avec qui il travaillera une autre acculturation, inter-culturelle celle-là. » (D. Lehmann).

Méthodologie

Les intervenants sur le français sur objectifs spécifiques n'ont pas mis en œuvre une méthodologie spécifique. Cette dernière a épousé les contours des diverses tendances méthodologiques spécifiques à la didactique du F .L.E. La « méthodologie » se prétend

(post)communicative selon le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) ou axée sur les tâches .

. Tâches diverses. Pas d'activités répétitives .

. Tâches réalistes. Orientation vers des activités authentiques .

. Tâches cadrées. Orientation vers un objectif communicatif et linguistique bien défini .

. Tâches motivantes. Résolution de problèmes, échanges en classe, élaboration de conclusion en fin d'activités. Construction du sens.

Selon Jean Jacques RICHER: « La *tâche* ou le *projet*, deux outils méthodologiques qui permettent de mettre en œuvre la *perspective actionnelle* revendiquée par le CECR , s'affichent avec insistance, mais sans toujours être en concordance avec ces notions. Il est à noter toutefois que cette inscription dans le (post)communicatif n'est pas simple reconduction des concepts clé du communicatif, mais qu'elle se traduit par l'emphase mise sur certains des concepts communicatifs. »

Primauté des besoins/objectifs

En cursus scolaires, les besoins langagiers manquent de précisions. Les programmes indiquent les « grandes lignes » car construits sur présupposés. Lorsqu'il s'agit d'un « cursus » F.L.E. pour les non scolarisés, les besoins de ces derniers manquent de précision et les contraintes de temps imparti, de moyens, d'enseignants qualifiés font que les apprenants ne disposent de « menus à la carte ». En cursus F.O.S., les besoins communicatifs sont cernés. Et il s'agit là, d'une caractéristique propre (Hutchinson et Waters. 1987). Lehmann souligne : "De sorte que le domaine des publics spécifiques et de la communication spécialisée représente celui-là même où les objectifs particuliers et les besoins spécifiques s'imposent avec l'évidence la plus aveuglante, constituant en quelque sorte [...] sa principale raison d'être ... " (1993).

L'analyse des besoins langagiers représente un moment important en F.O.S. et « appartient bel et bien à ce que la mode conduit volontiers aujourd'hui à nommer un « incontournable ». (D. Lehmann: 1993).

Cette analyse des besoins conduit à déterminer l'écart entre les connaissances déjà acquises et les connaissances requises par les situations cibles et les besoins subjectifs des apprenants. Il conviendrait, en parallèle de donner une réponse à autre « chose ».

En FOS les besoins ne se limitent pas aux seuls besoins langagiers (*réserver une chambre d'hôtel*) mais doivent prendre en considération des savoir-faire professionnels puisque « La maîtrise de la langue française n'est pas l'objectif final de la formation, mais le moyen d'atteindre un autre objectif. Par exemple, savoir lire en français ... » (M. Henao, 1989)

Les besoins en F.O.S s'étendent:

- aux besoins d'apprentissage, ou dimension langagière (pouvoir demander des précisions).
- aux besoins culturels : plus qu'en F.L.E., en F.O.S. les besoins culturels possèdent une envergure capitale, et cette composante de la compétence de communication a été souvent occultée en F.O.S. comme le relève D. Lehmann : «les conceptions (classiques) du français de spécialité reposent, toutes, sur une vision trop étroite du problème, parce qu'elles négligent une dimension essentielle, qui est la dimension culturelle.» (Lehmann, 1993)

Pour une didactique spécialisée du FOS

Les spécificités que pourraient prendre dans le F.O.S. les paramètres de toute situation d'enseignement/apprentissage (Savoir (*langue/ culture*)/Sujets (*Apprenant/Enseignant*)/ Méthodologie/Société), permettent d'établir un constat de ressemblance entre le F.O.S. et le F.L.E. Ainsi il faudrait se garder d'opérer une distinction entre ces deux domaines. Le F.O.S. possède des contours précis justifiant sa constitution en champ disciplinaire. Selon Jean Jacques RICHIER:

« - l'objet d'enseignement/apprentissage en F.O.S. se distingue, en ce qui concerne la langue, par des genres spécifiques qui la façonnent, par le lien fort entre langage et action ; et en ce qui concerne la culture, par une mise au premier plan des « évidences invisibles » et des cultures d'entreprise.

- les acteurs du F.O.S. se singularisent, du côté des apprenants, par une perception aiguë de leurs besoins focalisés sur des savoir-faire langagiers et professionnels ; du côté des enseignants, par une tension entre maîtrise langagière, culturelle et (mé) connaissance relative de la sphère d'activité sociale pour laquelle ils doivent former les apprenants en termes de compétence à communiquer langagièrement.

- la méthodologie du F.O.S. se distingue de celle du F.L.E. par la pondération (au sens mathématique) particulière qu'elle affecte à certains concepts didactiques du communicatif: l'identification des besoins (besoins entendus au sens large de besoins langagiers et besoins culturels) et l'établissement des objectifs sont centraux en F.O.S. et essaient de «coller» au plus près aux impératifs du réel socioprofessionnel ; l'évaluation en F.O.S. reconduit les pratiques du domaine socioprofessionnel sous forme de tâches à réaliser ; les techniques de classe mises en œuvre par le F.O.S. (jeux de rôles/simulations/tâches communicatives) visent la (re)production de savoir-faire professionnels. »

6.3 Confusions entre F.O.S. et F. Langue de Spécialité.

Caractéristiques permettant la distinction entre F.O.S. et F. Langue de spécialité

FRANÇAIS SUR OBJECTIF SPECIFIQUE	FRANÇAIS DE SPECIALITE
1. But défini. Mission « arrêtée »	A. Buts plus larges en relation avec domaine
2. Focalisation sur objectifs précis	B. Formation plus ou moins longue
3. Formation limitée dans le temps	C. Thématiques disciplinaires
4. Rencontre avec les intéressés	D. Initiative laissée à l'enseignant
5. Inventaire des moyens	E. Moyens à mettre en oeuvre
6. Appréhension de nouveaux supports	F. Focalisation sur situations
7. Evaluation spécifique extérieure	G. Evaluation comprise dans programme

Ce sont les approches pédagogiques qui permettent d'opérer une distinction entre français sur objectif spécifique et français des spécialités. La prédilection pour le F.O.S. repose essentiellement sur une ingénierie linguistique à destination d'apprenants identifiés et exprimant des besoins précis. Ces mêmes apprenants ont émis au préalable une « commande linguistique » spécifique. Dans « l'entreprise didactique », il est donc plus « confortable » de prendre en charge des apprenants qui s'inscrivent dans une démarche F.O.S. pour les raisons objectives que nous venons de citer.

Cependant, en démarche F.O.S., l'enseignant doit sans cesse disposer de facultés d'adaptations en adéquation avec les groupes d'apprenants, toujours différents les uns des autres. Toute conduite de classes de langue nécessite que l'enseignant soit en capacité d'apporter des correctifs aux programmes définis. Pour cela, il doit adapter, modifier, innover en gardant à l'esprit l'objectif premier.

Le F.O.S. requiert beaucoup de précisions et il arrive des « instants pédagogiques » où l'enseignant se retrouve dans un certain flou. A ce moment, nous pouvons considérer qu'un « basculement » vers le français de spécialité est survenu. Cette situation engendrera un besoin plus important en délais de formation. Il s'agira alors d'aborder des contenus de français de spécialité (domaines) puis de décliner des référentiels de compétences langagières. A charge de dresser un inventaire des supports écrits et/ou oraux permettant la convergence vers l'objectif initial.

Nous voyons bien que l'objet en didactique des langues n'est pas la langue comme « unité » mais plutôt les démarches conduisant à son appropriation. Tout apprenant met en action sa propre stratégie qui sera développée par une méthodologie proposée par

l'enseignant dans des moments et situations particuliers. Les actions menées relèvent d'un pragmatisme se situant dans un mécanisme de communication. Dès lors, l'enseignant sera en quête d'objectifs communicatifs et non pas d'objectifs linguistique.

Aborder des enseignements F.O.S. ou F. Langue de Spécialité en mettant en place des méthodologies particulières, les apprenants demeureront en permanence dans un éventail de possibilités communicationnelles dans tous les contextes, quand bien même ils cibleraient un usage spécifique de la langue.

CONCLUSION PARTIELLE (Partie 2)

Conclusion partielle (partie 2)

Vouloir à tous prix, pour des considérations d'efficacités dans les enseignements de langue étrangère, proposer des didactiques « à la carte », pourrait paraître attractif. Les enseignements d'un français « hyper spécialisé » ne sauraient être qu'une réponse à des urgences linguistiques. Il est aisé de constater qu'un locuteur « non natif » disposant de compétences linguistiques en langue française (niveau C.2 du C.E.R.L.) demeure en capacité d'appréhender des supports dits de spécialités. Il rencontrera évidemment des difficultés lorsque le support comporte un lexique « authentiquement » de spécialité. Et encore?

Un texte juridique même comportant du lexique spécifique ou une morphosyntaxe particulière reste toujours abordable, tant les mécanismes cérébraux « enclenchent » des recherches en étymologie pour y trouver des réponses adéquates. Plus le niveau est élevé chez un « locuteur » potentielle du français³⁵⁷ et moins les difficultés apparaissent. Un locuteur de niveau C.1 dispose forcément d'un registre lexical ou morphosyntaxique plus important que celui du locuteur B.1. Un locuteur « natif »³⁵⁸ francophone, n'ayant pas suivi des enseignements particuliers en langue française, sera plus performant qu'un locuteur B.1 « non natif »³⁵⁹ ayant suivi des enseignements en F.L.E.

L'apprenant, en appréhension d'un support en langue française catégorisé F.L.E ou F.O.S., dispose d'outils linguistiques en langue française qui, en général, n'ont jamais fait antérieurement à un diagnostic. Dans les classes de langues, qu'elles soient F.L.E. ou F.O.S., l'enseignant « part » de compétences supposées acquises. Cette attitude certes compréhensible, fausse complètement l'ingénierie projetée. Il convient tout simplement de « partir » de données objectives pour être plus performant. Chaque groupe d'apprenants possède son propre profil linguistique. A plus forte raison lorsqu'il s'agit d'apprenants entreprenant un cursus F.O.S.³⁶⁰ ou F.L. de Spécialité.

³⁵⁷ Entendre F.L.E.

³⁵⁸ Qui possède le français comme langue maternelle

³⁵⁹ Celle ou celui pour qui le français n'est langue maternelle. (Langue seconde ou étrangère)³⁶⁰
En classe F.L.E., les niveaux sont supposés déjà déterminés.

PARTIE 3 : SUPPORTS SCIENTIFIQUES / TECHNIQUES /
LITTÉRAIRES ... OBSERVATIONS

INTRODUCTION PARTIELLE (Partie 3)

Afin de crédibiliser nos observations opérées depuis de longues années de pratique de classes de F.L.E. et de F.O.S., nous avons appréhendé un éventail de supports de travail au niveau de l'Université des Sciences et de la Technologie U.S.T.O. (Université Mohamed Boudiaf. Oran) dans la Faculté de chimie, auprès des différents

D, L d · 361 b , h . 1 . . 362

departements. a ocumentation o servée est « aut entique » et en app ication (2017/2018). Toutes ces observations (2018) font suite à celles menées de 2007 à 2017. Le choix des supports n'a pas été prémédité car nous avons voulu nous saisir de documents en cours d'utilisation pour pouvoir apprécier une réalité didactique. Tous les supports exploités dans cette partie demeurent des documents authentiques. Il s'agit de documents « écrits » pour lesquels la compétence « compréhension des écrits » est requise. La compétence « compréhension de l'oral » ne peut donc faire l'objet d'appréciations dans la mesure où l'installation de savoirs et savoir-faire par l'oral autorise en classe de F.O.S. le passage par les langues maternelles ou usuelles des apprenants.

Pour rappel, il est intéressant de préciser encore que les enseignants chargés de dispenser des connaissances scientifiques ou techniques au sein de l'USTO/MB, utilisent en général la langue française en recourant souvent à l'arabe académique et/ ou à la langue Darija. L'essentiel pour l'enseignant est de véhiculer un savoir ou un savoir-faire quel que soit la langue choisie. En réalité, l'approche didactique ne peut souffrir d'aucune critique scientifique. L'objectif étant de transférer une connaissance sans plus ; à charge pour l'enseignant de recourir à l'outil linguistique le plus efficace par rapport au contexte.

Nous rappelons par ailleurs, que l'étudiant poursuivant un cursus est systématiquement évalué sur ses compétences scientifiques et non sur ses compétences linguistiques. La présente remarque revêt une importance capitale car les équipes pédagogiques, lors des examens cycliques, quand ces derniers ne sont pas oraux ou pratiques, s'évertuent à formuler des questions en langue française de la manière la plus concise et la plus claire. Un observateur des formulations de questions écrites pourrait noter une morphologie simple et un lexique le plus élémentaire. Les tournures plus élaborées sont proscrites pour ne pas impacter les réponses des apprenants. On évalue une compétence scientifique/ technique et non une compétence linguistique.

³⁶¹ Voir chapitre 9.

³⁶² Premier semestre. Année universitaire 2017/2018. USTO

CHAPITRE 7

7.1 Français« en» génie mécanique. Présentation. Etude du corpus.

Analyse des supports. Emergence des récurrences et statistiques.

Récurrences dans le discours du génie mécanique en langue française.

Analyse du document intitulé : *Production mécanique : de la conduite à l'industrialisation.*

F. Benielli, G. Cerato, J. Duisit. Editions foucher. Paris 2004.

Nous n'avons pas ciblé un type particulier d'ouvrage et avons exploité un document emprunté à la bibliothèque de l'Ecole Polytechnique Maurice Audin, Oran, car les étudiants en préparation de travaux ou en phase de documentation y ont accès. La bibliothèque constitue la source principale de supports de la discipline Dans le domaine scientifique et technique, le canal le plus utilisé est l'écrit et la publication (articles, comptes rendus de colloques, ouvrages, rapports, mémoires, thèses ...). Même les communications non publiées sont des textes préalablement préparés (écrits) pour être oralisés. Le support est donc le papier, espace sur lequel est organisé le discours. Le discours scientifique et technique est « [...] un type de discours qui tend à faire coïncider le public de ses producteurs et celui de ses consommateurs : on n'écrit que pour ses pairs, lesquels appartiennent à des communautés restreintes au fonctionnement rigoureux.» (Maingueneau, 1991, p. 191). Le choix des supports écrits est à la fois d'ordre fonctionnel et lié à leur disponibilité. En effet l'écrit reste le moyen prépondérant de transmission des « connaissances » dans les disciplines spécialisées où même les communications orales lors de conférences, de colloques ou de symposiums sont essentiellement des écrits oralisés qui, généralement, font, par la suite, objet de publications écrites.

L'écrit, moyen d'expression différé entre le moment de sa rédaction et celui de sa publication, présente un produit fini, censé être bien réfléchi et mûri par son auteur. Sa textualité est supposée « stable » et non soumise aux aléas de l'oral comme la spontanéité, l'accent ou la prosodie propres à l'auteur. Avec l'écrit, on évite toutes les influences éventuelles qui peuvent agir en situation et influencer sur le cours d'une communication comme cela peut se produire à l'oral.

Dans chaque discipline, l'organisation de l'espace qu'offre la page est particulière. Avant de nous intéresser au texte proprement dit, un regard global sur la production écrite en génie mécanique nous permet de voir :

- du texte
- du texte réparti en paragraphes ou / et en colonnes.
- des schémas qui s'intercalent dans ces paragraphes dessins, courbes, abaques, diagrammes.
- des formules mathématiques, des chiffres ...
- des tableaux dans lesquels sont insérées ou non des photographies.

Notre expérience dans l'enseignement de français langue étrangère nous a conduits, après consultation des ouvrages, à nous interroger sur la manière de didactiser ces types précis de supports car Il ne s'agit plus de prendre en charge des étudiants pour leur enseigner du français langue étrangère, mais d'enseigner le français dont ils ont besoin dans l'immédiat.

La prise en charge de cette tâche est triple :

- a) Eviter d'enseigner le français en tant que langue étrangère proprement dite.
- b) Mettre à la disposition des étudiants des outils linguistiques adéquats.
- c) Exploiter au maximum des documents de la spécialité des étudiants.

Afin de sélectionner les outils linguistiques spécifiques, nous nous sommes attelés à recenser les récurrences dans les supports. Il fallait donc relever les particularités morphosyntaxiques récurrentes. Notre attention s'est portée sur les modes et les temps employés, les pronoms personnels, les substituts ou anaphores, la typologie textuelle (description? narration? injonction? prescription? explication? ...) y compris l'organisation spatiale d'un contenu sur une page. Une imprégnation des contenus de la spécialité a constitué un passage obligé pour cerner les difficultés auxquelles sera confronté l'apprenant. Aujourd'hui donc, en didactique, d'après les didacticiens et praticiens , l'éclectisme maîtrisé est intéressant et le syncrétisme de bon aloi. La langue, même de spécialité, n'est jamais détachée de la langue de communication comme on pourrait le penser. Dans l'expression de « langue de spécialité, il y a spécialité, mais il y aussi langue», comme le souligne M. A. Elimam³⁶³

A partir d'un support écrit de fabrication mécanique, des marques discursives ont fait apparaître les spécificités suivantes :

³⁶³ A. Elimam, "Les langues naturelles se plient-elles à l'approche curriculaire ?", in *des langues* , Les Cahiers du SLADD du 2 janvier 2004.

7.1.1 Au plan statistique

Extrait No	Identification du support	Termes,expressions pouvant être considérés d'un usage spécifique (G.M)	Inventaire des mots constituant le support	Inventaire des mots ou expressions dits de spécialité	Pourcentage- Mots du domaine
01	Texte et schéma. Page 125 (corpus)	Tournage, fra isage,ma nd rin, broche, bâti.	54	05	09,26 %
02	Texte page 126 (corpus)	Gamme de fabrication, contrat de phase,contrôle au poste, états de surface, tolérances	240	09	03,75 %
03	Tableau, texte et schémas. page 127 (corpus)	Fraiser, pointer, tarauder,monobloc, foret, profondeur de passe,chariotage,profil age,	150	08	05,34 %
04	Texte e tableau illustré page 128 (corpus)	Régleu plaquettes, dépouille, entaille,écrouissable, géométrie positive, usure en peigne, porte-à-faux profondeur de passe	310	15	04,84 %
05	Tableau récapitulatif et illustrations, page 129 (corpus)	Dérive, arête rapportée, AL203? copeaux,dépression de l'arête,renflement, autotrepante, réfractaire, plaquette céramique,	380	12	03,16 %

06	Texte en I Calibre, tampon, EN- paragraphe et I matière GIS-600-3, tableau explicatif en boîtier phIO-TIOCN, page 130 (corpus) charioter, gorge de forme, contrôle du 150 f 7, tampon lisse 120 R7, tournage CN NUM 1060	160	1 2	07,50 %
07	Texte illustré, paragraphe et schéma en Boîtier de direction, page 131 (corpus) usinage, calibre à mâchoire, 150f7, 120R7, Temps masqué, phase 10	186	07	03,77 %
08	Titre, paragraphes répartis, schéma en page 132 (corpus) Porte pièce, référentiel, (opp,x, y, z) pions, lardons, centreurs, référentiel machine	168	0 9	05,36 %
09	Texte e opérations t schématisées à travers un tableau. Page 133 (corpus) FAO, point courant, vitesse d'avance, formules diverses ...	24 7	0 9	03,65 %
10	Texte page 1341 Processus, porte pièce, (corpus) outil d'assistance, ... paragraphe et court tableau réca pitu lat if.	140	05	03,58 %
11	Texte intitulé I boîtier de roulement, boîtier de billes, différentiel, roulement et plan alésage, de révolution, de pièce cotation de pièce, mécanique, page alésage b, diamètre 135 (corpus) 120R7, ...	224	1 3	05,81 %

12	Texte en paragraphes page 136 (corpus) Titre : Analyser une spécification.	QJ 120R7 Cote nominale liée à spécification géométrique, usinage,	277	09	03,25 %
13	Courtes phrases sous forme de titres, schémas page 137 (corpus)	Formage par filage, extrusion, compression à chaud, filière, injection,	102	06	05,89 %
14	Texte illustré en page 138 (corpus) Texte « aéré », phrases nominales	Frittage, cuisson, poudre métal, cisaillement, laser technique, découpe plasma, forgeage emboutissage, enveloppe non développable	168	09	05,36 %
15	Support intitulé Ordonnancer un processus, page 139 (corpus) Texte, paragraphes et schéma technique	Régleur, préparateur, roulement de différentiel, EN-600-3(FGS 600-3), ISO 2766 mk	112	06	05,36 %
16	Texte accompagné de schémas. Page 140 (corpus)	Vecteurs Wi, WG2.H2, WL, posages cinématique.	140	06	04,29 %

17	Texte page 141 (corpus) intitulé : Détermination du nombre de posage.	Equipolents, isostatique, tournage, centre 3 axes, perçage i. et m et plan k	250	07	02,80 %
18	Texte page 142 (corpus) présenté sous forme d'instructions. Enonciation de règles.	Révolution, chanfrein, gorge, coaxiales et indication sous forme de formules de mathématiques.	252	09	03,57 %
19	Texte page 143 (corpus) Paragaphes et titres. Illustration et schéma.	Taraudage, QJ.4.2, chanfrein, pointage 12 trous, fraise, lèvres 10, forets QS 2.3, QS 4.2	168	09	05,35 %
20	Texte page 147 (corpus). Optimisation des paramètres. Réparti en §, accompagné de schéma.	Ve et f, compatible, fi de 0,35, Rt, Microns, Taylor, rugosité, T=Cv.Vk et autres formules de mathématiques (08)	245	08	03,27 %
21	Texte illustré et accompagné de shéma page 150 (corpus) Paragaphes et titres.	Brut enveloppe, fonte 193mm, modèle numérique, pointer surface, adjacente, FAO , Ebauche,défonçage	168	08	04,77 %

22	Texte page 152 (corpus) rédigé sous form de consignes. Enonciation de règles	Porte pièce, MIP, rotulées	248	03	01,21 %
			4390	184	04,19 %

Commentaire

L'analyse d'un échantillon de textes de génie mécanique conforte les observations faites par les spécialistes du français de spécialités et auxquelles nous adhérons. Dans une perspective d'enseignement du français du génie mécanique, nous nous attèlerons en suivant un cheminement précis à considérer que le sens se situe au niveau de la morphologie et non circonscrit à un terme.

En réalité, la part de termes dits de la spécialité demeure limitée (04,19 %) mais peut varier en fonction des niveaux de langue des ouvrages du domaine et en fonction de la connaissance proprement dite de la langue française de communication. Une analyse que nous reprenons en page 119 révèle un taux de 07,57 % de mots de spécialité dans un texte de 409 mots. (31 mots sur 409)

La variation d'un taux s'explique aussi par le domaine appréhendé mais le français de spécialité reste bien entendu du français employé dans un contexte défini.

7.1.2 Typologie textuelle du texte de fabrication mécanique.

Exemples de productions discursives confortant notre observation :

_Exemple de description: (recueilli en page 77)

Le boîtier de roulement est un support de roulement à billes et est situé à l'entrée du différentiel

Exemple d'explication : (recueilli en page 118)

Dans le cas du centre d'usinage horizontal utilisé dans la phase 40, le temps de rotation palette (axe B) est inférieur au temps de changement outil

Exemple d'injonction : (recueilli en page 173)

Ne pas *perturber* la mise en position (Mip) représentée dans le contrat de phase ...

Prévoir un serrage efficace ...

Eviter les déformations de la pièce ...

Ne pas *marquer* les pièces ...

Diminuer le temps de manipulation ...

Conclusion concernant la typologie textuelle :

Nous avons constaté tout au long de nos lectures des supports de la spécialité que la plupart des supports sont de type descriptif, explicatif ou injonctif.

Notre lecture des supports nous a permis de relever que les documents de la spécialité procèdent essentiellement de la description. S'agissant d'ouvrages de didactisation, il est presque normal qu'à un niveau d'apprentissage donné, il faille privilégier ce type d'écriture.

7.1.3 La sémantique dans le support disciplinaire.

Exemples de productions discursives confortant notre observation :

Exemples: (recueillis en pages 142, 168 ...) (liste de mots)

La cote, injectée, fibrage, prismatique, pièce de révolution, accostage axial, prise de passe tangentielle, foret, fraise, oblongue, garde d'approche, tête d'appui plane rotulée ...

Commentaire relatif à la sémantique :

Le lexique en usage dans le discours du génie mécanique pourrait paraître quelquefois inaccessible tant il y a usage de termes en rares emplois dans le français général.

Un apprenant dont la langue maternelle serait le français rencontrerait certainement quelques difficultés avec des « mots » spécifiques à la discipline mais « décodable » en faisant un effort d'analyse.

En ce qui concerne les apprenants, nous considérons que le lexique de la spécialité (ou renvoyant à des pratiques précises de la spécialité) posera à coup sûr des difficultés de conceptualisation.

Agencement du document écrit. Cas relevé.

Le texte du français du génie mécanique se présente sous une forme courante mais pour des considérations pédagogiques pratiques, il est fait usage de graphes, de tableaux, de schémas et d'illustrations photographiques.

Comme la description ou le constat sont des opérations mobilisant une richesse lexicale appréciable, la figure ou le schéma sont plus « parlants ». Les discours de spécialité se caractérisent par une formulation spécifique et par un usage lexical propre à la discipline. Un terme, même s'il appartient au français usuel ne possède en spécialité qu'un seul sens. Une attention particulière sera accordée à l'usage du lexique en français de spécialité. Une observation superficielle du support de génie mécanique nous permet de constater qu'il s'agit d'un texte « classique » sur lequel vient se greffer un lexique peu usité dans la communication courante. La morphologie du support de la spécialité semblable aux supports du français général de communication se caractérise néanmoins par des structures ou propositions peu élaborées.

En effet, la volonté de décrire ou d'expliquer avec précision se manifeste par un choix de termes appropriés monosémiques. Ceci représente une économie verbale et réduit en longueur les propositions. Dans le support de la spécialité, l'usage intensif de formules de mathématiques ou de physique évite que celui-ci ne soit surchargé mais ces conjonctions scripturales (formules, graphes, tableaux, croquis) rendent de prime abord le texte quelque peu inaccessible aux non-initiés. Cette morphologie « utilitaire » participe elle aussi au principe du moindre effort dans la mesure où deux termes accolés suffisent à produire du sens. (Selon les contextes d'emploi) Le recours à une proposition est plus élaborée, témoigne d'une complexité qui exige de recourir à un enchaînement et à une conjonction de termes. La concision du discours du génie mécanique est dictée par un souci didactique. Moins la production est longue et moins il y a risque de distorsions, d'interférences et de confusions dans la transmission des concepts. Une exploration moins superficielle du support du génie mécanique permet de relever des récurrences.

Au plan temporel et modal, le discours s'appuie sur le présent de l'indicatif essentiellement et sur l'infinitif de manière accessoire. Le présent de l'indicatif se révèle un précieux allié lors de descriptions, d'explications. Il possède cette faculté de projeter dans l'avenir proche, de relater ou narrer le présent et de citer le passé proche.

Bien entendu, pour avoir cette flexibilité, le présent doit s'accompagner d'indicateurs temporels. La syntaxe à ce niveau d'écriture ou de lecture s'avère un mécanisme abstrait qui joue sur les processus cognitifs.

Le mode infinitif quant à lui permet l'injonction, la recommandation, la prescription ou le conseil. Dans les disciplines techniques ou scientifiques, un mode et un temps particulier sont les marqueurs de ces énoncés spécifiques qui reflètent des actes arrêtés, référencés, documentés et datés. La « validité » ou vérité scientifique ne s'inscrit que dans le présent. Au plan sémantique, les incidences sont le passage de la polysémie vers la monosémie puisque la proposition dans le discours technique élimine les mots accessoires afin de déterminer l'objet du discours. Ce sont là aussi des opérations discursives qui consistent à chasser l'indétermination. Le discours de spécialité possède cette marque particulière. La quête de la précision, de la détermination exacte dans le discours du génie mécanique conduit à des « anomalies »³⁶⁴ stylistiques. Les substituts ou anaphoriques ont peu d'utilité car la préoccupation n'est pas rhétorique ou

prosodique. Dans une perspective d'enseignement du français de la spécialité, cet aspect si important dans la communication courante, ne constitue pas une priorité. Voilà pourquoi le support de la spécialité paraît indigent quelquefois par sa forme si l'on considère que les illustrations (schémas, graphes) ne sont pas textes.

L'efficacité sémantique du support du génie mécanique réside dans sa capacité à déroger aux règles conventionnelles d'écriture et de lecture dans la mesure où un texte accompagné d'un tableau pourrait être parcouru dans des directions diverses.

L'usage récurrent de formules mène à une contraction de texte pour le rendre plus accessible à l'initié. De plus, les connecteurs et les articulateurs ne s'utilisent que dans le strict besoin. Le pragmatisme instaure une règle d'écriture et de lecture. L'organisation spatiale du support de la spécialité, assez différente des supports habituels de la langue de communication courante, se manifeste par une « aération » du support. Les tableaux par exemple autorisent des lectures directes, instantanées et aisées sans que l'apprenant ne maîtrise vraiment les outils linguistiques adéquats.

³⁶⁴ A première vue. Une observation plus poussée révélerait au contraire une volonté de permettre une lisibilité du support de manière aisée. On déroge quelque peu aux « standards ».

Une observation superficielle du support de génie mécanique nous permet de constater qu'il s'agit d'un texte «classique» sur lequel vient se greffer un lexique peu usité dans la communication courante. 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 souhaitable. Cette présente réflexion peut être inopportune maintenant pourrait faire l'objet d'un débat sur la langue de spécialité.

Nous avons conscience que les apprenants devront d'abord rehausser leur niveau en langue française en se faisant doter d'outils linguistiques permettant « l'accès » aux supports de spécialité de façon prioritaire, puis de les utiliser en français général.

Observation relative au lexique dans le support de fabrication mécanique.

Exemples de productions discursives confortant notre observation :

Extrait 1 :

« L'analyse des tendances signalées par l'opérateur indique au régleur l'opportunité de déclencher des actions correctives.

La mise sous contrôle de la cf22 (28 M7) en phase 30 a été provoqué par des problèmes liés à la mise en position de la pièce dans le mandrin d'une part, mais aussi par l'intervalle de tolérance faible (21 microns) qui impose une surveillance accrue pour éviter de produire des pièces non conformes. La figure 9 .4 présente quatre cas pour lesquels le régleur doit être alerté et prendre des dispositions. Dans le cas de l'usinage de l'alésage 28M7 en phase 30, la figure 9.5 propose des actions correctives. »

Conclusion à propos du lexique dans le document écrit de génie mécanique :

Dans ce premier extrait, hormis un lexique spécifique (opérateur, régleur, cf 22, phase 30, alésage,) la morphologie du texte appartient au français « général ». Bien entendu, nous ne sommes pas encore au discours élaboré hautement technique.

A ce stade, déjà, des difficultés surviennent dans la mesure où nos apprenants, il faut le rappeler ne possèdent pas le français, comme langue maternelle.

Il s'agira donc, dans une perspective pédagogique de définir par rapport à la spécialité, le sens du terme rencontré. On étudiera le terme dans toutes ses formes. (Verbalisation, 198

nominalisation, adjectivation ...) Le terme aura dans un premier usage un sens en rapport avec la spécialité.

Un opérateur ne sera pas une personne faisant une action mais un instrument capable d'entreprendre des actions définies.

C'est l'usage du terme qui a conduit à une confusion tant les opérateurs étaient des humains.

En mathématiques, en chimie, l'opérateur peut être un facteur agissant.

Idem pour le terme régleur. On connaît le régleur sur machines à tisser mais dans notre cas, il s'agit d'un instrument permettant de définir les opérations nécessaires pour ne pas provoquer des malfaçons ou d'éviter des surchauffes en fonction des matériaux utilisés.

Un régleur et un intervenant mécanique d'abord (dans notre situation) et éventuellement humain quand l'application est destinée à d'autres disciplines. L'accordeur de pianos ou régleur ne peut être une machine dans la culture artistique actuelle ou contemporaine ...

Le terme mandrin à l'inverse est vraiment monosémique. On définira le terme par outil servant à maintenir une pièce et on fera découvrir qu'il est possible d'utiliser le verbe mandriner en étant certain de son rare emploi. En phase pédagogique, il suffirait de présenter diverses photos de mandrins et de faire appel à la mémoire visuelle pour consolider l'acquisition.

Extrait 2 : « nous avons recueilli ce type de discours non pas dans un ouvrage de génie mécanique mais en situation professionnelle. Bien entendu, nos mécaniciens s'exprimaient en Maghribi, mais nous affirmons que les termes techniques (en caractères gras dans le texte) étaient utilisés en français. »

Adel : faudra monter les admissions.

Amine : Oui, mais les sièges sont un peu fatigués.

Adel : Un léger rodage réglerà le problème sans risque pour la compression.

Amine : Les échappements sont « bonnes » ainsi que les clavettes.

Adel : Vérifie aussi les queues et les ressorts.

Amine : on rattrapera les jeux en ajoutant des calles et en réglant sur 0.15 au lieu de 0.20.

Adel : On fera le montage des ressorts sans démonte soupapes.

Amine : Contrôle aussi les doigts. Les marteaux sont à rectifier.

Adel : Prépare les guides.

Conclusion à propos du support proposé ci-dessus :

Ce deuxième extrait est un dialogue entre deux personnes en atelier de mécanique générale automobile.

Ces deux personnes opèrent dans un environnement particulier. (Atelier)

Elles partagent des connaissances similaires.

Ils n'ont pas besoin de rapporter sur quoi elles travaillent.

Les structures employées ne sont pas élaborées mais fonctionnelles.

L'information circulant ne s'encombre pas de tournures recherchées.(principe du moindre effort)

Seul le lexique appartient et renvoie à une discipline spécifique.

Si un auditeur ne connaissant pas la terminologie basique de la mécanique assiste à l'échange de propos des deux mécaniciens, il ne saisirait certainement pas le contenu essentiel du dialogue.

Le terme admission renvoie dans notre cas non pas à une action mais à un nom.

Il est fait référence aux « soupapes d'admission» mais il est plus aisé dans un dialogue de spécialiste de faire des économies sur le nombre de mots.

(Soupapes d'admission)= 3 mots

(Admission) = 1 mot ... pour une même signification ... et l'action se substitue au nom ..

Le terme siège devra être défini comme un lieu de forme circulaire que les soupapes devront fermer.

C'est le point de contact entre les soupapes et la culasse dans la chambre de combustion.

Pour les apprenants en mécanique le mot siège ne signifiera dans une première phase «fonctionnelle» que **le lieu de l'opération**. L'enseignant pourrait plus tard dans une phase d'enrichissement sémantique proposer au moins une dizaine de définitions contenues dans les dictionnaires de langue.

Le terme « **queue** » plus connue ne posera pas de problèmes particulier mais dans notre contexte il sera défini comme la tige d'une pièce. (Queue de casserole)

Même s'il existe au moins dix définitions, l'enseignant de français de spécialité n'abordera en priorité que la sémantique usuelle dans la discipline. A ce niveau, il est fait référence à la queue des soupapes ou tiges de soupapes.

Quand un mécanicien dit : « les échappements sont bonnes » cela signifie : Les soupapes d'échappement sont bonnes. » Cette erreur d'accord sans gravité dans l'expression orale s'avèrerait plus problématique à l'écrit mais surtout à l'exploitation du support original. Prendre l'habitude de ne pas «soigner» ses accords à l'oral peut entraîner des confusions dans les lectures. Une lettre inappropriée entraîne des confusions.

Un « e » différencie un sujet féminin du masculin. Un « s » renvoie au pluriel. Ces marqueurs inaudibles à l'écoute peuvent se révéler source de confusion.

En génie mécanique, lire un terme au pluriel ou au singulier conduit dans des opérations à des erreurs donc à des échecs.

Evoquer ensuite des mots comme « doigts, guides » ne signifie pas le sens commun connu de tous.

En mécanique par exemple, de nombreux termes issus du français général ne sont utilisés que parce qu'une forme ou une fonction rappelle l'objet.

Un guide en mécanique est un outil, un objet évitant des écarts de trajectoires

Un guide «Michelin » est une carte.

Un guide de montagne est une personne accompagnant un novice.

Dans tous les cas, la fonction du guide est de conduire dans le droit chemin. (Guide = Fonction.)

La collecte des données s'oriente vers la dimension didactique.

Les données à des échelles diverses permettent la constitution de bases de supports utilisables en cours de formation.

Les données peuvent être utilisées dans leur forme originale.

Elles peuvent aussi subir des modifications pour être plus abordables, en fonction du niveau des apprenants.

Les discours, ne le perdons pas de vue, sont des données explicites qui font appel à une culture partagée, à des habitudes ou des vécus. Occulter cet aspect, c'est se séparer de moyens permettant une meilleure transmission de savoirs.

Extrait 3 : *Production mécanique : de la conduite à l'industrialisation*

Foucher2004 F.Benielli, G.Cerato, J. Duisit (tableaux 3.2 et 3.3 pp 34,35)

Autres illustrations : « Les principales usures des plaquettes en tournage ».

Thème : exécution du programme et suivi de la production.

« L'opérateur s'assure de **la qualité des surfaces** produites, et établit une première analyse en cas de dérive. »

Présentation sommaire du document : Les tableaux sont introduits par une courte instruction.

a) Intitulé de l'opération à mener.

b) Tableau en 3 colonnes. (Problèmes + Cause + Solution)

- Dans la colonne à gauche du tableau récapitulatif sont insérés des clichés de pièces défectueuses.

-La première colonne recense les problèmes.

- La seconde colonne propose un inventaire des causes.

- La troisième colonne préconise des solutions aux problèmes rencontrés.

La conception du tableau est « parlante » car une photo accompagnée de « textes » courts permet la lisibilité. L'apprenant saisit un «sens» à travers l'image mais ne peut formuler ou décrypter un énoncé.

6.ii. Exécution du proCJrmmittl suivi de la production
 l'3PPr:11ur,'a-aN' - Li qw,fr- fr S&f,Ar, produ. F'ruuill une p-clanc' <
 P'f'AI-ckb)W,labiHU:3.2:3.3)

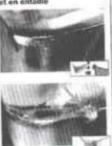
Problème	Cause	Solution
Usure en dépaillage et en entaillé 	a. Réglage usure et entaillé en fonction du diamètre de la surface médiane ou en fonction de la hauteur de la surface médiane. b. Vitesse de coupe trop élevée ou insuffisante à l'usure en dépaillage. c. Usure en dépaillage en fonction de la hauteur de la surface médiane et en fonction de la hauteur de la surface médiane.	Régler la vitesse de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Sélectionner une hauteur de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Augmenter la vitesse de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Sélectionner une hauteur de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane.
Usure en cratère 	Usure en cratère en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. La progression de l'usure en cratère en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane.	Sélectionner une hauteur de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Augmenter la vitesse de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Sélectionner une hauteur de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane.
Déformation plastique 	Déformation plastique en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Déformation plastique en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane.	Sélectionner une hauteur de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Augmenter la vitesse de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Sélectionner une hauteur de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane.
Arête rapportée 	Arête rapportée en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Arête rapportée en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane.	Augmenter la vitesse de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Sélectionner une hauteur de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane.

Tableau 3.2. Les principales usures des plaquettes en tournage (1) - Origine Sandvik Coromant

Conduite d'une fabrication

Problème	Cause	Solution
Éclatement des copeaux 	La partie de l'arête de coupe qui engage dans la coupe est enfoncée par le réglage de la coupe. La face supérieure et le support de la plaquette sont usés et il y a un éclatement.	Les copeaux sont éliminés en fonction de la hauteur de la coupe. Régler l'arête. Sélectionner une hauteur de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane.
Rayure 	Rayure en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Rayure en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane.	Sélectionner une hauteur de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Augmenter la vitesse de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Sélectionner une hauteur de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane.
Usure en peigne 	Usure en peigne en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Usure en peigne en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane.	Sélectionner une hauteur de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Augmenter la vitesse de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Sélectionner une hauteur de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane.
Rupture de plaquette 	Rupture de plaquette en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Rupture de plaquette en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane.	Sélectionner une hauteur de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Augmenter la vitesse de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane. Sélectionner une hauteur de coupe en fonction de la hauteur de la surface médiane et de la hauteur de la surface médiane.

Tableau 3.3. Les principales usures des plaquettes en tournage (2) - Origine Sandvik Coromant

Conduite une machine à commande numérique

(Document ci-dessus visible en pages 153, 154)

Conclusions relatives au document reproduit ci-dessus :

La présentation diffère des documents écrits généralement utilisés. Nous n'avons plus à faire à un texte dans une forme « littéraire ». Le document est présenté sous la forme d'un tableau. L'occupation spatiale de la feuille permet une plus grande lisibilité des contenus. Cette démarche est possible dans ce type de contenu car les structures « phrases » sont concises.

a) Image du texte: (Colonnes- 1, 2 ,3)

Texte en trois colonnes intitulées : Problèmes, cause et solution. (Raisonnement logique et chronologique)

Chaque colonne se subdivise en huit paragraphes. Chaque paragraphe évoque un problème, sa cause et sa solution.

Seule la première colonne se charge d'illustrations. Les photographies permettent une économie de mots.

Ainsi, on évite une longue et fastidieuse description pour laquelle nous n'avons peut être pas un lexique suffisant et adéquat. Quand bien même l'auteur du document pourrait le faire, l'apprenant ne saurait pas décrypter, car les niveaux sont différents.

b) Première colonne intitulée « problème »

1. Constat au plan syntaxique :

Absence de verbes conjugués.

Phrases dites « nominales »

Absence du sujet.

Usage de qualificatifs.

2. Constat au plan morphologique :

Propositions peu élaborées.

Phrases courtes. (Ex : déformation plastique)

Phrases « simples »

Ponctuation basique. (Majuscule et point final) 3.

Constat au plan prosodique :

Pas de quête dans cet aspect.

Expressions les plus simples possibles.

Tous les textes se « déclinent » sur le même rythme.

4. Constat au plan sémantique / lexical :

Aucune difficulté majeure si l'apprenant cumule plus de 400 heures de français général.

L'usage d'un dictionnaire de français général permettrait le cas échéant d'apporter des définitions.

Le lexique appartient au français général.

Absence de termes propres à cette discipline en particulier.

* Les termes suivants relevés appartiennent bien au français standard :

(Tolérances, cratère, excessive, arête, usure, déformation, copeaux, effritement, contrôle, risque ...)

c) Deuxième colonne intitulée « cause »

1. Constat au plan syntaxique :

Peu de déterminants, d'articulateurs, de connecteurs.

Inexistences de verbes conjugués (un seul !)

Absence du sujet « syntaxique »

Usage de qualificatifs.

Uniquement ponctuation de base. (Majuscule et point final) 2.

Constat au plan morphologique :

Phrases se limitant à un seul terme.

Phrases suivies de tirets introduisant un constat.

Enonciation d'un état par le biais d'un mot.

Une très courte phrase pour exprimer une idée.

3. Constat au plan prosodique :

Aucune recherche dans ce sens.

Un signifiant renvoie à un signifié.

Style du genre « télégraphique »

Écriture utilitaire.

4. Constat au plan sémantique / lexical :

Les termes utilisés appartiennent au français standard, l'apprenant ne devrait pas rencontrer de difficultés majeures dans la compréhension.

En cas de difficultés, un dictionnaire solutionnerait le problème de sens à la condition d'utiliser un ouvrage de référence. Un dictionnaire de poche ne peut répondre aux attentes.

Certains termes sont usités en mathématiques ou en disciplines enseignées et il reste à l'enseignant de s'assurer que l'apprenant « traduit correctement » (par un texte) la symbolique. Une familiarisation avec la transcription littérale des signes prémunirait l'apprenant contre les mauvaises interprétations. Un énoncé peut contenir une « formule » sous sa forme « littérale ». Le lexique en revanche demeure très abordable à ce niveau discursif.

d) Troisième colonne intitulée « solution »

1. Constat au plan syntaxique :

Usage du mode impératif (réduisez, sélectionnez, augmentez)

L'ensemble des phrases commence par le verbe conjugué

Pas d'enrichissement au plan de la ponctuation.

Présence de parenthèses et de tirets.

Emploi de l'adjectif qualificatif.

2. Constat au plan morphologique

Phrases légèrement enrichies donc relativement plus longues.

Même structuration (verbe+ complétive)

Pas de propositions principales + nombreuses complétives.

3. Constat au plan prosodique :

Seul, le mode impératif procure un changement dans le rythme.

Répétition de consignes donc monotonie machinale voulue.

Aucune originalité stylistique (ce n'est pas l'objectif)

4. Constat au plan sémantique / lexical :

Usage du français courant (niveau soutenu sans particularités)

Contenu abordable avec dictionnaire si nécessaire.

Emploi de formules chimiques vulgarisées.

Vocabulaire accessible.

Commentaire sur le document proposé ci-dessus.

Contrairement aux supports habituels (textes), les auteurs de l'ouvrage ont privilégié une autre forme de présentation que l'apprenant saura rapidement maîtriser. L'intérêt d'une telle présentation textuelle réside dans la capacité de l'apprenant à appréhender plus directement le contenu.

L'apprenant n'a pas besoin de chercher dans un texte les structures relatives au «problème» à sa «cause» et à sa «solution» L'organisation du support est en soi «parlante». Le choix d'une telle présentation d'un discours ne relève pas d'une démarche propre à la discipline. Nous avons toujours pensé que seules, les disciplines techniques en avaient le «privilège». L'usage soutenu d'une pareille présentation (tableau) nous conduit à avancer qu'un tableau est une syntaxe en soi car l'exploitation spatiale d'une page de manière adéquate permet une économie discursive. Nul besoin d'anaphores ou de substituts.

L'intérêt d'une telle présentation évite à l'apprenant l'effort de définition et de distinction entre, le problème sa cause et sa solution mais le conduit directement à se familiariser avec les formulations.

On peut remarquer que les productions écrites obéissent à une morphologie particulière: Au niveau de la longueur et de l'organisation textuelle. (Courtes phrases et passage systématique à la ligne)

A partir donc d'une structure particulière, l'apprenant pourra s'orienter et dire s'il s'agit de formulations propres à telle ou telle démarche.

Ex : Rapide usure, usure en entaille, déformation plastique, problème.

Vitesse de coupe élevée, température de coupe élevéecause.

Réduisez, sélectionnez, augmentez,solution.

La présentation du support sous la forme d'un tableau à trois colonnes permet aussi de classifier les types de textes.

Dans la première colonne, ce sera de la description (en sus d'une photographie).

Dans la deuxième colonne ce sera de l'explication.

Dans la troisième colonne, ce sera de l'injonction.

Le texte est organisé en paragraphes répartis. Nous avons noté la présence de titres de paragraphes exprimant des actions à entreprendre. Chaque paragraphe se veut thématique en usant du minimum de phrases. (1er § = 2 phrases) (2ème § = 1 phrase) (3ème § = 2 phrases)

Les verbes proposés sont conjugués au présent de l'indicatif (description). Seule, la dernière phrase d'un paragraphe contiendra un verbe conjugué au futur.

Les raisons en sont simples car on décrit effectivement, on préconise pour le suivi d'une conduite. Comme il s'agit de textes (mêmes illustrés), la ponctuation s'enrichit et nous notons la présence de parenthèses, de virgules, de points-virgules, de caractères en italique ou en gras. Cet usage permet une meilleure lisibilité du texte de la spécialité. Le schéma permet d'illustrer et évite ainsi une surcharge du texte.

Toutes les phrases s'enrichissent de conjonctions de coordination et de prépositions. La conjonction à ce niveau facilite l'énumération (description) ou la remarque (mais) tandis que la préposition marquera la destination.

Le lexique employé ne présente pas de difficultés majeures. Une première lecture du support relèverait des formules mathématiques a priori difficilement lisibles, mais un apprenant à ce niveau utilise fréquemment des formules transcrites en chiffres et en symboles, (V_e et f), (C_v et k), (loi de Taylor).

Extrait 4 : (p 173)

L'intitulé du tableau est expressif. Il est question de recommandations et de respect de règles de travail. Nous avons là, un texte typiquement injonctif. Le mode employé est l'infinitif car il s'agit de consignes ayant valeur d'ordre.

Si l'auteur avait voulu émettre un ordre, il aurait certainement employé le présent de l'impératif. Le discours étant ici didactique, la préférence est à l'infinitif.

L'occupation de la page par son organisation autorise une meilleure lecture. Chaque règle se voit encadrée et introduite par une numérotation. (Règle n° 1, règle n°2,), et la couleur marque chaque paragraphe.

Les phrases sont toujours relativement courtes car il y a formulation d'injonctions.

Chaque paragraphe possède son propre titre écrit en caractères gras (Ne pas perturber, Prévoir un serrage, Eviter les déformations, Ne pas marquer les pièces, Diminuer, les temps, Ne pas situer ...)

7.2 Niveau de langue et illustration : Constat.

Extraits : F. Benielli, G. Cerato, J. Duisit. *Production mécanique: de la conduite à l'industrialisation*. Foucher. 2004.

En page 16. « *Le dessin de définition (fig.2.1) apporte toutes les informations concernant la pièce en précisant :*

-Le nom, la matière et des informations complémentaires sur la pièce (tolérance, échelle, etc.)

-La morphologie générale de la pièce, à l'aide des vues principales et des vues et coupes partielles ;

-Les fonctionnalités de la pièce grâce :

.aux cotes nominales,

.aux tolérances, aux spécifications géométriques,

.aux états de surface. »

En page 23. « *Les principales conditions d'usinage sont rappelées dans le contrat de phase:*

-fréquence de rotation (de la pièce en tournage, de l'outil en fraisage et perçage) (N);

-vitesse d'avance de l'outil (VF)

-profondeur de passe (a).

Bien que ces paramètres soient programmés dans la machine, il est utile d'en comprendre la signification. »

En page 36. *«L'opérateur conduit la fabrication, et s'assure que les pièces produites sont conformes. Pour cela, il dispose d'un poste de contrôle avec les différents instruments de contrôle nécessaire (calibres, tampon, comparateur, montage de contrôle multicotes).*

Ces différentes opérations de contrôle s'effectuent au pied de la machine-outil. En cas de pièces non conformes, l'opérateur se référera au régleur pour une intervention sur la machine-outil. »

En page 50. *« Pour positionner correctement le porte-pièce (fig. 6.1), on oriente ses surfaces de référence par rapport aux surfaces de référence de la table de la machineoutil (rainures).*

Dans le cas de séries renouvelables, on utilise des systèmes de remise en position rapide permettant de mémoriser mécaniquement cette position par l'intermédiaire de pions, lardons ou centreurs. » Une fois positionné, le porte-pièce est maintenu en position sur la table au moyen de systèmes de bridage. »

En page 72. *« La démarche d'industrialisation est constituée des étapes décrites dans la figure P3.2.*

La validation de chacune d'entre elles constitue un élément essentiel de la qualité.

La complexité de chaque étape justifie l'usage intensif de logiciels d'assistance, assurant du début de la chaîne (conception) jusqu'à la fin (production) une continuité de l'information numérique. Le modèle numérique de la pièce est unique et enrichi progressivement dans toutes les phases d'industrialisation garantissant ainsi l'unicité de l'information et sa traçabilité. »

En page 108. *« Le préparateur dispose d'un certain nombre d'informations pour définir le processus optimal d'industrialisation du produit. On s'intéressera dans ce chapitre au boîtier de roulement du différentiel (fig.14.1). Les données de production précisent une fabrication de 2000 pièces par an, avec une taille de lot économique de 30 pièces.*

En page 145. « *La fraise choisie pour réaliser cette opération est une fraise monobloc en acier rapide revêtu. Pour des raisons de dimension d'outil, il n'est pas possible de sélectionner une fraise à plaquettes carbure de nuance K proposée par le logiciel de FAO.* »

En page 157. « *L'usinage de la gorge est réalisé par un outil à gorge qui exécute l'opération par un mouvement de plongée radiale. Pour ce type d'opération, on choisit un outil dont la largeur de plaquette correspond à la largeur de l'usinage à réaliser. Un paramètre permet de définir le cycle de défonçage de la gorge (fzg.20.8) : la garde d'accostage radiale qui définit la distance d'approche entre l'outil et la pièce avant d'exécuter l'opération d'usinage.* »

Remarques:

L'écriture du texte de la discipline, essentiellement pédagogique, s'appuie sur un niveau de langue standard. Il faut néanmoins préciser que la documentation disponible vise d'abord des apprenants dont le français est langue maternelle et dans ce cas précis nous considérerions qu'il y a usage d'un français standard. Ce même support destiné aux apprenants (étudiants Enset) se situerait déjà à un niveau de français avancé.

Des termes appartenant en somme au français général pour un lecteur de niveau avancé, se révéleraient inaccessibles pour des apprenants tels que nous avons rencontré. Nous espérons accompagner les étudiants dans l'exploitation du document de génie mécanique en langue française dans un premier temps, puis de les « autonomiser » par la suite.

Nous avons relevé à titre illustratif, à partir des extraits p. 16, 23, 36, 50, 72, 108, 145, 157 (repris ci-dessus) les termes et les tournures suivants :

« *La morphologie Les fonctionnalités, aux tolérances, aux spécifications géométriques ;*

Bien que ces paramètres soient programmés ; s 'effectuent au pied de la machine-outil ;

position par l'intermédiaire de pions, lardons ou centreurs ; d'industrialisation garantissant ainsi l'unicité de l'information et sa traçabilité ; , avec une taille de lot économique de 30 pièces, sélectionner une fraise à plaquettes carbure de nuance K proposée par le logiciel de FAO; par un mouvement de plongée radiale; la garde d'accostage radiale ... »

7 .2.1 Morphologie du support écrit du génie mécanique. Typologie.

Exemples de productions discursives confortant notre observation :

Exemple : (recueilli en pages 9)

NB/ Nous reproduisons ci-dessous un tableau partiel relatif au respect des exigences en phase de fabrication.

Exigences définies en fabrication à respecter scrupuleusement		Les gammes définies en fabrication
		Qu'il faut respecter scrupuleusement
		OU BIEN:
-gamme d'usinage	AU	Les gammes définies en fabrication devant être respectées scrupuleusement sont : la gamme d'usinage, le contrat de phase, le choix des moyens et des outils ainsi que les moyens de contrôle.
-contrat de phase	LIEU	
-choix des moyens	DE	
-choix des outils		
-moyens de contrôle		

Gamme d'usinageporte pièce

Contrat de phase porte outil

Choix des moyens chariot transversal

Choix des outilstable longitudinale

Moyens de contrôle pièce prismatique

Remarque: Les articulateurs (d', de, des,) ne sont pas considérés comme « pleins de sens » en comparaison avec « gamme, phase, choix ...)

La proposition peut être plus élaborée :

Exemples : (recueillis en pages **31 et 36**)

Rapide usure en dépouille entraînant un état de surface médiocre ou en dehors des tolérances.

Vitesse de coupe trop élevée ou résistance à l'usure insuffisante.

Usinage sur centre de tournage pour toutes les résolutions et sur centre de fraisage pour les méplats.

La proposition s'exprime par une codification empruntée au langage des mathématiques de la physique ou de la chimie :

Exemples : (recueillis en page 115)

Cylindre extérieur avec $l/d < 1,5$ choisir une vitesse V_e de 310 m/mn

Cône intérieur avec $O < 10\text{mm}$ matière: AU4G

$N = 1000$. $V_e / \pi \cdot 2 \cdot D$ matière : GJIL 250

$V_f = f_z \cdot n$ C 45 acier.

Constat à propos de la morphologie :

Le support de la spécialité en génie mécanique se caractérise d'abord par une morphologie utilitaire.

L'option d'une morphologie «simple» ou « plus élaborée» est elle-même révélatrice. En effet, si l'expression, qu'elle soit écrite ou orale s'exprime par un ou deux termes, cela signifie que ces derniers sont définis sémantiquement et partagés entre l'émetteur et le récepteur. (Un signifiant = un et un seul signifié par consensus)

Si l'expression orale ou écrite ne peut s'exprimer que par un enchaînement de mots (morphologie élaborée) cela démontre que le mot saisi individuellement ne possède de sens et ne pourrait l'avoir que par relation aux autres, d'où la proposition de phrases complexes.

Exemple : (recueilli en page 160. figure 4. tableau de cycles de tournage)

. Cycle de poche- Usinage d'ébauche avec mouvement de plongée et trajectoires axiales.
Réalisation de poche

7.2.2 La monosémie dans le texte écrit du génie mécanique. Constat.

Exemples de productions discursives confortant notre observation :

Exemple: (recueilli en page 155)

La figure 20.4 reproduit un curseur de machine sur lequel sont recensées différentes opérations possibles. Les indications sont les suivantes : Défoncer gorge de forme ou Défoncer gorge ou Ebaucher profil ou Finir profil ou Finir gorge ou Pocher gorge.

Remarque quant à l'usage de la « monosémie » :

Comme nous sommes dans une communication de spécialité, les termes « gorge »³⁶⁵ ou « profil »³⁶⁶ renvoient à des opérations mécaniques. Dans un autre contexte et entre spécialistes d'une autre discipline, ces mêmes termes auraient une autre signification. (En anatomie les termes renverraient au cou, à une vue de profil du visage ...)

La signification doit être contextualisée. Le discours du français de spécialité se caractérise par cet aspect. Les jeux de mots sont proscrits car la démarche n'est pas stylistique ou prosodique.

7.2. Prosodie et rhétorique dans le texte écrit de fabrication 3 mécanique.

Exemples de productions discursives confortant notre observation :

Exemples: (recueillis en page 39, 61, 103, 124)

-De plus, ce suivi dimensionnel permet de caractériser chaque poste mis en œuvre dans le processus, et d'obtenir une traçabilité ...

-En tournage, trois paramètres permettent de caractériser dimensionnellement les outils
la(fig.7.10)

-La puissance électrique de la machine concerne le moteur de broche et les moteurs d'avance.

-Le référentiel de mise en position étant défini, il faut procéder à un choix plus précis ...

³⁶⁵ Exemple montrant bien des caractères polysémiques qu'il faudra réduire dans nos perspectives d'enseignement.

³⁶⁶ Même remarque que ci-dessus.

Autre exemple: (l'ensemble du document)³⁶⁷

Exemple : (page 115) intitulé : Démarche & procédure

Règle 1 : **Si** une **pièce** possède un axe de révolution ...

Règle 2 : **Si** une **pièce** ne possède pas d'axe de révolution ou si les **surfaces** ...

Règle 3 : **Si** une **surface** est attachée une contrainte ...

Règle 4 : **Si la** **pièce** possède des **surfaces** ou ...

Règle 5 : **Si** des **surfaces** sont liées par des spécifications ...

Règle 6 : **Si** plusieurs posages sont possibles ..la totalité de la **pièce** ...

Remarque : Toutes les règles édictées sont introduites par« **Si**» (répété 6 fois)

Le mot « **pièce** » revient 4 fois sur 6.

Le mot « **surface** » revient 4 fois sur 6.

Commentaire à propos du contenu rhétorique, prosodique :³⁶⁸

Le discours du génie mécanique ne s'encombre pas de recherche stylistique transparaissant dans les discours écrits et oraux. A l'écrit, cette marque peut s'identifier par l'usage de propositions plus ou moins élaborées, par l'emploi d'anaphores, par la concordance recherchée des temps. Bref, le volet épistolaire avec toutes ses rigueurs. Au niveau du discours de génie mécanique, l'écriture demeure utilitaire sous des formes simples. Le texte de G.M ne s'encombre pas de marques discursives plus « esthétiques » que fonctionnelles. Les tableaux en particulier constituent une syntaxe - car il y a organisation du discours - efficace dans la mesure où la lisibilité du support est aisée. Les répétitions ne constituent elles aussi nullement un « écart » dans l'écriture. Bien au contraire, elles permettent d'installer des automatismes dans lesquels l'étudiant se situera avec facilité.

L'intérêt dans le discours du G.M n'est pas de convaincre, d'interpréter ou d'imaginer. .. Il y a donc usage de la prose dans sa plus simple expression. S'agissant

³⁶⁷ Ce type de constat ne se circonscrit pas à un extrait de texte. C'est le parcours intégral du document qui permet de relever que le discours du génie mécanique n'est pas soutenu en comparaison avec le texte « littéraire ».

³⁶⁸ En français de la spécialité, la langue permet une description précise par exemple avec des opérations linguistiques simples et accessibles car rapidement « décodables ».

d'un contenu technique, le souci est de transmettre avec les « justes » mots un message clair et non équivoque.

Le discours du génie mécanique ne pourrait être comparable avec par exemple un discours argumentatif. «L'écriture se veut claire, fluide, lisible et ne prêtant pas à équivoque.

Les caractéristiques du discours technique et scientifique n'obéissent pas aux « normes » du discours littéraire.

7.3 Usage des prépositions, des préfixes, des suffixes et de l'indéfini.

Exemples de productions discursives comportant l'usage des prépositions, des préfixes et des suffixes ~

Exemples: (recueilli en page 135)

*Pour l'opération de **finition par contournage**, la précision du diamètre à respecter étant élevée, ~ est impératif d'utiliser un deuxième outil uniquement destiné à éliminer la surépaisseur d'usinage. On choisit dans la base de donnée constructeur une fraise 2 tailles monobloc de diamètre 16 et de longueur utile 32.*

Remarques:

Usage de prépositions «pour» et « *QM.* » dans une structure commune. Ces deux propositions se substitueraient aisément à l'expression :

« concernant ou afin de réaliser. selon la technique du contournage »

Usage de la préfixation et de la suffixation :

« contournage » / suffixe « age » exprimant une action.

« surépaisseur » / préfixe « sur » exprimant l'excès.

Usage du pronom indéfini : « _fil! » et « Ion I ».

7.3.1 Syntaxe dans le document écrit de fabrication mécanique.

Récurrences.

Exemples de productions discursives confortant notre observation :

Exemples : (recueillis en page 94 et 95)

Suffixation / *Formage, filage, usinage, frittage, pliage, emboutissage, forgeage ...*

Préfixation / *Préréglage, préchauffage ...*

« Le formage par filage ou extrusion est une technique de compression à chaud ... » p.94

« Le frittage consiste en la compression puis la cuisson dans une matrice d'une ... » p.95

« D'autres techniques sont courantes: - le pliage, - l'emboutissage, - le forgeage .. » p.95

Exemples : (recueillis en page 46 et 65)

Dégagement, relancement, échauffement, enroulement ...

Certaines opérations sont résumées à travers un tableau. p.65 (reprises ci-dessous)

Exemple a:

Procédures de test.

Visualisation d'un tracé en cours d'usinage

Visualisation du n° de bloc programme en cours

Visualisation des coordonnées en page point courant

Exécution du programme en mode continu

Exemple b:

Actions correctives.

Vibrations excessives-----Moduler la vitesse d'avance ...

*Echauffement excessif----- Orienter les systèmes
d'arrosage ...*

Enroulement des copeaux----Augmenter la vitesse d'avance ...

Commentaire à propos de la syntaxe :

Le discours de la spécialité génie mécanique obéit aux règles syntaxiques en usage dans la langue française. Néanmoins, nous avons noté une propension à l'utilisation de la préfixation et de la suffixation. Ces opérations syntaxiques permettent une économie discursive car un suffixe ou un préfixe résume un ensemble d'actions.

Il convient de remarquer que dans le discours du génie mécanique, la nominalisation est omniprésente car elle permet très souvent de résumer un ensemble d'opérations et sert d'intitulé à des descriptions de phases de production.

La lecture des tableaux (a et b) permet de constater que la syntaxe ne se décline pas à travers des constructions élaborées, (déterminant+ sujet+ verbe+ complétives ...) mais bien à travers des tableaux dans lesquels une lecture est aisée. Le tableau (b) illustre bien des constats et les corrections à entreprendre. La formulation « académique aurait pu être par exemple :

SI vous constatez des vibrations excessives alors il faut moduler la vitesse d'avance

SI vous remarquez un échauffement excessif, il faudra orienter les systèmes d'arrosage ...

SI vous vous apercevez d'enroulement de copeaux, agissez pour augmenter la vitesse ...

Dans le cas de vibrations

Dès qu'un échauffement excessif desintervenez en orientant

(Bien entendu, nous avons ci-dessus, de façon spontanée proposé des possibilités de formulations d'opération mécaniques. Elles pourraient être multiples. Les tableaux par contre permettent d'éviter des confusions « sémantiques» car les discours contenus sont concis, légers, aéré. De plus, l'usage du mode infinitif ou l'inutilisation de verbes conjugués, évitent des erreurs d'interprétation. Les tableaux et leurs organisations discursives sont eux-mêmes une syntaxe.

7.3.2 Elision du déterminant ou de l'article dans le support de génie mécanique.

Exemples de productions discursives confortant notre observation :

Exemple: (recueilli en page 155)

La figure 20.4 reproduit un curseur de machine sur lequel sont recensées différentes opérations possibles. Les indications sont les suivantes : Défoncer gorge de forme ou Défoncer gorge ou Ebaucher profil ou Finir profil ou Finir gorge ou Pocher gorge.

Au lieu de : *défoncer~ gorge de ~forme* , *défonce~ gorge* , *ébaucher ~ra.fil* ...

Observation. Non utilisation des déterminants.

Nous remarquons que les termes, gorge, profil ne sont pas précédés de déterminant. Peu importe pour le moment si ces mots sont masculins ou féminins. L'apprenant ne s'encombre pas de « détails » ne faussant pas sa compréhension de l'action.

« Le discours scientifique et technique est avant tout un discours sur les faits qui s'adresse à d'autres spécialistes dans un but de démonstration ou de description. Ceci explique le fait que les pronoms *je* et *tu* qui servent à la communication intersubjective y occupent une place mineure. Le pronom de la deuxième personne du singulier est absent, en tant que tel [...] »³⁶⁹.

La langue française mobilise des déterminants ou articles masculins / féminins pour la désignation d'objets. Dans le domaine technique une absence de détermination affecte peu la compréhension. Dire « le acier » ou « la acier » ne provoque pas de distorsions importantes dans la transmission du message. Un récepteur « du domaine » saisira parfaitement la signification : Acier != Métal.

7.3.3 L'alternance lexicale dans le document de la spécialité.

Exemple et analyse: figure P3.1 Les activités du préparateurs. p.72

(Pour analyser de telles productions, nous suggérons plutôt les observations de Pierre Lerat)

³⁶⁹ M. Tukia in *ELA* n° 51, 1983, p. 40.

Rappels linguistiques succincts illustrant une problématique: (à propos par exemple d'alternances lexicales)

Les alternances lexicales appellent à une vigilance.

A partir d'une même base lexicale, sans changement de sens conceptuel, on peut très bien passer d'un verbe comme *rectifier* au nom d'action correspondant, *rectification*: la nominalisation est une opération purement grammaticale. Les choses sont moins simples sémantiquement si l'on passe au nom d'agent *rectifieur*, car le rectifieur n'est pas seulement quelqu'un qui rectifie, mais une personne qui rectifie professionnellement (voir Benveniste 1974); toutefois, grammaticalement, on passe là aussi du verbe au nom par une opération appelée dérivation. Le résultat, un dérivé, est un "mot constitué d'un (...) radical et d'un préfixe ou d'un suffixe, qui n'a pas, en principe, d'existence libre" contrairement au radical.

Remarque:

Nous avons été tenté de proposer en dérivation du terme «rectifier» le mot « rectificateur » mais le sens de ce dernier était relatif au professionnel de la boisson et non de la mécanique ! Dans les deux cas: « rectifieur + rectificateur», il s'agit de professionnels chargés de corriger. Les suffixes permettent de distinguer deux activités. Nous constatons bien la nécessité de maîtriser des suffixes car ils pourraient entraîner des confusions. Il ne s'agit pas portant de phrases ou propositions élaborées, mais juste de deux termes « presque homonymes ». La distinction entre les deux termes ne s'effectue que grâce aux suffixes.

7.4 Modalité/ Temporalité dans un support de Génie Mécanique

Exemples de productions discursives confortant notre observation :

Exemple: (recueillis en page 138)

La vitesse d'avance correspond ... au lieu de correspondrait.

Cette vitesse est exprimée ... au lieu de serait.

On obtient la valeur de la vitesse ... au lieu de obtiendrait

Commentaire.

Le texte du génie mécanique, pour être justement accessible, se caractérise par un usage fréquent du mode de l'indicatif.

Cet usage modal permet de décrire, rapporter, constater, indiquer, recommander et de formuler toutes les actions. S'il existe une volonté manifeste d'utiliser ce mode, c'est parce qu'il se « rapproche » de la langue orale courante et ne semble pas s'en détacher.

De plus, on privilégie l'emploi du présent « de narration » car les contenus techniques doivent être immédiatement transmis en limitant des opérations mentales pouvant produire des interférences.³⁷⁰

Dans le texte du génie mécanique, les situations s'inscrivent dans le réel, dans le palpable, dans le concret. Voilà pourquoi l'usage du présent de l'indicatif est très répandu. La commodité d'un usage de l'indicatif procure un confort dans la mesure où il s'agit d'un « outil linguistique » permettant des manipulations cérébrales aisées. L'existence d'autres modes n'est pas superflue, évidemment, mais ne perdons pas de vue que la préoccupation principale reste une « transmission économique. linguistique »

7.4.1 Emploi du mode infinitif dans le texte de la spécialité.

Exemples de productions discursives confortant notre observation :

Exemples: (recueilli en page 141)

[Identifiea la classe de nuance ...

!Préciser lta nuance du matériau ...

IVérifiea que la capacité machine est compatible ..

*!Déterminea l'avance **f** en mm/trident.*

Commentaire à propos du mode infinitif :

L'usage du mode infinitif est plus répandu que le mode impératif. Pour des raisons pratiques, l'auteur des manuels privilégie l'infinitif pour l'expression de l'ordre

L'injonction peut passer soit par l'impératif soit par l'infinitif.

³⁷⁰ La recherche du style par le biais modal ne constitue pas une priorité. L'économie de la langue par rapport aux tournures recherchées ou académiques est manifeste.

7.4. Le présent de l'indicatif pour l'expression d'action présente,
2
passée ou à venir.

Exemples de productions discursives confortant notre observation :

Exemples : (recueillis en pages 80, 112,137)

Expression du passé / *L'usinage de la gorge ~'achève lorsqu~ la rotation passe à un régime plus élevé.*

Les pièces brutes ~'obtiennent après~ ébauche ...

Expression du présent / *Au cours de cette opération, l'outil de finition limin~ la quantité de matière laissée par l'opération d'ébauche.*

Expression du futur / *Les spécifications dimensionnelles !donnent plus tar~ la grandeur ...*

Des fissurations, des déformations et des ruptures ~écoulen~ de l'échauffement quelques secondes plus tard •..

Commentaire à propos de l'usage du présent de l'indicatif:

Le présent de l'indicatif permet aussi en étant associé à d'autres termes l'expression du passé, du présent ou de l'avenir. Une morphologie particulière associée au présent permet une marque de temps de l'action.

7.4.3 Emploi du futur simple de l'indicatif dans le support écrit.

Exemples de productions discursives confortant notre observation :

Exemples : (recueillis en page 113)

L'opérateur !conduirai son contrôle en plaçant la pièce sous le comparateur.

Un centre d'usinage 3 axes permettra ~'usiner les surfaces en 3 posages.

Le choix du moyen !interviendra ~irectement ...

Commentaire.

Lorsque des résultats sont attendus, le futur simple de l'indicatif s'emploie à des fréquences faibles. C'est le seul temps permettant une inscription franche et nette dans le futur. On ne peut en faire l'économie. Toutefois, il faut aussi constater que le futur peut s'exprimer à travers le présent de l'indicatif. Le futur simple de l'indicatif permet clairement d'exprimer des actions projetées. La maîtrise de ce temps sera un objectif à atteindre dans la mesure où le discours de spécialité mobilise cette autre compétence. Le locuteur «francophone» produit cette temporalité de façon spontanée, naturelle mais cette faculté constitue un exercice contraignant pour beaucoup d'apprenant.

L'usage d'un verbe au présent de l'indicatif auquel on adjoint un indicateur peut produire une « datation » similaire au futur.

- Exemples:
- Je reviens dans 4 heures au lieu de je reviendrai.
 - Le métal ainsi traité résiste longtemps au lieu de résistera.

8.1 Approche macrostructurelle : recherche de macro-énoncé(s)³⁷¹

A l'écrit, le corpus représente les principales productions écrites dans le domaine du G.C. Les textes constituent les supports à partir desquels on doit observer ce qui est récurrent. Ces supports devront être des documents intégraux et non des portions isolées et ciblées pour divers motifs. Certains documents courts tels que les articles pourraient faire l'objet d'exploitations rapides, ce qui n'est pas le cas pour les manuels, thèses et mémoires dont les textes sont plus élaborés. Notre choix des extraits est le critère du thème abordé et la démarche développée car nous avons constaté, après une brève observation, un recours à des raisonnements démonstratifs. Ainsi, ces textes sont, organisés en chapitres ou sous-chapitres. Ces bribes de supports élaborés permettent d'en dégager une structure globale qui se traduit linguistiquement par un énoncé macrostructurel lui-même matrice linguistique applicable au discours du G.C., qu'il faut ensuite expliciter dans ses différentes déclinaisons.

Les extraits prélevés de corpus ont déjà fait l'objet d'analyses que nous tenterons de compléter.

Ces extraits sont donc extraits de formulations spécifiques du discours étudié. Ils sont mentionnés par un nombre mis entre parenthèses et correspondant au numéro de la ligne dans le corpus d'analyse.

³⁷¹ Nous utilisons "énoncé" plutôt que "proposition". En effet, Todorov, T. (1981, p. 84) écrit:

« [...] Bakhtine énumère jusqu'à cinq caractéristiques constitutives de l'énoncé, qui sont autant de différences entre énoncé et proposition :

- 1) Les limites de chaque énoncé concret en tant qu'unité de la communication verbale sont déterminées par le *changement des sujets du discours*, c'est-à-dire des locuteurs.
 - 1) Chaque énoncé possède un achèvement intérieur spécifique.
 - 1) L'énoncé ne se contente pas de désigner son sujet, comme le fait la proposition, mais de plus il *exprime* son sujet; [...].
 - 1) L'énoncé entre en rapport avec les énoncés du passé ayant le même objet que lui, et avec ceux de l'avenir, qu'il pressent en tant que réponses.
- Enfin, l'énoncé est toujours adressé à quelqu'un. ».

8.2 Le discours réglementaire

Résistance de calcul des soudures en bouchon

La résistance de calcul $F_w.R_d$ d'une soudure en bouchon (voir 6.6.2.5) doit être prise égale à $f_{w.d} A_w$ où $f_{w.d}$ est la contrainte de calcul de résistance au cisaillement du cordon, donnée en 6.6.5.3.

L'aire efficace A_w d'une soudure en bouchon doit être prise égale à l'aire du trou

Les soudures en entaille (voir 6.6.2.3) doivent être considérées comme des soudures d'angle. La résistance de calcul d'une soudure en entaille doit être déterminée à partir de 6.6.5

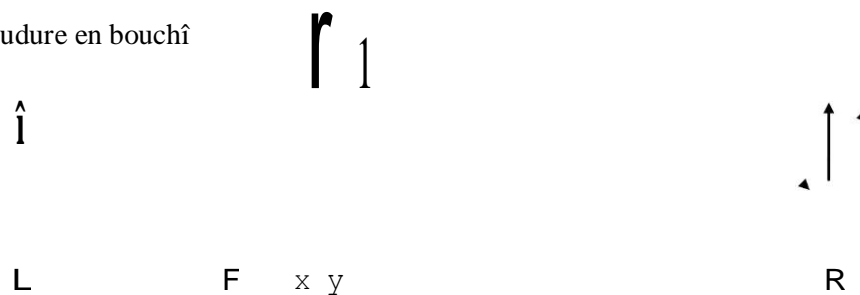
Remarque : la prescription est récurrente dans cet extrait. L'auxiliaire modalisateur *devoir* est spécialement et régulièrement utilisé. C'est la formulation d'une recommandation pour l'obtention d'un résultat.

Le résultat recherché est indiqué par l'intitulé même de l'article, c'est-à-dire, dans cet extrait, La résistance de calcul $F_w.R_d$ d'une soudure en bouchon.

Pour l'atteindre, on doit utiliser la formule prescrite par le règlement (ici, $F_w.R_d$... doit être prise égale à $f_{w.d} A_w$). Les variables $f_{w.d}$ et A_w doivent, à leur tour, être définies de la même façon.

La reformulation linguistique dans ce discours peut être schématisée par :

D'après l'article 6.6.2.5, on a $F_w.R_d = f_{w.d} A_w$ qui permet d'obtenir la résistance de calcul d'une soudure en bouché



8.2 Le discours des Règles et Normes peut être rendu par:

D'après L, on a $F = f(x, y, z, \dots)$ qui permet d'obtenir R

8.3 Le discours spécialisé

Le discours des lettres **d'information**

La marque Ductal met l'accent sur *une propriété caractéristique* de ce matériau, *la ductilité*.

(ligne 56)

... *son comportement en flexion* se distingue ... par *sa capacité* à subir *des déformations* . . .
sans rompre ...

(ligne 63)

... *en traction qu'en flexion, son comportement* ... se rapproche de celui des matériaux
élasto-plastiques

(67)

... il peut être utilisé *sans aucune armature*.

(1.73)

Ses caractéristiques mécaniques atteignent *des résistances en compression*, en usage
industriel, de 180 à 230 MPa, et *des résistances en flexion* de 30 à 50 MPa

(87)

On note *l'absence quasi totale de risques de carbonatation et de pénétration des*
chlorures et sulfates et une *résistance améliorée aux agressions acides*.

(115)

Sa *résistance à l'abrasion* est comparable à celle des roches naturelles.

(120)

Le *retrait* après traitement est quasi nul et le *fluage* très faible ...

(123)

... ce qui en fait un matériau ... intéressant pour les applications du type *précontrainte* en génie
civil, par *pré-* ou *post-tension*

(125)

Les pièces très minces présentent une excellente *tenue au feu* [..].

(131)

... sa *mise en oeuvre* peut être réalisée par *coulage, injection* ou *extrusion*.

(173)

Les utilisateurs peuvent soit se procurer du Ductal sous forme de *prémélange* (premix) conditionné en sacs ...
(180)

... ses qualités à la *mise en oeuvre* : *ouvrabilité*, conditions normales de *cure*, utilisation des *équipements traditionnels*.
(190)

Le Ductal est un matériau *auto-plaçant*. *La prise* s'effectue dans les heures qui suivent sa fabrication et *la maturation* se produit normalement à température ambiante. [...] lorsqu'on soumet le matériau durci à une température de 80 à 90 °C ... on accélère la *maturation*, ... on *stabilise* le matériau en bloquant complètement le *retrait* et en diminuant très fortement le *fluage* sous charge.
(213 à 228)

Il peut sans difficulté être coulé sur tous les chantiers équipés d'une centrale de bonne qualité (niveau 3).

Ce traitement thermique est ... intéressant pour toutes les applications où il est souhaitable de s'affranchir des effets du *retrait* et du *fluage*.
(228)

... les architectes et les ingénieurs disposent d'un nouveau matériau pour concevoir et réaliser des ouvrages innovants plus minces et plus élancés.
(244)

Le Ductal ouvre de *multiples applications* en génie civil pour les ouvrages d'art comme les ponts et les tunnels et dans le bâtiment.
(249)

Cet article est une énumération des caractéristiques que présente le nouveau matériau. En G.C., tout matériau doit être éprouvé et soumis à des tests de référence pour connaître ses composantes. Ces caractéristiques sont requise en applications et indispensables.

Une formulation illustre cet article :

Suite à des essais dictés par des lois L

Les caractéristiques R

La nouveauté N effectués sur la nouveauté N (ici matériau) (Résultats d'essais de référence)

j

j

Le matériau présente, du fait de sa microstructure extrêmement dense, une imperméabilité à l'eau et aux agents agressifs et peut être utilisé pour le blocage ou le stockage de déchets nucléaires ou industriels.

(lignes 101 à 114)

Application à S

(ici, S est l'ouvrage où on stocke les déchets)

Le discours des lettres d 'Information peut être illustré par :

Les caractéristiques R permettent d'appliquer la nouveauté N à S

ou

<i>(Les essais L)</i>	<i>permettent d'obtenir les caractéristiques R qui peuvent permettre</i>	<i>d'appliquer la nouveauté N à S</i>
-----------------------	--	---------------------------------------

Articles en discours de la recherche fondamentale

Les stratégies de réparation des ouvrages en béton armé ont été définies par diverses instances [J], [2], [3], [4] et [5]. Il s'agit de procédures complètes ... dont les applications doivent être adaptées au cas par cas.

(ligne 1)

... des procédures plus simples ont été proposées pour des familles de structures ... [6] et [7]

... les procédures qui sont préconisées ici sont simplifiées et elles ne conviennent pas toujours à des ouvrages dégradés de façon anormale.

(14)

... cet article se limite au cas de *dégradations du béton armé*, en tant que *matériau*.

(23)

... les *dégradations* qui sont considérées ici sont dues à la *corrosion des armatures* .. dans du *béton d'enrobage* attaqué soit par le dioxyde de carbone (carbonatation) ... (32) *L'épaisseur de la zone carbonatée* est appelée profondeur de carbonatation. (89)

D'après les modèles les plus simples, la carbonatation apparaît lorsque la teneur en dioxyde de carbone ... atteint une valeur seuil. De plus, *la pénétration de ce gaz est décrite par une loi de diffusion qui néglige les réactions chimiques* [15].

(133)

Dans cet article, on parle de *procédures* utilisées et *préconisées* (par des auteurs dont la référence est donnée entre crochets) pour résoudre le problème de la *carbonatation d'un béton*. Les phrases suivantes illustrent ce type de discours :

Cette grandeur [la perméabilité au gaz du béton de peau] se détermine de façon ... non destructive [13]. (114)

R

S

L

Articles en discours spécialisés pouvant être schématisés par :

D'après L, on a $F = \mathbf{f}(x, y, z \dots)$ qui permet d'obtenir R à appliquer à S

Discours en thèses

Le calcul non-linéaire est effectué à l'aide d'un logiciel développé par Nait-Rabah [90].(65)

Ce logiciel SNOB effectue la *Simulation du comportement Non-linéaire des Ossatures Bidimensionnelles*,

en béton armé, en béton précontraint ou mixtes, constitués d'éléments assimilables à des poutres.

(66)

La procédure de calcul est basée sur la méthode des déplacements dans une formulation incrémentale de

L'équilibre (à rigidité variable), reliant ainsi les accroissements de déplacements aux accroissements de sollicitations, par l'intermédiaire de modules "cordes" (voir III.3.2.3). (71)

Dans cette analyse, les principales hypothèses sont les suivantes : (75

... 90)

- les *déformations* sont petites ;

- les *déplacements* sont petits ;

- la *planéité des sections* est conservée après *déformation* ;

- on suppose qu'il y a *adhérence* parfaite entre les armatures et le béton et on raisonne en *déformation moyenne* de la *zone tendue et fissurée* ;

... *l'analyse non-linéaire* concerne essentiellement *les sollicitations* ... , *les déformations* dues à *l'effort tranchant* sont prises en compte en supposant les *rigidités* correspondantes constantes et *égales* à celles de l'élasticité linéaire ;

- on néglige les *déformations* ... ;

Lois existantes :

Plusieurs types de lois ... existaient dans le programme SNOB. Afin d'englober un choix varié de types de calcul, on dispose, entre autres :

- d'une *loi linéaire* (calculs en section brute) ;

- d'une *loi parabole-rectangle* (*dispositions réglementaires BAEL et BPEL*);

- de la *loi de comportement* utilisée en général dans le logiciel SNOB, qui est *la loi de Sargin prévue à l'annexe 1 du BPEL* (figure 3.6).

$$Kx + (K'-1)x^2$$

la loi de Sargin s'écrit : $y = \text{-----}($

119)

$$1 + (K-2)x + Kx^2$$

Le travail projeté dans cet extrait de thèse vise à faire la *Simulation du comportement Non-linéaire des Ossatures Bidimensionnelles en béton armé, en béton précontraint ou mixtes, constitués d'éléments assimilables à des poutres.*

Un logiciel, pensé selon la loi dite de Sargin, est appliqué. Dans cet extrait, il y a application de cette loi mais utilisation de deux autres clairement désignées.

Cet extrait est ici attesté par les expressions suivantes :

R

S

!

!

Le calcul non-linéaire [des Ossatures Bidimensionnelles en béton armé] est effectué à l'aide d'un logiciel développé par Naït-Rabah [90].

'''

(65)

↑

L

On dispose de la *loi de comportement* utilisée en général dans le logiciel SNOB, qui est la *loi de Sargin prévue à l'annexe 1 du BPEL* (figure 3.6).

(114)

x y z

~ ! !

$$Kx + (K-1)x^2$$

la loi de Sargin s'écrit : $y = \text{-----}$

(119) /

$$1 + (K-2)x + Kx^2$$

F

Discours Spécialisé (Thèse) peut être résumé par:

D'après L, on a $F = f(x, y, z \dots)$ qui permet d'obtenir R à appliquer à S

8.4 Le discours pédagogique (extraits)

La notion de *ductilité* ... a une grande importance pour *l'étude de l'effort sismique*

On désigne par *béton fretté* un volume de béton pourvu d'armatures transversales ...

Il faut préciser que pour les crochets d'angle ... , les retours d'extrémité *doivent faire* une boucle ... , alors que les cerces des poteaux *doivent présenter* un recouvrement ...

Il est possible d'améliorer *la loi contrainte-déformation d'un béton fretté* par des cadres ...

Kent et Park ont expérimenté, à partir d'un béton non armé, la possibilité d'obtenir un *raccourcissement du béton comprimé bien supérieur* à celui du béton non armé, grâce à l'utilisation d'un *fretage* par cadres

Dans un discours pédagogique, il y a comparaison de différentes références pour l'étude de la ductilité du béton armé. Il s'agit de démontrer quelle est la méthode la plus sûre en vue d'être proposée. C'est une démarche dans les discours spécialisés. Chaque méthode correspond au type d'énoncé suivant:

... le supplément de raccourcissement [du béton comprimé] s'exprime d'après les auteurs [Kent et Park] par:

$$\varepsilon = \frac{3}{4} \rho_s \frac{\sigma_b'}{s} \quad (49)$$

F x y z

8.4 Le discours Pédagogique peut être rendu par :

D'après L, on a $F = f(x, y, z, \dots)$ qui permet d'obtenir R à appliquer à S

Discours de type Mémoire (extraits)

Dans ce qui suit, on calculera les contraintes admissibles ... ainsi que les tassements engendrés par les ouvrages sur les fondations projetées.

(ligne 10)

La contrainte admissible du sol, ... , est donnée par la formule classique de TERZA GUI: (15)

$$q_a = \frac{B}{2} \gamma^2 N_\gamma + \gamma_1 D (N_q - 1) + (1 + 0,3 B/L) C N_c$$

$$2 (1 + B/L)$$

$$q_a = \gamma_1 D + \frac{\dots}{\dots}$$

avec γ_1 (ou $\gamma' 1$): poids spécifique apparent du sol surmontant la base de la fondation ...

Ces coefficients sont donnés par le tableau figurant dans le D. TU 13.1 ou par l'abaque de Terzagui

(28)

Calcul de tassements des fondations [1]; [3]; [4]; [11]; [13]

Pour estimer la valeur de ces tassements, on utilise la méthode d'intégration par tranches qui repose sur l'essai oedométrique

Cette méthode nécessite de connaître la répartition ... des contraintes verticales induites par la fondation

La contrainte verticale sous la fondation est calculée sous M

On aura alors $(\sigma_{cz})_m = 4 I I (q-y D)$ avec II coefficients d'influence [dont] la valeur est donnée par l'abaque

Les contraintes ... σ_{c0} et $\sigma_{ci} = \sigma_{c0} + \sigma_{cz}$ sont reportées sur la courbe oedométrique.

Le tassement de la sous-couche i est donné par $\sigma_{ci} = \sigma_{c0} + \sigma_{cz}$

Cet énoncé recueilli dans mémoire d'ingénieur, permet de calculer les tassements des fondations pour s'assurer que les ouvrages sont réalisables sur l'infrastructure prévue. Les calculs accomplis sont représentés par l'énoncé suivant :



La contrainte admissible du sol, . . . , est donnée par la formule classique de TERZAGUI: (15)



$$\sigma_{ci} = \sigma_{c0} + \sigma_{cz} = \gamma D + \frac{B}{2(1 + B/L)} \left[\gamma^2 N_y + \gamma_l D (N_q - 1) + (1 + 0,3 B/L) C N_e \right]$$

$$2(1 + B/L)$$

$$q_a = \gamma_l D + \frac{\dots}{\dots}$$

$\hat{i} \hat{i} \hat{i}$

F_s
↑

F x y

z

Le discours de type Mémoire pourrait être représenté ainsi :

*D'après L, on a $F = f(x, y, z ..$
.)* *qui permet d'obtenir R* *à appliquer à S*

Remarque : la structuration de l'énoncé, lui-même matrice, permet le raisonnement dans le domaine. Les discours abordés, tous types confondus, obéissent En effet, tous les « types » de discours rencontrés dans des situations de communication multiples obéissent à un « modèle » de raisonnement spécifique au domaine du G.C. Le respect de cette « architecture matricielle » dans l'agencement du texte pourrait se schématiser :

*D'après L, on a $F = f(x, y, z ..$
.)* *qui permet d'obtenir R* *à appliquer à S*

8.5 Conclusion

Résultats récapitulatifs après observations :

Discours des Règles et Normes

*D'après L, on a $F = f(x, y, z ..$
.)* *qui permet d'obtenir R*

Discours Pédagogique, de type Mémoire et discours Spécialisé

*D'après L, on a $F = f(x, y, z ..$
.)* *qui permet d'obtenir R* *à appliquer à S*

Discours des lettres d 'Informations

<i>(Les essais L)</i>	<i>permettent</i>	<i>d'obtenir</i>	<i>les</i>	<i>d'appliquer la nouveauté N</i>
	<i>caractéristiques</i>	<i>R</i>	<i>qui peuvent</i>	<i>àS</i>

Les lettres « L », « F », « R » et « S » signifient :

L = loi identifié par le nom ou non de l'auteur-chercheur à la suite de (règlement, diagramme, abaque) découlant de travaux de recherche. L est une condition à prendre en compte ou une désignation de formules en vigueur. Dans un discours de recherche, L peut être différente (loi) des lois prescrites par la réglementation.

F = signifie formule(s) intégrant les facteurs x, y, z, ... (cotes, sollicitations ...). Elle symbolise une explicitation ou une expression de la référence L. Les facteurs x, y, z ... composant la formule F peuvent faire l'objet d'un autre principe L. f se traduit par *est fonction de*. Ainsi, " $F = f(x, y, z \dots)$ " veut dire : "*La formule mathématique F est fonction des variables x, y, z ...* "

R = signifie résultat recherché par le moyen d'outils tels que : calcul, abaque, tablea ...

S = signifie partie de structure de dimensions déterminées et soumis(e) à des contraintes précises (les facteurs de F).

La « traduction linguistique » de ce schéma matriciel peut être déclinée par la formulation :

Pour assurer la fonctionnalité d'un (élément d'un) ouvrage, il faut vérifier les conditions C. Ces conditions sont traduites par : $\sim F_i = f(x_i, y_i, z_i \dots)$

D'autres formulations sont possibles et déclinées dans le tableau suivant :

BUTS/RESULTATS Recherchés "R" ~		Lieu d' Application "S"	CONDITIONS à attester ~ ~ "C"		
Pour assurer déterminer	une caractéristique fonctionnalité	d'un (élément d'un) ouvrage,	on doit il faut	vérifier appliquer	les conditions - Par formule(s) mathématique(s) et/ ou courbe(s)

calculer	stabilité	matériau	il convient de	démontrer	-Par abaque
chercher	résistance	structure	il est	satisfaire	- Par tableau
concevoir	dimensionnement. ...	procédure ...	nécessaire	établir ...	
obtenir...			de ...		

S'en suit la démarche représentée par le macro-énoncé dégagé du discours du G.C. Le praxéogramme³⁷² ci-dessous pourrait rendre compte du raisonnement dans ce domaine:

Chronologie/ Etapes	Réalisation
Choix d'une démarche	
1) Définir le thème (la notion)	
1) Utiliser les recommandations et / ou règles	- Indication de la loi de référence
1) Détermination des variables	- Traduction mathématique F qui exprime la loi L :
• x	F = f (x, y, z ...) et définir les facteurs x, y, z ...
	- Détermination de x :
	• Si x connue, aller à y
	• Si x inconnue, la déterminer
	a) par une formule mathématique de référence (Règles)
	$x = f (x', x'', \dots)$
	-Détermination de x', x'' ... de la même façon que x
) par un tableau I
• y)par un graphe (découlant d'expérimentations
• z ...) par un abaque J

³⁷² S. Moirand in *CEDISCOR* n° 3 (1995, note p. 83) distingue entre "praxéogramme" et "scénario" : « On entend par *praxéogramme* le schéma d'actions idéelles, verbales ou gestuelles qui est à la base du déroulement des activités quotidiennes ou professionnelles[...]. Lorsqu'il s'agit d'activités strictement verbales [...], on préfère alors les termes de script ou de scénario ».

- Détermination de y (même procédure qu'avec x)
- 4) Application de la procédure - Détermination de z ... (//)
- L'exécution de la formule F donne lieu à un résultat R
- Application du résultat R à un élément, généralement illustré par un schéma et entrant dans la conception/construction, d'un ouvrage
- Généralisation au cas projeté (précision des données)

- Si F est **reconnue** parce que prouvée théoriquement et expérimentalement (référence),

- La poser en la nommant ou non et oeuvrer selon cette base ~ Procédure valable essentiellement dans les discours pédagogique et de type mémoire.

- La poser en apportant des modifications suite à des expérimentations et/ou des raisonnements mathématiques ~ discours de la recherche fondamentale ~ discours des lettres d'information³⁷³.

- Si F n'est pas encore **reconnue**,

- Travailler selon une autre loi F' à démontrer ~ discours de la recherche fondamentale et thèses.

³⁷³ Les lettres d'information représentent des résumés récapitulatifs des résultats de plusieurs (étapes de) recherches alors que l'article spécialisé est consacré à un point déterminé, généralement "pointu", de cette même recherche. Le résumé donné au début de chaque article est, en quelque sorte, la « lettre d'information » sur ce qui est développé dans l'article. En d'autres termes les newsletters récapitulent plusieurs articles consacrés à un objet de recherche bien déterminé (compte rendu).

Chapitre 9

Remarque:

Les supports observés sont des documents de travail authentiques utilisés par les étudiants de la faculté de chimie de l'université Mohamed Boudiaf. Oran (Université des Sciences et de la Technologie d'Oran) Il s'agit de supports concernant tous les niveaux du cursus «Licence». Ces supports n'ont fait l'objet d'aucune sélection de notre part. La langue de travail est le français langue étrangère avec comme adjuvant, la langue arabe académique et la langue Darija³⁷⁴ comme nous l'avons déjà signalé. Pour la majorité des enseignants de disciplines techniques ou scientifiques, la préoccupation majeure est la transmission de savoirs sans nécessairement recourir à des discours académiques en langue française car provoquant des distorsions sémantiques du fait des niveaux relevés en langue française chez de nombreux étudiants. Les sujets proposés en évaluations semestrielles sont formulés en langue française et nous avons constaté que de nombreux étudiants ne réussissent pas un examen non pas par présence de lacunes scientifiques ou techniques mais par mauvaise compréhension du questionnaire rédigé en langue française. Voilà comment une incompetence linguistique influe sur une évaluation purement scientifique ou technique. A ce stade, la langue pénalise l'apprenant alors qu'il ne poursuit pas un cursus linguistique. Notons enfin que pour des impératifs administratifs, il y a systématiquement recours à des épreuves écrites, donc formulées dans une langue donnée et en précisant encore que l'étudiant en phase d'examen ne peut solliciter l'enseignant pour des éclairages linguistiques. En situation «d'autonomie», l'étudiant connaît une difficulté supplémentaire liée d'abord à l'aspect linguistique.

³⁷⁴ Darija ou « dialecte » maghrébin. Se référer aux travaux du linguiste Elimam A. Ed; Dar el gharb. 242

9.1 Procédés pharmaceutiques (CHIMIE)

Observations de support de spécialité. (Document reproduit en annexe) page 258

Sujet d'examen du I^{er} semestre 2018.

Université des Sciences et de la Technologie Mohamed Boudiaf. Oran (USTO)

Faculté de chimie / Domaine ST/ Génie des procédés/ L3.SS/ Durée :1heure30.

15.01.2018

Module : PROCEDES PHARMACEUTIQUES.

Exercice 1 : constitué de 3 questions.

- 1) Formulation de la question obéissant à la forme interrogative. Seul, le terme GALENIQUE, appartiendrait à un lexique spécifique à un domaine.
- 1) L'expression SUBSTANCE CLE semble une intrusion dans une discipline où le sens figuré et la métaphore sont exclus. Il s'agit là d'une démonstration d'emplois similaires à ceux de F.L.E.
- 1) L'acronyme BPF est associé à une qualité/sécurité. Cet acronyme suppose qu'il est partagé et signifié pour des utilisateurs particuliers.

Exercice 2 : constitué de 5 questions.

- 1) Seul le terme EXCIPIENT semble appartenir à un lexique particulier. Ce terme est inconnu des apprenants en F.L.E . quand ils se situent à un niveau inférieur à B.2 du C.E.C.R. Pourtant les étudiants en Génie des Procédés manipulent ce terme sans disposer d'un niveau égal ou supérieur à B.2. Quelques consommateurs de médicaments ou de produits alimentaires connaissent ce terme. Voilà un terme « fréquent » en milieu francophone et d'utilisation « rare » en milieu non francophone natif.
- 1) Dans cet énoncé, la morphosyntaxe est «classique». Il s'agit bien d'une formulation en langue française« standard». Seuls, les termes INOCULUM et ENSEMENCEMENT pourraient poser problème pour des apprenants de niveau inférieur à B.2. Le terme « ensemencement » est pourtant utilisé fréquemment en médecine, en zoologie, en agriculture. Le terme « inoculum » pourrait être rapproché avec des termes ayant une étymologie commune.
- 1) Formulation «standard». Seul le verbe « INHIBITER » semble d'un usage particulier. Morphosyntaxe « classique ».

- 4) Phrase affirmative. Seul, le terme « SCREENING » n'est pas d'un usage courant. Encore un anglicisme utilisé par une « communauté » scientifique particulière.
- 4) Phrase affirmative. Seul, le terme LYOPHILISATION constituerait une difficulté pour un apprenant de niveau inférieur à C.1. Ce terme est « présent » dans les discours francophones spécifiques ou généraux.

Exercice 3 : constitué d'un énoncé, d'un organigramme et de 2 questions.

- 1) Phrase déclarative obéissant au schéma SUJET + VERBE + COMPLETIVE.
- 2) Organigramme (exercice « à trous ») à compléter.
- 3) 2 questions : a) identifiez (injonction) et b) définir des termes (briquettes, granulométrique, broyeur)

Remarquons qu'il est demandé de définir des termes par explication, description, fonction ou synonymie. Identification d'un diminutif « ette » comme en français général.

Ce support, à quelques détails près, ne recèle aucune typologie atypique en comparaison avec les supports en F.L.E.

9.2 Chimie minérale (CHIMIE)

Observations de support de spécialité. (Document reproduit en annexe) page 260

Sujet d'examen du I^{er} semestre 2018.

Université des Sciences et de la Technologie Mohamed Boudiaf. Oran (USTO) Faculté de chimie / Pétrochimie / Durée : 1heure30./ Niveau : 2^{ème} année S4/ Année :2018

Module : CHIMIE MINERALE

Exercice préliminaire :

Examen ayant porté sur des questions de cours. 2 questions posées.

-) Forme injonctive avec usage de l'infinitif (Ecrire ...) suivie du terme CHLORE et de son signe (Z=17) puis de quatre phrases interrogatives « classiques » Le

lexique ne correspond pas à un niveau soutenu. Les termes sont d'un usage relativement courant. Hormis l'expression électrons de valence ou de cœur.

Exercice 1 : repérage de formule dans l'énoncé «classique». ($7,93 \times 10^3 \text{ Kg/m}^3$). Deux questions simples suivent sous forme infinitive (Représenter et Calculer). Ces deux propositions ne sont pas élaborées.

Exercice 2: constitué d'une définition et de la formule du bromure de sodium (NaBr) et de 6 questions sous forme infinitive (identifier, représenter, calculer. ...)

L'énoncé recèle un tableau à deux lignes. La première indique l'ION et la deuxième indique le RAYON IONIQUE (pm). Il y a combinaison de lettres et de chiffres (Rb^+ avec 149 / Na^+ avec 99) ... et communication de données ($R(\text{Na}^+) = 99\text{pm}$)

Un non initié au domaine accèderait à l'énoncé mais aux données chiffrées ou sous formes de lettres.

Exercice 3 : Une phrase affirmative constituant une définition. Puis 2 interrogatives utilisant le mode infinitif (représenter et calculer).

Quelques expressions de spécialité paraissent : système hexagonal compact (hc) et une formulation ($\rho = 8,9\text{g/cm}^3$, $r = 1,25 \text{ \AA}$)

9.3 Informatique (faculté de chimie)

Observations de support de spécialité. (Document reproduit en annexe) page 261

Sujet d'examen du t^{er} semestre 2018 / 15.01.2018

Université des Sciences et de la Technologie Mohamed Boudiaf. Oran (USTO)

Faculté de chimie/ Socle commun/ Durée : 1heure30./ Niveau : 1ère année S1

Module: INFORMATIQUE (1)

L'examen est décliné en 2 exercices distincts.

Exercice 1 : ensemble de dix questions présentées sous forme de tableau. Chaque question est un Q.C.M. Le terme introducteur ou connecteur d'une interrogative (COMBIEN) est répété 3 fois (3 fois sur 10 questions). Le terme (MEMOIRE) est lui aussi repris 3 fois sur 10. Les phrases interrogatives s'achèvent par la ponctuation classique (?) et les questions appelant à un choix de réponses se concluent par deux

points (:). Ce sont donc des formes «habituelles» que l'on retrouve dans tous les discours F.L.E. Il y a présence d'un lexique d'initiés certes, mais l'usage en fait un lexique de plus en plus maîtrisé par les non initiés.

Exercice 2 : 4 questions sont formulées. Usage du mode infinitif (classer, convertir, effectuer, utiliser). Dans les énoncés sont intégrés des données chiffrées (15B)16+(C95)16

Remarque:

Beaucoup de similitudes avec un exercice « classique » en mathématiques rencontré dans un cursus scolaire. Le lexique se révèle « abordable » même pour un non initié. Le lexique appartient maintenant « au français général » du fait de sa présence au quotidien. (micro ordinateurs, P.C., appareils de téléphonie ...)

9.4 Méthode numérique (Faculté de chimie)

Observations de support de spécialité. (Document reproduit en annexe) page 262

Université des Sciences et de la Technologie Mohamed Boudiaf. Oran (USTO)

Faculté de chimie / Sciences Techniques / L.M.D./ Niveau : 2^{ème} année/2018

Module : METHODE NUMERIQUE

Présentation du document :

Ensemble de 05 exercices. Formulation de style mathématique avec énoncé injonctif.

Exercice 1:

-) Consigne sous la forme« UTILISER»
-) Enoncé formulé en 01 seule proposition courte.
-) Présence dans l'énoncé de donnée chiffrée ou de formule ($f(x)=x^2-2$) ...

Exercice 2:

Même schéma chronologique que dans l'exercice 1

-) Consigne sous la forme« UTILISER»
-) Enoncé formulé en 01 seule proposition courte.
-) Présence dans l'énoncé de donnée chiffrée ou de formule (à 10-3 près) ...

Exercice 3:

Même schéma chronologique que dans l'exercice 1. (2 questions simples)

-) Consigne sous la forme « UTILISER »
-) Énoncé formulé en 01 seule proposition courte.
-) Présence dans l'énoncé de donnée chiffrée ou de formule (à 10⁻³ près) ...

Exercice 4: Même schéma chronologique que dans l'exercice 1

- a) Indication.
- b) Consigne : forme injonctive (UTILISER)

Exercice 5

- a) Consigne claire; injonction; formulation brève
- b) Adjonction d'une équation ($f(x)=x^2-2$, à 10⁻³ près).

Remarque: seul, le terme «DICHOTOMIE» pourrait poser problème à un étudiant ayant un niveau inférieur à B.2. Cependant, ce terme ne pose pas problème à des étudiants (niveau inférieur à B.2.) poursuivant un cursus «Chimie». Ce terme est partagé et utilisé fréquemment dans la discipline.

9.5 Mathématiques (Faculté de chimie)

Observations de support de spécialité. (Document reproduit en annexe) cours observé

Fiche T.D. N° 5. 1er semestre 2018. Module: MATHÉMATIQUES 2

Université des Sciences et de la Technologie Mohamed Boudiaf. Oran (USTO) Faculté de

chimie/ U.E.F./ Niveau: 1^{ère} année S4/ Année :2018

Thème : loi de composition, espace vectoriel et application linéaire

Présentation du document :

Ensemble de 05 exercices. Formulation de style mathématique.

Exercice 1 :

- d) On muni $A=\mathbb{R}\times\mathbb{R}$ de deux lois définies par $(x,y)+(.....$

-) Puis suivent des questions : a,b,c,d. Ces dernières obéissent à une injonction formulée par le mode infinitif (MONTRER répété 3 fois et DETERMINER énoncé 1 fois).

Exercice 2:

Même schéma chronologique que dans l'exercice 1

-) Formulation d'un postulat (soient $U = (1,1,1) \dots$)
-) Formulation de l'interrogation avec (MONTRER, EST-CE QUE ...)

Exercice 3:

Même schéma chronologique que dans l'exercice 1. (3 questions simple)

-) Formulation de l'interrogation avec mode infinitif (MONTRER, DONNER, JUSTIFIER)
-) Adjonction de formule et de signes (\mathbb{R}^3 sous ensemble H défini par $H \dots$)
-) Utilisation de la ponctuation (?)

Exercice 4: Même schéma chronologique que dans l'exercice 1

- c) Deux questions posées après indication.
-) La partie « formule » est plus importante que la partie « discursive classique ». (applications linéaires $f_1(x,y,z) = (-x+y+2z, y-z) \dots$)
- e) Interrogation en utilisant le mode infinitif (DETERMINER)

Exercice 5:

Même schéma chronologique que dans l'exercice 1

-) La partie « formule » est plus importante que la partie « discursive classique ». (applications linéaires
- d) Interrogation en utilisant le mode infinitif (DETERMINER)
- e) Pas de lexique spécifique hormis le terme **ker (f)**

9.6 Physique (Faculté de chimie)

Observations de support de spécialité. (Document reproduit en annexe) cours observé

Université des Sciences et de la Technologie Mohamed Boudiaf. Oran (USTO)

Faculté de chimie / L.M.D./ Niveau : 1^{ère} année /2018

Module: Physique 2. Activité: T.D.3

Présentation du document :

Ensemble de 03 exercices. Formulation de style mathématique avec énoncé injonctif.

Exercice 1:

-) Consigne sous la forme « EN UTILISANT le théorème de Gauss ... »
-) Énoncé atypique pour un non initié
-) Présence de signes tels que : $V(r)$, ...

Remarque:

L'énoncé décliné sous la forme de 3 parties demeure assez hermétique pour un non initié. Bien que la formulation soit de niveau « standard », la sémantique, et donc l'accès au sens, pose problème. Des expressions comme « fil infini de densité de charge linéique ... », charge surfacique ...) Notons que l'adjectif surfacique est d'un usage très rare en F.L.E.

Exercice 2:

Mêmes constats qu'en exercice 1. Présence de plus de formulations chiffrées.

Exercice 3 (désigné TD4)

- a) Ensemble de questions accompagnées de données en formules
- b) Un schéma accompagne le questionnaire 1
- c) Un schéma accompagne le questionnaire 2

Remarques:

Les termes utilisés appartiennent au registre de la langue française standard ; **il** y a adjonction de schémas mais non de manière systématique. Des noms propres de lois sont cités et ne peuvent avoir un « signifié » pour un étudiant non initié à la discipline.

9.7 Thermodynamique.

Examen de rattrapage. 2^{ème} année Licence. USTO. 2018/2019. Génie des procédés.

Document en annexe ; page 264.

3 exercices sont proposés avec barème respectif (8, 7 et 5 points).

Nous pouvons constater que la formulation des questions est déclinée en langue française. Il s'agit d'interrogation (question 2, exercice 2) et de phrases infinitives ayant pour finalité un questionnement. Nous pouvons considérer que les trois exercices constituent un texte obéissant à la morphosyntaxe de la langue française. C'est une juxtaposition de propositions avec usage de la ponctuation et de marqueurs à visées sémantiques. La transcription de chiffres et /ou de signes «mathématiques» s'insère dans le «texte» et ne représente qu'environ 10% du volume scriptural. Bien évidemment, l'étudiant ne peut résoudre les exercices qu'à la condition d'accéder à la sémantique. Cette dernière, faut-il le rappeler, s'appuie sur des compétences linguistiques en langue françaises. Dans le support, il y a présence de substantifs, d'adjectifs et de déterminants. La modalité et la temporalité sont accessibles à partir d'un niveau B1. L'organisation spatiale du contenu du document répond aux standards habituellement utilisés. Nous constatons que les thèses formulées par Gaston Gros à propos du volumes de signes non linguistiques se vérifient.

9.8 Probabilités et statistiques. 2^{ème} année. Chimie. S3. Génie des procédés. Examen. USTO. 2018/ 2019. Document en annexe page 265

2 exercices sont proposés. Langue utilisée : français.

Les deux exercices à traiter sont précédés de 3 consignes appelées MODALITES. Ces dernières se déclinent en phrase nominales et en deux propositions déclaratives avec utilisation du verbe avoir et du verbe être.

Nous notons que sur 15 lignes au total qui constituent le texte scindé en deux parties, seules 02 lignes recèlent des « signes mathématiques ou chiffres ». Le corpus demeure un énoncé standard en langue françaises. Nous constatons par ailleurs, que la question numéro 1 du 2^{ème} exercice fait appel à une connaissance du subjonctif. Cette particularité nous rappelle la nécessité de disposer de compétences linguistiques facilitant une résolution d'exercices.

L'énoncé de l'exercice numéro 2, constitué de deux propositions indépendantes juxtaposées, est constitué à 80 % de formulation en français standard. Une incompréhension du préambule de cet exercice hypothèquerait sa résolution. Une déficience en compétences linguistiques remettrait en cause le traitement réussi de cet exercice.

9.9 MASTER 1. Génie des procédés des matériaux. Examen. Caractérisation des matériaux. USTO. 30.01.2019. Document en annexe page 266

Pour cet examen, 4 exercices sont proposés sur deux pages. Les exercices 1 et 2 se présentent chacun sous forme d'une phrase infinitive (ex 1) et d'une phrase impérative (ex 2). («donner/ définissez»). Chaque interrogation est accompagnée d'un schéma. L'exercice 3 se présente sous la forme d'une phrase déclarative accompagnée d'un schéma avec en abscisse un % en masse et en ordonnée une indication de température. 5 questions sont à traiter et se formulent en tournures infinitives « donner, calculer + calculer, remplir».

L'exercice numéro 4 est constitué de 2 propositions et de 3 formulations chimiques. L'ensemble des exercices permet de constater visuellement une dominance de l'écrit par rapport au non écrit, c'est-à-dire des formulations de style mathématiques. Les énoncés utilisés pour les formulations sont constitués d'une morphosyntaxe propre à la langue française. Éprouver des difficultés à appréhender d'abord le texte conduirait l'étudiant à des situations d'échec dans le traitement des exercices.

9.10 MASTER 1. Faculté de chimie. Exercice 3. QCM. Exercice d'application. Illustration; USTO. 2019. Document en annexe page 267. Page 2/2.

Exemple type illustrant les activités proposées en classe. Les étudiants sont évalués sur la base de questionnaire. Ici, en 1 occurrence, un QCM.

Après analyse du document, il ressort clairement que la partie « linguistique » occupe au moins 50% du support. L'enseignant recourt à la langue française dans les formulations diverses. « Cochez ; on suppose; on lance; on considère; considérez ... »

Il y a souvent, en discours spécialisés une récurrence de termes, de modes et de temps. Traiter ce type de questions en autonomie requiert incontestablement, certaines compétences linguistiques. Les formulations de type « mathématique » et les schémas, ne peuvent à eux seuls, conduire à un traitement. Cela indique encore une fois, que les énoncés de spécialités sont constitués d'un important « volet linguistique » proprement dit. Le discours de spécialité demeure une langue au sens du terme à laquelle se greffent, entre autres, des caractères typographiques particuliers. Ces derniers se lisent ou décryptent par l'utilisation de la langue. Dans l'exercice n°6, le chiffre 0,02 se lit bien « zéro virgule zéro zéro deux. »

A la lumière de nos observations, ceci nous amène à affirmer que la compétence en compréhension de l'écrit est indispensable à ce stade d'études. Que la langue demeure l'élément fondamental dans toute perspective d'accès aux savoirs et savoir-faire. Les activités en cours se déclinent avant tout par le biais de la langue. Les énoncés techniques et scientifiques permettent la fonction informative principalement. Ils présentent des caractéristiques linguistiques particulières pour les enseignants de F.O.S., F.O.U., F.L.S.P. En français langue de spécialités ou français sur objectifs spécifiques, nous pensons souvent que le lexique spécialisé renvoie à une sémantique particulière. De ce fait, les didacticiens se sont attelés à mettre en œuvre des formations de terminologie. Et cela continue. Partant du postulat que la terminologie ne représente qu'environ 17% de tout support scientifique, il est intéressant de s'interroger sur la gestion des 83% du discours restant. Ces 83% sont une conjugaison de : spécificités lexicales et textuelles (hyperonymes, mots génériques, structures récurrentes, anaphores, cataphores), spécificités séquentielles et pragmatiques (énoncés argumentatifs, explicatifs, descriptifs, démonstratifs avec classements, observations, exposition, repérage ...), spécificités iconographiques et textuelles (brassage de signes non linguistiques et linguistiques, usage de formules, illustrations, tableaux, graphes, plans, programmes, sommaires). Elimam A³⁷⁵. avait noté que le discours scientifique et technique recélait en moyenne 30% de verbes à la forme passive alors que le texte littéraire ne totalisait que 3%. Pareille récurrence se révèle une caractéristique qu'il faut garder à l'esprit dans le montage de séquences pédagogiques. Cependant, cette caractéristique générale, parce qu'elle est générale, ne pourrait s'appliquer à tous les supports de spécialités. Le lexique de spécialité est porteur de sens à l'instar de tout autre lexique en situation de communication standard. La terminologie occupe un espace pédagogique qu'il convient de cerner en analyse de textes spécialisés. La

³⁷⁵ Linguiste. Travaux publiés ED. Dar El Gharb. Ex enseignant Ecole Polytechnique Maurice Audin .
Oran. Algerie

terminologie est elle-même véhiculée par « le flot » discursif et la sémantique d'un terme ne se réalise que par le biais des constructions syntaxiques. A ce niveau, il nous paraît indéniable que la terminologie demeure du ressort de la discipline mais les constructions appartiennent à la langue « non de spécialité » mais à la langue en général.

Notre observation de supports de spécialités appelle au constat suivant : dans le lexique, il y a

*une terminologie de la spécialité

*un lexique général qui complète le lexique de spécialité

*un lexique général que l'on retrouve dans tous discursifs

*une terminologie de spécialité

Dans un texte de spécialité, la part du lexique se situe à 32% en excluant les termes grammaticaux (adjectifs/ verbes). Dans ces 32% de termes, seulement 25% constitue le lexique spécialisé proprement dit. Ces statistiques indiquent formellement que la part de l'enseignant du français demeure importante et que celle consacrée à la terminologie, du ressort de l'enseignant de la discipline, est limitée. Un lexique de spécialité plus ou moins présent dans un discours, obéit à des règles discursives qui se résumeraient à : sa dénomination, sa fréquence d'emploi, son utilité, son histoire, son contexte d'usage. Nous avons pensé, pendant longtemps, que le terme de spécialité (ou relevant de) revêtait un caractère monosémique tant les « traits » du terme portaient un « signifié précis ». Cependant, ce signifié précis, ne peut être précis que par rapport aux « autres signifiés » de ce même terme. L'enseignement du français de spécialité occulte un ensemble de « signifiés » pour ne retenir qu'un seul. Et ceci est compréhensible du fait des contraintes liées au FOS / FOU / FLsp. Dans le discours de spécialité, le volume des termes représente environ 18% en comparaison avec l'ensemble des unités lexicales. A charge pour l'enseignant de spécialité de ne s'occuper que de la partie « restreinte » et d'attribuer le reste à l'enseignant de la langue pour qu'il aborde les mécanismes produisant un discours (dans lequel se situent les termes). Le regard devra donc se focaliser sur : les abréviations, les dérivations, les constructions syntaxiques, les classes d'équivalences. La présence de « signes » dans le discours de spécialité, ne représente qu'environ 16%. Le discours restant (84%) intéresserait plus l'enseignant de la langue car il est la résultante d'une conjugaison de caractéristiques pouvant se résumer à : *spécificités iconographiques et typographiques (photos, dessins, diagrammes, schémas, tableaux, graphes), *spécificités séquentielles et pragmatiques(, spécificités syntaxiques

de l'énoncé scientifique), *spécificités syntaxiques de l'énoncé scientifique (énonciateur non marqué, public ciblé et constitué par communauté intéressée, absence de temporalité, discursif utilitaire). Cependant, l'énoncé scientifique recèle un ensemble de connecteurs utiles qu'il faut aborder. (Connecteurs logiques : effet/cause, comparaison. Connecteurs indiquant la temporalité : situation dans un processus, dans le temps. Connecteurs indiquant l'espace.)

Appréhender un texte de spécialité : les remarques relatives aux caractéristiques des énoncés de spécialité ne pourraient suffire pour entreprendre un cours de français de spécialité. Disposer de rudiments de connaissances des discours spécialisés ne permet pas d'envisager le montage de cours efficaces en toutes circonstances de travaux. Un cours portant sur la description, à titre d'exemple, ne devrait pas faire un «balayage» de toutes situations descriptives. L'étudiant, poursuivant un cursus en génie mécanique n'a point besoin, à ce stade, de maîtriser toutes les formes de description. Il se contentera de la description spécifique à sa discipline. Les contraintes de volumes horaires, de niveaux et des attentes discriminent les approches. Pour une meilleure gestion du cours, il convient à l'enseignant du français de spécialité, de s'appropriier des contenus spécialisés, pour en dégager occurrences, récurrences, formes syntaxiques ... et concevoir un cours. Les documents ciblés sont ceux utilisés par l'étudiant dans son cursus. Cette dernière affirmation s'appuie sur les constats établis en disciplines «dures».

Document reproduit en annexe (<http://www.journaldunet.com/patrimoine/guide-de-l-immobilier/1203822-modele-promesse-de-vente/> 04.01.2017. 17h14 Promesse de vente) Pages 276 et 277

Le document observé n'est qu'une déclinaison possible d'actes de vente. Il existe plusieurs modèles et chacun reste marqué « scripturalement » par le contexte et les parties concernées.

Nous nous sommes intéressés à ce support (pris au hasard) car de nombreuses entreprises étrangères opérant en Algérie, imposent, en tant que partenaires économiques, des rédactions d'actes en langue française. Il convient de signaler que des cabinets d'avocats d'affaires expriment des demandes en formation en langue française « juridique³⁷⁶ ». Nous avons aussi observé des documents juridiques dans une Etude Notariale à Oran³⁷⁷. Les documents consultés sont classés dans des archives, ont été rédigés avant l'Indépendance de l'Algérie et sont donc rédigés en langue française. Certains « litiges » encore pendants devant les Juridictions Algériennes et Françaises font l'objet de correspondance entre la partie Française et Algérienne. Dans les échanges épistolaires, la maîtrise de la langue est un atout indéniable même s'il n'y a pas obligation.

Le document observé permet le constat suivant :

- Occupation spatiale (agencement) de la page atypique (en paragraphes distincts et porteurs de sens)
- Paragraphe introduit par conjonction « E » pour marquer le nombre / identité
- Un patronyme est dénommé « vendeur » ou « venderesse »
- Emploi du terme «acquéreur» et non «acheteur» et / ou « acquéreurs solidaires »

- Emploi du terme « soussignés » pour indiquer les signataires
- Introduction d'un paragraphe par une formule et du pronom indéfini
- Tournures « inhabituelles » : « ... de fait et de droit. .. »

- Lexique spécifique : « ... cocontractant, jouissance, mandataires sociaux, charge ordinaire, ... »
- Morphologie et morphosyntaxe singulières

³⁷⁶ Notre expérience avec Sonatrach Aval. Camp 5.

³⁷⁷ Etude notariale sise à Oran. Maître B.F.

- Adjonction de numéros et références (articles de loi)
- Chronologie sémantique porteuse de sens

Nous rapportons ci-dessous, quelques notes adressées à Madame la Responsable des formations juridiques Sonatrach/ A val pour explicitation de la mission de l'enseignant de la spécialité ciblée : « A FOR / RHC. Didactique du français de spécialité. Option :

Français juridique. Préambule : toute communication en entreprise mobilise des compétences linguistiques orales ou écrites et doit être considérée comme un outil de travail à part entière. Les besoins en communication dans un environnement particulier ne seraient satisfaits que par l'usage d'une langue de travail en apparence semblable à la langue usitée mais ayant ses spécificités. (Morphologie, syntaxe, lexique, prosodie ...) La langue de communication ciblée est le français. Nous envisageons donc un enseignement du français basé sur un confortement des acquis avec pour finalité la dotation des apprenants en outils linguistiques propres à leur domaine d'intervention. Il n'est nullement dans notre perspective d'enseignement, de viser à asseoir un français de communication général (FLE. Français Langue Etrangère) mais un français de la spécialité, en l'occurrence, français juridique. On serait amené à croire alors, qu'il s'agit « d'un français sur objectifs spécifiques » (communément appelé FOS). Cette appellation n'ayant de validité que si le français est langue maternelle, 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. L'enseignement d'une langue de spécialité (Français juridique) ne devra pas être assimilé à un enseignement du droit, ni à un enseignement de la langue française au sens «littéraire». Les besoins exprimés s'inscrivent dans un processus d'acquisition d'une langue étrangère de travail et dans cette optique, FOR / RHC ambitionne de proposer « une ingénierie de formation » en français de spécialité pour que les apprenants puissent de manière efficiente décoder et produire un énoncé francophone propre à la spécialité en actionnant des mécanismes linguistiques discursifs.

Compétences, Savoirs et Savoir-faire à développer tout au long de la formation :

Compréhension écrite (texte de référence/ environnement professionnel)

Expression écrite (usage de formulaires de travail/ rapport d'activité professionnelle)

Compréhension orale (effectuation d'une tâche sur la base d'instructions verbales)

Expression orale (demander un complément d'informations, objecter, justifier)

Exploitation de documents authentiques de la spécialité (accompagnement magistral)

Enrichissement lexical propre à la discipline. (Inventaire des termes récurrents dans contexte)

Analyse linguistique sommaire de textes authentiques de la spécialité. (Modalité, temporalité)

Découverte des mécanismes engendrant des sens. (Préfixation, suffixation, antonymie)

Accompagnement à distance de l'apprenant (effacement progressif de l'encadreur).

Instauration de réflexes permettant de distinguer le nécessaire dans un support du « superflu ».

Aborder tout document de la spécialité édité en langue française. (Lecture aisée du support, dégagement de la thématique, respect des instructions et consignes, exécution à la lettre de processus, reformuler si nécessaire les recommandations)

Synthétiser les contenus des documents authentiques de la spécialité avec son lexique de spécialité.

Pouvoir entamer une rédaction de rapports, de comptes rendus de manière spécifique, concise, structurée, en utilisant une typologie textuelle simple en rapport avec la spécialité en maîtrisant un temporalité appropriée (indicatif, impératif présent et infinitif)

Distinguer l'interrogation, l'affirmation, la négation ...

Acquisition de compétences fonctionnelles en français orientées vers des situations relevant du domaine d'intervention de l'apprenant.

Utilisation efficace du français de spécialité.

Validation d'acquis linguistiques dans une perspective professionnelle.

Application au contexte : il demeure entendu que les projections en matière de formation en français de spécialité, pour être efficaces, doivent prendre en compte le niveau réel des apprenants. Un « état des lieux » refléterait les actions à entreprendre. Le passage par une identification des besoins reste incontournable.

Identification des besoins: « l'analyse des besoins est la clé d'une approche sur mesure en matière d'apprentissage de la langue de spécialité parce qu'elle donne une

information détaillée sur les besoins de formation. L'analyse des besoins est pour la planification linguistique un outil permettant de connaître

- le niveau de compétences linguistiques d'un participant, selon sa propre estimation.
- les besoins en matière linguistique et leur urgence du point de vue du participant et/ou de son supérieur.
- les situations de communication auxquelles l'intéressé doit pouvoir faire face.
- les priorités en matière de langues/poste/fonctions.
- l'expérience linguistique antérieure du participant.
- les souhaits concernant les types de cours et l'organisation temporelle.
- les souhaits de l'apprenant en matière d'horaire pour la période en cours.

Conception de programme : seule, une proximité avec les apprenants permettra de définir les contours et les contenus d'un programme. Contrairement aux méthodes habituelles d'apprentissage basées sur des programmes préconçus, l'enseignement d'un français de spécialité repose sur une connaissance du public. La disponibilité et la panoplie de «méthodes» ne constitueront qu'une source de documentation. A charge pour l'enseignant d'établir un diagnostic « linguistique » et de définir les points à aborder. Les premières séances de travail avec les apprenants serviront à évaluer les potentiels linguistiques existants et permettront la finalisation d'un programme spécifique pour apprenants particuliers.

11.1 Observation d'un document F.L.E. (Document en page 23 du manuel C.1.2 Alter Ego. Ed. Hachette. Espagne 2012. Manuel spécifique Institut Français d'Algérie) copie en annexe page 278, 279et 280.

Texte: Ces élites françaises qui désertent l'université

L'enseignement supérieur français se caractérise par un fossé entre universités et fameuses « grandes écoles». Un système initialement méritocratique, hérité de la Révolution française, qui s'est transformé en caste pour riches et influents.

« Injuste », « inégalitaire », « antidémocratique » »... Voici résumé, en quelques adjectifs, l'état de l'enseignement supérieur français. Et ce jugement n'est pas tenu par n'importe qui, il émane de Richard Descoing, le directeur de l'Institut d'Etudes Politiques de Paris (Sciences Po Paris), une de ces « grandes écoles » propres à la France. Car l'Hexagone, pendant deux siècles, a développé un système dual avec d'un côté, les grandes écoles, publiques et privées, qui choisissent sur concours leurs futurs étudiants et de l'autre, l'université, ou tout titulaire du baccalauréat peut décider de s'inscrire.

Schizophrénie du supérieur

(...) De fait, en scindant son enseignement supérieur en deux systèmes concurrents, la France a créé une hiérarchie dans toutes les têtes : la « grande école » est synonyme de réussite, l'université de rebut.

(...)Et cela ne changera pas, tant qu'aucune des élites économiques, administratives et politiques françaises ne sera passée par l'université, pour d'autres cursus que le droit et la médecine, monopoles traditionnels des facs. Au sein du gouvernement français, rares sont ceux qui peuvent afficher sur leur CV ne serait-ce qu'une année à la fac.

Philippe JACQUE, *Cafelabel.com, magazine européen en six langues*, 10 octobre 2005

Observations :

a) Image du texte

Court texte informatif. Présence d'un titre et d'un chapeau en caractères gras. Texte en 3 paragraphes. Les deux derniers paragraphes sont titrés en caractères gras. Identification de l'auteur, d'un titre en italique et de l'année.

b) Syntaxe, morphosyntaxe

Verbes au mode indicatif. (Présent, passé composé, futur). Ponctuation simple mais présence de guillemets et de crochets avec points de suspension. Cette ponctuation est elle-même porteuse de sens.

c) Sémantique, lexique

Les références culturelles sont omniprésentes (Sciences Po). Les termes « *méritocratiques, Révolution avec R majuscule, élites, facs, monopoles, Hexagone avec H majuscule, schizophrénie, caste ...* »

Constat: nous avons eu, durant la « session hiver 2018 à l'Institut français», a travailler ce document avec un groupe d'apprenants F.L.E. de niveau CI.1. Pour l'exploitation de ce texte, il a fallu environ 02 heures entières alors qu'il ne s'agissait que d'un simple exercice. L'accès au sens (ou au message) ne pouvait se réaliser qu'à la condition d'expliquer longuement un historique et une culture en faisant des comparaisons avec le système dans lequel évoluent les étudiants algériens. Le terme «élite» ne pouvait être appréhendé qu'en recourant à l'étymologie et aux emplois avec toutes les «formes» du mot. Nous constatons bien que même l'agencement du texte véhicule du sens.

11.2 Observation d'un document F.L.E. (Document en page 22 du manuel C.1.2 Alter Ego. Ed. Hachette. Espagne 2012. Manuel spécifique Institut Français d'Algérie) copie en annexe pages 278, 279 et 280.

Texte : Graphique représentant un axe de temps.

Observations :

a) Image du texte

Frise historique marquée sur son axe de dates (1643 ... 1814).

Sur la frise est représentée une couronne royale, une guillotine et un couvre-chef.

b) Syntaxe, morphosyntaxe

Injonction (observez et associez) suivie d'indications en chiffres à associer avec des lettres.

c) Sémantique, lexique

Sur la frise historique, des titres sont donnés (Règne de Lois XIV, accession au trône de Louis XVI, abolition des droits seigneuriaux. Fin de l'Ancien Régime, ...)

Constat: nous avons eu, durant la « session hiver 2018 à l'Institut français», a travailler ce document avec un groupe d'apprenants F.L.E. de niveau Cl.1. Pour l'exploitation de ce texte, il a fallu environ 01 heure et 30 minutes entières alors qu'il ne s'agissait que d'un simple exercice. L'accès au sens (ou au message) ne pouvait se réaliser qu'à la condition d'expliquer longuement un historique et une culture. Les termes « frise, règne, accession, abolition, Empire, ancien Régime ...) ont nécessité de longues explications. Seul, le terme« frise» était connu en architecture et non en F.L.E.

Nous avons remarqué que le support F.L.E. pouvait revêtir une forme généralement consacrée en disciplines techniques ou scientifiques. Nous pensons que les concepteurs du manuel sont convaincus qu'un apprenant de niveau C.1 est en mesure« d'accéder» à des « formes textuelles» atypiques en référence aux descripteurs du C.E.C.R.. Ces formes sont permanentes hors F .L.E.

11.3 Observation d'un document F.L.E. (Document en pages 16,17) du manuel Bl.2 *Entre Nous 6*. Ed. Maison des langues. Espagne 2016. Manuel spécifique Institut Français d'Algérie) copie en annexe pages 281, 282 et 283.

Observation d'une activité proposée dans l'unité 1 intitulée Découverte. La consigne clairement édictée, il s'agissait pour l'apprenant d'aborder une série de 5 énoncés pour en apprécier l'originalité au plan sémantique. A ce niveau de compétence linguistique (B 1), nous avons constaté chez les apprenants certaines difficultés en appréhension. La récurrence de certains signes de ponctuation (l'exclamation) reflète en principe une phonétique elle-même porteuse de sens. L'apprenant, n'étant pas familiarisé avec ce type de discours particulier sous une forme scripturale et non orale, éprouve quelques difficultés souvent absentes en compréhension de l'oral. Le lexique, assez habituel chez un apprenant natif, ne l'est pas chez les apprenants que nous avons encadrés. En effet, des termes tels que « *tropiques, flaques, familiarité, articulations, instamment* » ont nécessité des explications. Cet aspect sémantique aisément surmontable du fait de l'existence de conceptualisation chez les apprenants n'est pas la principale difficulté. Il a été laborieux de faire « sentir » l'ironie véhiculée par le stylistique. Cela s'explique par une relative absence de compétences culturelles. Les concepteurs de manuels souvent natifs de la langue, objet d'enseignements, ou parfaitement initiés, considèrent

que l'apprenant dispose de compétences culturelles suffisantes pour saisir des nuances en situation d'appréhension de discours atypiques. L'exercice, et il faut le souligner, traite cet aspect car l'apprenant est en phase de dépassement du niveau élémentaire. Parallèlement aux contenus proprement dits, le travail de l'apprenant réside dans la discrimination d'éléments morphosyntaxiques. Il est demandé très concrètement à l'apprenant de se focaliser sur les formules d'adresse et de congé. Nous avons été conscient de la difficulté à réussir cette activité préalablement définie.

11.4 Observation d'un document F.L.E. (Document en pages 31) du manuel B2.2 *Entre Nous* 8. Ed. Maison des langues. Espagne 2016. Manuel spécifique Institut Français d'Algérie) copie en annexe pages 284 et 285.

Nous constatons en observant cette unité numéro 2 intitulée Découverte/ PREMIERS REGARDS qu'une illustration occupé la moitié verticale de la page soit une colonne sur deux. La caricature de Cyril Pedrosa s'est révélée problématique. Peu habitués aux caricatures ou du moins peu familiarisés, les apprenants rencontrés ne disposent pas de compétences culturelles suffisantes pour se saisir sans assistance du message véhiculé. La graphie «auto» juxtaposés à « bio » n'est pas aisée à décrypter. Le terme «fluide» en bas de la caricature n'est pas très porteur de sens dans ce contexte particulier. En haut de page, à gauche, une citation de Nicolas Hulot explicite la thématique abordée. Cependant, cette personnalité française très connue dans l'hexagone et dans les médias n'indique pas la thématique. La petite biographie du dessinateur n'est pas aisée à comprendre. Les termes «*faire ses armes, critique et unanimement*» ont constitué une difficulté. Les 4 consignes (A, B, C, et D) sont difficiles à respecter dans la mesure où les apprenants avec qui nous avons travaillé ont très peu de connaissances cinématographiques pour des raisons liées à l'environnement culturel. Bien évidemment, le cinéma se décline par le biais d'Internet. C'est dire l'importance des aspects culturels sont importants à ce niveau de compétences.

11. 5 Observation de documents authentiques. Sujets d'examens (FLE). USTO/MB (Université des Sciences et de la Technologie d'Oran. Mohamed Boudiaf³⁷⁸)

³⁷⁸ Lieu d'exercice actuel. (2017 à ce jour)

Nous avons observé une série de documents dits authentiques, car proposés en examens se déroulant à la Faculté de Chimie. Les documents reproduits en annexe, pages 286? 287, 288, 289 sont des sujets d'examens. 04 documents constituent un échantillon analysé en aval d'activités menées.

1. Sujet proposé en cursus Master, module intitulé « Ethique et déontologie ».
Année 2017/2018.
2. Sujet proposé en cursus Licence 1, module FR/MP, Mai 2018 en examen de rattrapage.
Il convenait pour les étudiants de rédiger une lettre formelle après étude de ce type de production écrite.
3. Sujet d'examen de rattrapage, proposé en cursus Licence 2, Dpt. HSI/COI, Mai 2018.
Le travail demandé fut une production écrite de type SMS.
4. Sujet d'examen en Licence 2, module « technique d'expression », Dpt. HSI, Mai 2018.

Les quatre sujets sont de conception personnelle.

Nous avons conçu ces différents sujets d'examen après avoir esquissé le profil linguistique des étudiants poursuivant les cursus précisés. Les examens se déroulent après environ 6 à 8 semaines de cours (évaluations semestrielles). Cette étape antérieure aux examens ne permet pas vraiment de déterminer avec précision les compétences linguistiques de chaque étudiant. L'effectif relativement important et le nombre de séances de cours hebdomadaires ne sont pas facilitateurs dans une forme d'audit linguistique. Les sujets proposés tiennent compte des niveaux réels et non supposés des étudiants. Rappelons encore une nouvelle fois, qu'il s'agit d'étudiants en « sciences dures » et que l'opportunité qui leur est offerte en première année de Licence relève plus du confortement que de l'enseignement. Autant mettre à profit les enseignements du français pour focaliser quand cela est possible sur un français de spécialité. Sur le terrain, nous avons analysé les sujets des différents modules (Faculté de chimie) et avons constaté que la langue française (FLE) occupait une place plus importante que celle d'un français de spécialité. Voilà pourquoi, les sujets de français présentent certaines similitudes avec les sujets de composition de français. La place du français sur objectifs n'est pas aménagée. Autant le souligner.

UDMT

(Université Dr. Moulay Tabar. Saïda³⁷⁹)

Nous avons rapporté deux documents dits authentiques, car proposés en examens se déroulant au Département de français de l'Université Dr. Moulay Tabar de Saïda ... Les documents reproduits en annexe, pages 290 et 291, sont des sujets d'examens. 02 documents constituent un échantillon analysé en aval d'activités menées.

Sujet d'examen proposé en cursus Master, EMD 2, module: Etymologie en français des spécialités

Sujet d'examen proposé en cursus Master. Juin 2014. Dpt. de français.

Les deux sujets sont de conception personnelle en relation avec le niveau d'études. Les deux sujets élaborés puis observés abordent dans un cas l'étymologie et dans l'autre cas l'accès à un énoncé de type « statistiques » à reformuler en discours écrit en langue française. Le module « étymologie » en cursus « français de spécialité » visait à accéder au sens précis en se référant aux «radicaux». Théoriquement, à ce stade d'études, en l'occurrence Master, l'étudiant se situe au-dessus du niveau B2 du CECRL. Le module que nous avons assuré devait participer à affiner une connaissance appropriée des termes récurrents dans des énoncés spécialisés. Avoir pour objectif une maîtrise d'un lexique spécifique impose à l'enseignant la focalisation sur la monosémie tant les termes en langue française revêtent un caractère polysémique. Les contraintes liées aux volumes horaires nous ont conduits à aborder directement un énoncé dit de spécialité. Nos évaluations ultérieures nous ont confortés dans ce type d'exploitation de supports « atypiques ».

³⁷⁹ Lieu d'exercice antérieur (2007 / 2017)

CONCLUSION PARTIELLE (Partie 3)

Conclusion partielle

A partir d'une réflexion sur le F.L.E. / F.O.S., il est aisé de relever une semblable préoccupation envers les besoins/objectifs pour conclure hâtivement que le F.O.S. est dénué de toute spécificité. Une telle affirmation ne pourrait apporter aucun élément utile en didactique des langues. Confondre F.O.S. et F.L.E. sous prétexte de recherche d'objectifs enseignement/Apprentissage est préjudiciable pour le F.O.S., mais aussi pour le F.L.E. qui ne se suffirait d'une approche indifférenciée des contextes d'enseignement/apprentissage des langues.

Nos observations des supports nous confortent dans nos visions des caractéristiques langagières, méthodologiques du F.O.S. ainsi que des spécificités des acteurs du F.O.S. (enseignants et apprenants). Ces spécificités attestent que le F.O.S. requiert une didactique spécifique ayant pour objectif la facilitation du processus d'enseignement/appropriation d'un agir communicationnel et professionnel qui prend en compte la spécificité des contextes d'enseignement/apprentissage des langues en considérant que le F.O.S. est une déclinaison de la langue en contextes précis. Enseigner à des apprenants spécifiques (génie mécanique, génie civil, affaires, juridique) crée un impact sur la problématique d'enseignement/apprentissage. Cette problématique induit une élaboration/programmation de contenus de formation en gardant à l'esprit les particularités des publics (gestion du temps, systèmes d'évaluation). La problématique est donc différente de celle rencontrée par les publics généralistes.

Pour , J.P. Cuq et I. Gruca, la didactique spécifique du F.O.S. est une simple « méthodologie particulière ». Pourtant Jean-Jacques Richer (Université de Bourgogne) essaye de déterminer les caractéristiques qui justifient de considérer le F.O.S. comme une didactique spécifique à part entière. Pour ce faire, il a pris appui sur les paramètres essentiels de toute situation d'enseignement/ apprentissage qu'énumère R. Legendre dans son *Dictionnaire actuel de l'éducation* (1993), c'est-à-dire les trois pôles constitutifs de toute situation d'enseignement/ apprentissage : l'Enseignant (Agent) ; l'Apprenant (Sujet) et le Savoir (Objet), auxquels R. Legendre ajoute le Milieu (institution/société), paramètres qu'il complète par ces deux autres :

- la *méthodologie* qui théorise les relations entre les pôles : *Savoir/Sujet/Agent*;
- et la *société* au sens large, distinguée du *milieu*, restreint, lui, au milieu éducatif, ce qui donne les paramètres ci-dessous :

- Apprenant
- Méthodologie
- Relation d'enseignement
- Agent
- Milieu Personnes

- Processus

Nombreux, sont les enseignants qui croient cerner la spécificité des enseignements de spécialité dans une langue particulière qui se distinguait de la langue générale. Ils pensent qu'il s'agit d'un système linguistique mineur tel que le formulait ainsi Frandsen (1998): « comme une sous-langue ou un sous-système linguistique». Cette vision d'un technolecte indépendant mobilisant des moyens linguistiques ou comme une déclinaison de la langue générale se singularisant de cette dernière par une fréquence de certains termes, de certaines constructions.

Aborder la problématique des langues de spécialité, c'est se poser la question « qu'est-ce qu'une langue de spécialité et comment peut-elle différer d'une langue générale? » Dans la langue, il y a du lexique, mais aussi de la morphosyntaxe et du texte. La focalisation sur le lexique occulte ces aspects. Il est entendu que la fonction référentielle spécifique à chaque langue subit une amplification en langues spécialisées où la désignation, la caractérisation du réel opèrent un rôle majeur. Cependant l'impératif désignateur que comportent les langues de spécialité, donne fréquemment à leur lexique un « caractère univoque et monoréférentiel (*qui*) se reconnaît au fait qu'il est impossible de substituer un terme à un autre.» (Vigner, Martin, 1976). Toutefois, cette monosémie n'est pas automatique et n'exclut pas la polysémie et la métaphore.

Les langues de spécialité sont des langues exclusivement référentielles, instrumentales et univoques. Leurs termes sont à appréhender par l'étymologie.

Nos observations de supports proposés à l'Université Mohamed Boudiaf U.S.T.O., au sein de la Faculté de chimie, dans les divers Départements au cours de l'année universitaire 2017/2018 et nos observations antérieures à l'Université Dr. Moulay Tahar (Wilaya de Saïda) opérées de septembre 2007 à octobre 2017 ainsi que nos observations actuelles au sein de l'Institut français d'Oran, nous permettent de porter un regard « grand angle » sur la direction de classes d'apprenants. Nous pouvons nous considérer comme privilégié dans nos constats dans la mesure où les observations ont été, et continuent d'être réalisées dans :

-) Un Département de français langue étrangère en tant qu'enseignant de F.L.E en cursus «Licence» et en tant qu'enseignant en cursus Master «spécialisé». (Université Dr. Moulay Tahar. Saïda. 2007 :2017)
-) Le Centre <l'Enseignement Intensif des Langues (C.E.I.L.) en tant que Responsable et enseignant. (Université Dr. Moulay Tahar. Saïda.)
-) L'Institut français d'Oran en tant qu'enseignant du F.L.E. et en tant qu'examineur.

) Plusieurs Départements rattachés à la Faculté de chimie de l'Université
Mohamed Boudiaf U.S.T.O dans laquelle nous exerçons aujourd'hui.

Ce bref rappel de notre expérience professionnelle permet de valider les observations menées dans des Institutions dispensant des enseignements F.L.E. et dans des Institutions dispensant des enseignements P.O.S. / F.L.S. (français sur objectifs spécifiques/français des spécialités).

A la lumière des expériences cumulées, nous pouvons affirmer que les méthodologies proposées ici et là permettent de répondre à des objectifs précis mais que nous demeurons toujours dans des enseignements de la langue française.

CONCLUSION GENERALE

Conclusion générale

Nous sommes convaincus que l'enseignement du français sur objectifs spécifiques ou universitaires à l'instar des autres appellations (français langue d'intégration), ne pourrait doter les apprenants en compétences linguistiques telles que décrites dans le CECRL. Il s'agit bien d'opérer une distinction entre FLE et FOS car nous sommes nombreux à croire que les enseignements « F.O.S.me » permettent de solutionner les « handicaps » linguistiques en langue française que les étudiants rencontrent dans leurs cursus universitaires en sciences et technologie. Cette observation est tout aussi valable pour les étudiants poursuivant un cursus F.L.E. car les compétences installées en entame de L.I ne permettent pas d'appréhender les contenus disciplinaires tout au long des cursus proposés (LI ,2,3 et M. I ,2) par les universités algériennes.

Au terme de notre recherche, **il** est logique d'établir un bilan relatif à ce nous avons observé et réalisé. Il s'agissait pour nous de répondre à une interrogation simple : enseigner une langue, c'est disposer d'un train de mécanismes basés sur une connaissance de la contrainte « que faire pour qu'un apprentissage se réalise chez l'apprenant»? Ainsi, toute ingénierie d'enseignement d'une langue se concrétise en ayant à l'esprit les mécanismes identifiables de l'apprentissage. Tout enseignement d'une langue, reflète une approche quantifiable et vérifiable du mécanisme d'apprentissage. Cette observation s'applique aussi à une séquence (cours) et pas seulement à toute l'ingénierie. Un enseignement est une application de la théorie de l'apprentissage et cette réalité lui confère une légitimité scientifique. En paraphrasant Elimam Abdeljalii³⁸⁰, nous constatons que de nombreux cours de grammaire et d'exercices sont la réalisation « d'une volonté» sans référent théorique clairement identifié. En classe de langue, **il** convient de cibler une approche précise en recourant à une stratégie précise d'enseignement. C'est bien une théorie d'apprentissage qui conduit vers un enseignement et non le contraire. Ce «tâtonnement» résulte d'une réelle confusion entre les concepts « enseignement/apprentissage ». Distinguer clairement « apprentissage et enseignement » permet un aboutissement vers une méthodologie précise. Le flou écarté, nous pourrions alors affirmer que la validité de l'approche est scientifique. Cependant, se pose une question complémentaire relative à l'objet d'enseignement et apprentissage : s'agit-il d'enseigner LI ou L2 ? Qu'est-ce qui distingue LI de L2? Ces interrogations sont en relation avec les sciences cognitives qui ont porté un regard sur les théories de l'apprentissage linguistique. Ainsi, le passage du théorique vers le méthodologique prend du sens sans que nous soyons en mesure de

³⁸⁰ *Le français langue seconde d'enseignement*. Elimam Abdou. Ed. ILV. P,275. 2012

décrire des processus purement scientifiques. Au quotidien, en classe de langue, la pratique (ou dextérité pédagogique) tient lieu de théorie. Pourtant, les formateurs en F.L.E. ne prennent pas appui sur la particularité de l'objet« langue» comme« objet de savoir». Rappelons qu'en L1, il y a installation d'un savoir «naturel» (capacité du langage) qui conduit à la mise en avant d'un savoir aux formes socialisées. Ces formes sont bel et bien la langue. Cette « ingénierie » naturelle, innée, permet un savoir sans apprentissage. Vient se greffer ensuite L2; et c'est justement cette «conscience» du mécanisme que l'apprentissage peut se couronner de succès. Dans les universités algériennes, on s'oriente, vu la situation linguistique, vers le F.O.S. comme démarche. Or, les résultats sont loin de ceux escomptés. Il est grand temps de se tourner vers une démarche rationnelle exclusivement basée sur les connaissances nouvelles en matière d'apprentissage/enseignement et sur les avancées en neurosciences. Les compétences professionnelles se résumeraient à :

- Définir les besoins linguistiques en situation ;
- Concevoir un référentiel linguistique réaliste ;
- Elaborer des étapes de formation en adéquation avec le contexte ;
- Monter des situations d'apprentissage ;
- Réaliser des actions qui répondent aux besoins oraux et écrits ;
- Apprécier les réponses aux besoins exprimés.

Les savoirs associés se résumeraient à :

- Montage de formations spécifique à l'enseignement des langues en se référant
aux processus cognitifs et aux théories contemporaines
d'acquisition/apprentissage des langues.

Enseigner le français sur objectif spécifique permet d'accéder rapidement au sens sans

interférences possibles. Soulignons qu'une «méconnaissance» de la langue permet l'installation de la « langue cible». Disposer de compétences linguistiques en langue française mêmes limitées, génère des confusions qu'il faut écarter. Et dans un énoncé, ce sont les mots pleins de sens qui véhiculent le savoir. Cependant, il faut souligner que tous les mots ne font pas partie du registre linguistique bien que le langage les intègre. Les abréviations, les formules, les sigles, les chiffres sont repris dans le langage et les discours scientifiques en sont une attestation. Tout mot doit recéler dans sa structure un

potentiel phonémique ou sa liaison avec un domaine de cognition. En F.O.S., il importe de tenir compte de cette spécificité car le mot peut être rattaché à plusieurs domaines. Le caractère polysémique des mots (en F.L.E.) n'est pas une «charge» en enseignements F.O.S. ; le principe du moindre effort en linguistique en est l'explication. Polysémie signifie aussi « surcharge de sens ». R. Lafont 1978 indique que « le langage met à disposition des moyens de filtrage, de focalisation et d'analogies de sorte que seuls les traits en pertinence avec la cohésion discursive puissent être exfiltrés. C'est donc l'acte discursif qui dessine les contours du sens (mais ne le produit pas) et non pas les mots ».

En F.O.S. comme en F.L.E., il est possible de s'interroger sur les mots quand on voudrait qu'ils expriment « un signifié» différent de celui autour duquel il y a consensus culturel. D'après Elimam Abdeljalil, trois réponses font école.

- En praxoglossie ou système linguistique, les mots ne « renvoient » pas uniquement aux valeurs sémantiques culturellement « élaborées et inscrites ». Dans cette situation, le nombre de mots s'avèrerait limité pour traduire la multiplicité des situations de production.
- Les langues naturelles fonctionnent sur l'économie de l'effort et cependant, il y a possibilité de produire une quantité d'énoncés.
- L'agencement des mots autorise une cohérence. Ils peuvent réaliser d'autres combinaisons sémantiques axées sur une conceptualisation. Les caractéristiques et traits cognitifs fusionnent pour (recouvrir les concepts de -« mapping » et « blending »- chez Fauconnier /Turner).

Dès lors qu'il s'agit de construire du sens en F.O.S / F.L.E, nous adhérons aux thèses d'experts pour qui le flux sémantique est d'abord de la cognition. L'homme transmet du sens par le langage. Toutefois le sens n'est pas le produit du langage mais de sa préexistence à la formulation. Les humains disposent d'une pensée pouvant être déclinée par d'autres vecteurs (gestuelle

Didactique spécialisée du FOS ?

Nous nous sommes donc attelé à rechercher les spécificités que pourraient revêtir dans le F.O.S. les données de toute situation d'enseignement/apprentissage (Savoir (*langue/culture*) /Sujets (*Apprenant/Enseignant*) /Méthodologie/Société). Nous avons constaté qu'il existe une similitude entre le F.O.S. et le F.L.E. et la distinction entre ces deux domaines est à écarter.

Nous nous sommes ensuite interrogé s'il convenait de parler de didactique spécialisée? - l'objet d'enseignement/apprentissage en F.O.S. se distingue, en ce qui concerne la langue, par des genres spécifiques qui la façonnent, par la forte relation entre langage et action.

- les acteurs du F.O.S. se distinguent, côté apprenants, par une conscience de leurs besoins orientés sur des savoir-faire langagiers et côté professionnels, par une contrainte entre maîtrise langagière, culturelle et «ignorance» relative du domaine d'activité pour lequel ils doivent prendre en charge les apprenants en termes de compétence à communiquer langagièrement.

La méthodologie du F.O.S. se démarque de celle du F.L.E. par la pondération qu'elle affecte à divers concepts didactiques du «communicatif» : l'identification des besoins (langagiers et culturels) et la concrétisation des objectifs sont essentiels en F.O.S. en tentant de répondre aux impératifs du réel « socio-professionnel ».

Par ailleurs, il faut souligner que notre regard s'est porté sur des supports de spécialités tout en observant les méthodologies appliquées en F.L.E. Nous saisissons l'opportunité qui nous est offerte pour rappeler combien la politique linguistique relative à l'appropriation de contenus scientifiques et techniques est capitale. Cependant, il demeure encore certaines contradictions entre volontés de recourir à la langue nationale et mise en application. La langue française est encore aujourd'hui l'outil d'acquisition des sciences et des techniques car la langue arabe est marquée d'essoufflements. Elle fut pourtant vectrice de savoirs et savoir-faire, si bien que l'occident s'initia à la langue arabe par le biais «d'orientalistes ». Pour autant, la maîtrise de la langue française par les étudiants inscrits en cursus scientifique n'est pas en adéquation avec les contenus et cela hypothèque les qualifications. Il convient à présent d'œuvrer, en attendant que l'arabe retrouve tout son rayonnement scientifique, à exploiter le français avec un maximum d'efficience pour une émergence d'élites scientifiques et techniques.

Nous soulignons que «l'appropriation» du F.L.E. permettra de rehausser le niveau des étudiants. A charge pour les donneurs d'ordres de veiller à aménager des programmes en amont du cursus universitaire. Le F.O.S. est une réponse ponctuelle à un besoin urgent et précis et pourrait être considéré comme un outil d'apprentissage d'une « facette » de la langue française et non de la langue française. Il est aussi légitime de s'interroger sur les encouragements à promouvoir le F.O.S. alors que l'Institution Algérienne consacre des budgets colossaux pour l'enseignement du F.L.E. Les étudiants Algériens ne pourraient se cantonner à l'étude partielle d'une langue étrangère. L'univers tend au moins vers le bilinguisme voir le trilinguisme, (conférence « Tlemcen

2002 » 28 au 30 Septembre 2002), et les conférenciers n'ont cessé de mettre en garde contre l'unilinguisme ou le bilinguisme non abouti. Toute langue étrangère «insuffisamment» enseignée risquerait d' « handicaper linguistiquement» tout locuteur et ce faisant le rendre peu compétent en appropriation de savoirs et savoir-faire.

Domaine ST-Filière Génie des Procédés-I3-S5-

Examen : Procédés Pharmaceutiques

Le 15/01/2018

Durée : 1H30mn

Exercice 1 :(6 points)

Donnez des réponses aux questions suivantes :

- 1- La pharmacie galénique intervient tout au long du cycle de vie d'un médicament. Expliquer
- 2- Le Principe Actif est la substance clé dans la fabrication d'un médicament. Comment peut-on avoir cette substance ?
- 3- La BPF assure la qualité et la sécurité du personnel dans l'industrie pharmaceutique. Citer deux principes pour chaque de ces deux objectifs.

Exercice 2 :(6,5 points)

Crochez la bonne information et corrigez le faux :

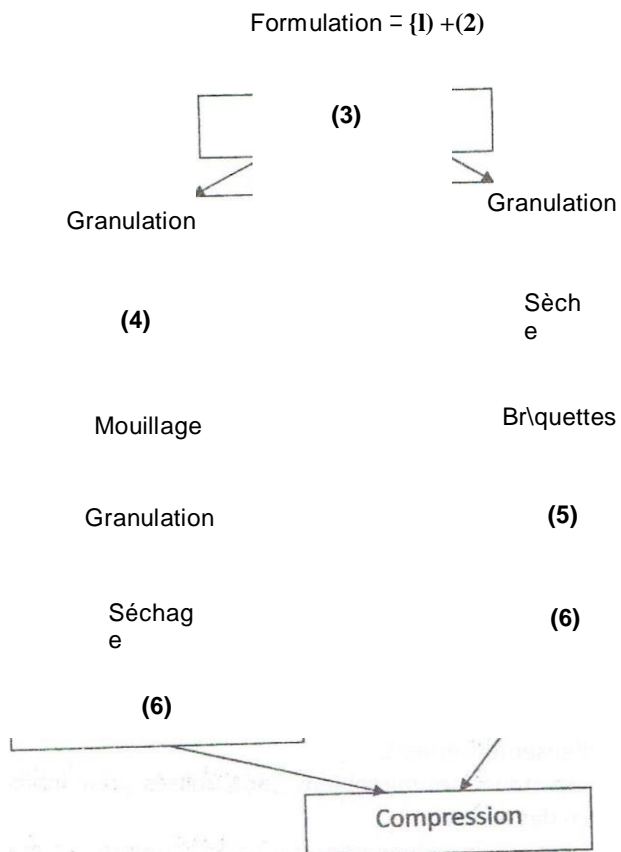
- 1- L'excipient est d'origine végétale, utilisé pour faciliter l'administration du médicament.
- 2- L'inoculum est une molécule à usage curative récolté à la sortie de la cuve d'ensemencement.
- 3- Les conservateurs antimicrobiens sont utilisés pour inhiber la croissance des levures.
- 4- Le Screening est une étape importante pour repérer les molécules d'un intérêt thérapeutique.
- 5- Lyophilisation est une technique de purification à basse température.

Responsable de la matière : BERREBIA

Exercice 3 : (7,5 points)

L'industrie pharmaceutique reconne de différentes méthodes de fabrication des comprimés tels; la granulation par voie humide ou par voie sèche.

Soit l'organigramme suivant :



Questions:

- 1- Identifiez (1), (2), (3), (4), (5) et (6)
- 2- Définie : Les briquettes - la répartition granulométrique - Broyeur

Responsable de la matière : BERREBIA



Examen de Chimie Minérale (2^{ème} année) Durée 1h30

Question de cours (4 pts)

1. Écrire la configuration électronique du chlore ($Z=17$) dans l'état fondamental.
 Qu'appelle-t-on électrons de valence? Combien cet atome en possède-t-il? Combien possède-t-il d'électrons de cœur? Donner la position de cet atome dans le tableau périodique. A quelle famille d'éléments de la classification périodique appartient-il? Citer autre élément de cette même famille.
2. Quel est l'ion le plus stable que l'on peut envisager à partir du chlore?

Exercice 1 : (4pts)

Le fer cristallise dans une structure cubique centrée. Sa masse volumique est de $7,93 \times 10^3$ Kg/m³ et sa masse molaire est de 55,8 g/mol.

- 1) Représenter la maille
- 1) Calculer le rayon de l'atome de fer

Exercice 2 : (6pts)

Le bromure de sodium NaBr est un édifice ionique de paramètre de maille égale à 590 pm. Le rapport du rayon cationique sur le rayon anionique est égal à 0,505.

- 1) Identifier le type de structure de ce cristal en justifiant votre réponse
- 1) Représenter sa maille en expliquant la structure
- 1) Calculer le nombre de motif par maille
- 1) Calculer le rayon de l'ion Br⁻ (en pm)
- 1) Calculer la masse volumique (en Kg/m³)
- 1) Parmi les composés suivants : KF, RbF, NaI, FeO, MgCl₂ quels sont ceux qui cristallisent avec une même structure de NaBr?

Ion	O ²⁻	Mg ²⁺	K ⁺	Fe ²⁺	F ⁻	Rb ⁺	Cl ⁻
Rayon ionique (pm)	140	65	133	76	136	149	181

Données: $R(\text{Na}^+) = 99$ pm, $M(\text{R}) = 79,9$ g/mol, $M(\text{Na}) = 23$ g/mol, $N = 6,023 \cdot 10^{23}$ mol⁻¹

Exercice 3 : (6pts)

Le Cobalt cristallise dans le système hexagonal compact (hc),

- 1) Représenter cette maille en calculant le nombre d'atome par maille et la hauteur c
- 1) Calculer la compacité et la masse du cobalt ($\rho = 8,9$ g/cm³, $r = 1,25$ Å)

Calculatrice Interdite

Exercice 1 : (08pts)

N.B. : Répondre directement sur cette page et la remettre avec la copie d'examen.
Mettez une croix 181 sur la(es) réponse(s) que vous jugez justes.

- | | |
|---|--|
| <p>1) Combien de bits il y a dans 2 Octets 7</p> <p>D 32 bits D
16 bits D 08
bits O 02
bytes</p> <p>2) Combien de valeurs différentes peut prendre 1, 7) La mémoire vive (RAM) est une unité de stockage:</p> <p>Octet 7</p> <p>D 8
D 256
D 16</p> <p>3) Une mémoire de capacité 1 Méga Octet est équivalente à :</p> <p>D 10^4 Kilo Octet D
2^{10} K.O
D 1024 K.O</p> <p>4) Un bit est une unité d'information qui peut prendre :</p> <p>O 0 et 1 D
O ou 1 D
2</p> <p>5) Combien de fichiers de 10 Mo peut-on stocker dans un espace de 1 Go 7</p> <p>D 1000
D 120 D
100</p> | <p>6) Le microprocesseur de l'ordinateur comprend:</p> <p>D L'UAL ou l'UCC
D L'unité arithmétique et logique
D L'unité de commande et de control</p> <p>8) Les lignes spécialisées pour transmettre les ordres entre les organes d'un ordinateur sont appelées :</p> <p>D BUS de données
D BUS de commandes D
BUS d'adresses</p> <p>9) une mémoire ne peut pas être de type :</p> <p>O ROM D
REM D
RAM D
ROME</p> <p>10) Microsoft WORD est un :</p> <p>D Système d'exploitation.
O Logiciel standard d'application. D
Langage de programmation.
D Outil de bureautique.</p> |
|---|--|

Exercice 2 : (12pts)

- Classer les nombres suivants par ordre croissant: 100_{10} , 100_8 , 1000002 , 1016 , 100_3 , 1004 .
- Convertir à la base demandée : $152_8 = (?)_{16}$; $EB316 = (?)_2$; $(10111011, 110101)_2 = (?)_8$
 $(10,125)_{10} = (?)_4$; $(10,6)_{10} = (?)_2$; $(14)_8 = (?)_{10}$ (BCD: Le Décimal Codé en Binaire)
- Effectuer les opérations suivantes: $(158)_{16} + (C95)_{16}$; $(211)_3 + (122)_3$ et $(534)_6 + (155)_6$
- Utiliser le code complément à 2 pour calculer les opérations suivantes sur un Octet:

a) $(+101) + (-1001)$	b) $(-1001) + (-1000)$
-----------------------	------------------------

VnifJersiti ftes Sciences et tfe fa 'lécfinofogie ti'Oran,,!M.oliameâ <Bmlâtaf

<Faculté tfe Cliimie

L.!M..<DSciences technniques L2 (j(P

!M.ét/i.otfe numérique (2017/2018)

rztD: 02

~cice01:

'Utiliser [a méthode de dichotomie dans l'intervalle [1,3] pour f approximation au zéro de [a fonction $f(x) = x^2 - 2$ à 10^{-1} près.

~ercice02:

Vtifier [a méthode de dichotomie tians l'intervalo [0,2:n:] pour l'approximation au zéro de [a fonction $f(x) = 2 \cdot \cos(x)$, à 10^{-3} près.

~ercice03:

'Utiliser la méthode de dichotomie tians l'intervalle [0,1] pour fapproxjmaton au zéro de [a fonction $f(x) = (x^2 + 2)(x - 1)$, à 10^{-3} près.

~ercice04:

On considère [équation $f(x) = 0$, avec:

$$f(x) = -x^5 + x + 1 = 0 \quad x \in [1, 2]$$

'Utiliser [a méthode au point **M** pour trouver une valeur approchée ae [a solution de cette équation à 10^{-3} près

~ercice05:

'Utiliser [a méthode au :Newton-!J(apftSon pour trouver une valeur approchée ae [a solution de cette équation $f(x) = x^2 - 2$, à 10^{-3} près



Université des Sciences et de la Technologie d'Oran Mohamed Boudiaf
USTO-MB

Faculté de Chimie-Département Socle Commun LMD-LI-
ST-GP/2018-2019 Chimie 2: Thermodynamique

Fiche de TD N°2

exercice 01 :

Une masse d'un gaz parfait occupe un volume de 5 litres dans les conditions standards.

1. Calculer le volume de ce gaz à température constante et sous une pression de 10 atm.
2. Calculer la température du gaz à pression constante et à volume égal à 4 litres.
2. Calculer la pression de ce gaz en pascal (Pa) sachant que ce gaz occupe le même volume à 50 °C.

exercice 02 :

On considère une masse d'azote d'environ 112 g, considéré comme gaz parfait, dans les conditions normales de pression et de température (état A). Le gaz est comprimé jusqu'à la pression $P_2 = 10 P_1$ (état B) de manière :

1. isotherme réversible ,
2. isotherme irréversible.

Calculer en calorie le travail échangé avec le milieu extérieur au cours de la compression et comparer les deux résultats.

Données : $M_N = 14$ g/mol.

exercice 03 :

On considère une mole d'air (gaz parfait) subit successivement les 3 transformations suivantes :

- une détente isobare de l'état A (T_1, P_1, V_1) à B ($T_2, P_2, V_2 = 2V_1$)
- une compression isotherme de l'état B à C ($T_3, P_3, V_3 = V_1$)
- un refroidissement isochore de l'état C à A

-Remplir le tableau suivant :

Etat	A	B	C
P (atm)	1		...
V (L)
T(K)	300		

-Représenter ce cycle par un diagramme de Clapeyron (P, V).

-Calculer en Joule pour chaque transformation ainsi que pour le cycle, le travail, la quantité de chaleur et l'énergie interne. Vérifier que: $\sum U_{cycle} = 0$.

Données: $C_p = 1$ J/g.K $\sim \gamma = 7/5$; $M_{air} = 29$ g/mol.

exercice 04 :

Une mole d'oxygène (gaz parfait) subit une détente adiabatique réversible d'un état initial (1)



Université des Sciences et de la Technologie d'Oran Mohamed Boudiaf
Faculté de Chimie / Département de Génie des Matériaux LI-Génie des
Procédés / 2018-2019

Examen de Rattrapage Thermodynamique Chimique
(Durée 1h30)

Exercice I : (8 points)

Une mole d'hélium ($\gamma=5/3$), assimilé à un gaz parfait, est contenue dans un récipient indilatable aux parois diathermanes, à la température initiale $T_0=350$ K. Le récipient est alors plongé dans un thermostat de température $T_1=273$ K.

1. Déterminer puis calculer la variation d'entropie ΔS du gaz entre l'état initial et l'état d'équilibre thermodynamique final, ainsi que l'entropie échangée $S_{\text{éch}}$ et l'entropie créée S_{crff} .
1. Déterminer la variation d'entropie du thermostat. Pour ce dernier on peut considérer que la transformation est réversible.
1. Dans le cas où on prend comme système le (gaz +Thermostat), calculer la variation d'entropie. En déduire l'entropie créée. Donner une conclusion.

Exercice II : (7 points)

La littérature propose la valeur numérique $S^{\circ}(\text{H}_2\text{O}, \text{gaz})= 188,7 \text{ J}\cdot\text{K}^{-1}\cdot\text{mol}^{-1}$ pour l'entropie molaire absolue de l'eau gaz dans les conditions standard à $T = 298$ K et sous $P^{\circ} = 1$ bar. Pourtant, l'état physique stable de l'eau dans ces conditions est l'eau liquide.

1. À partir des données suivantes, calculer l'entropie molaire absolue standard de l'eau gaz à la température $T = 298$ K et comparer avec celle donnée par la littérature.
2. Comment pourrait-on améliorer l'accord avec la valeur de la littérature ?

Données:

$$S^{\circ}(\text{H}_2\text{O}, \text{liquide})= 69,9 \text{ J}\cdot\text{K}^{-1}\cdot\text{mol}^{-1}$$

$$C_p(\text{H}_2\text{O}, \text{gaz})= 30,38 + 9,62\cdot 10^{-3}\cdot T + 1,18\cdot 10^{-6}\cdot T^2 \text{ J}\cdot\text{K}^{-1}\cdot\text{mol}^{-1};$$

$$C_p(\text{H}_2\text{O}, \text{liquide})= 75,5 \text{ J}\cdot\text{K}^{-1}\cdot\text{mol}^{-1};$$

$$L_{\text{vap}}(\text{H}_2\text{O}) = 40,4 \text{ kJ}\cdot\text{mol}^{-1} \text{ à } T = 373 \text{ K.}$$

Exercice III : (5 points)

La différentielle dp de l'Azote à l'état gazeux, entre une pression 0 et 40 atmosphère, est - donnée par l'expression suivante pour une mole

$$dp = - \frac{p}{V} \left(1 + \frac{Z}{V}\right) dV + \left(\frac{1}{V} + \frac{Z}{V^2}\right) dT$$

1. A partir de cette équation différentielle de la pression, déterminer l'équation d'état de ce gaz dans l'intervalle de pression considéré [0-40] et à température constante.
2. En utilisant l'équation trouvée précédemment, écrire le facteur de compressibilité

$$(Z = \frac{pV}{RT}) \text{ sous la forme suivante : } (1 + \frac{B}{V}).$$

Examen module: Probabilités et statistiques

Modalités:

- Aucune documentation n'est permise.
- Vous avez le droit à une calculatrice non programmable et l'utilisation des smart phones est interdite.
- la durée du test est de Jh30.

Exercice 1 (5 Pts)

Le tableau suivant donne la répartition des entreprises d'un secteur du Génie civil en fonction de leurs chiffres d'affaires en millions de Da.

Classe	/0; 1/	/1; 2/	/2; 4/	/4; 6/	/6; 7/	/7; 10/
Effectifs	150	210	210	120	80	50

1- Tracer le diagramme correspondant:

2- Calculer la moyenne, la médiane M , les quartiles $Q1$ et $Q3$, et l'écart-type.

Exercice 2 (5 Pts)

Concernant l'examen d'aujourd'hui la probabilité de le réussir est de 0,9 pour l'étudiant(e) qui assiste au cours régulièrement, et de 0,2 pour celui ou celle qui n'assiste pas du tout. Je sais que parmi les étudiants qui passent l'examen PST, 200 étudiants assistent régulièrement à mon cours.

Si je corrige une seule copie d'examen prise au hasard de l'ensemble des 740 copies, trouver la probabilité :

- 1- Qu'il (ou elle) réussisse l'examen (comment appel t'on la formule utiliser),
- 2- Qu'ayant réussi, il (ou elle) n'ait pas assisté du tout au cours (comment appel t' on la formule utiliser).

Bon Courage Dr M Merah

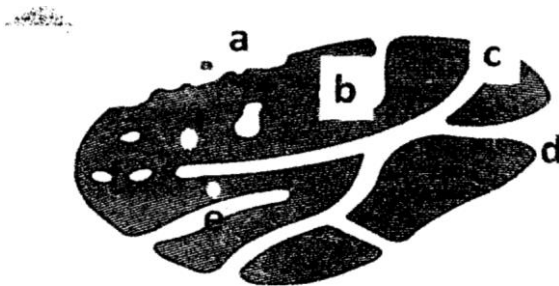
Ex1-

Donner le principe de la mesure de l'aire spécifique par adsorption d'Azote



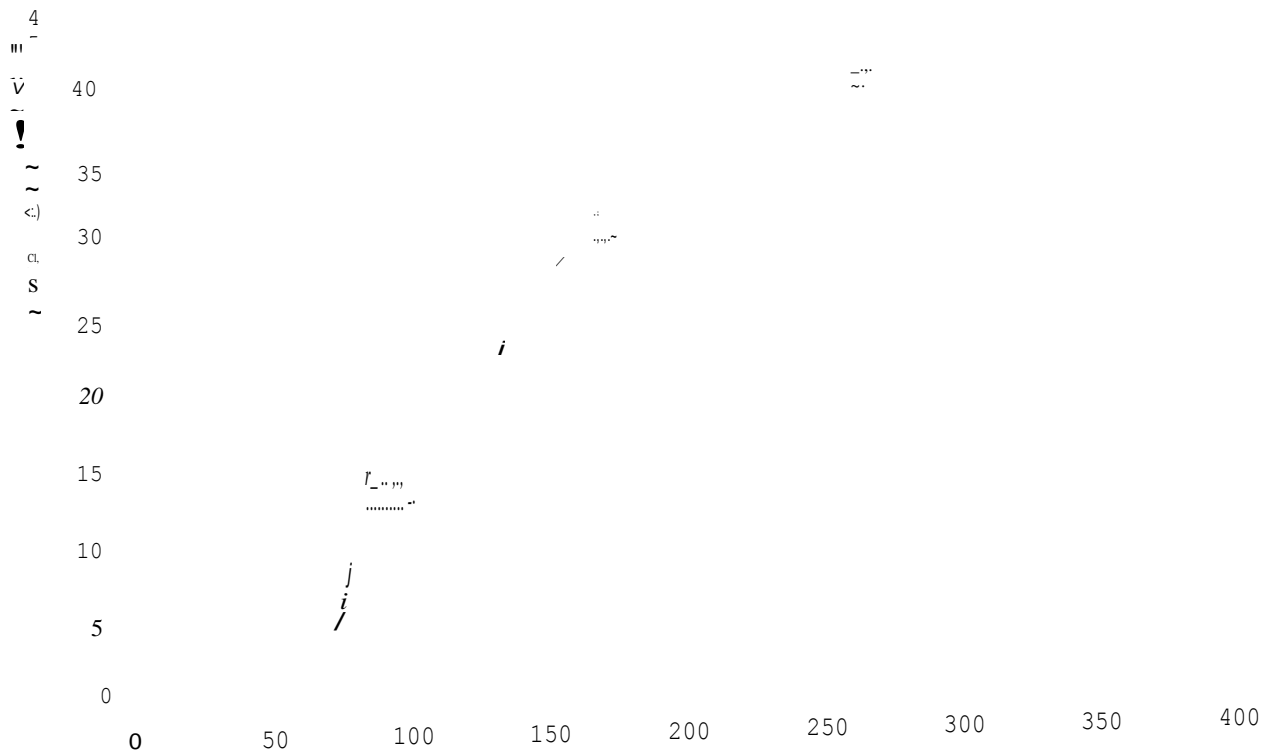
EX2

-Définissez les différents types de pores existants dans ce grain



EX3-

L'analyse thermique ATG (figure ci-dessous) du sulfate de fer hydraté $FeSO_4 \cdot x H_2O$ se fait en plusieurs étapes et conduit au produit final de formule $FeSO_4$



Exercice 3 : QCT.1 (A)

NOM: _____

.NOT11: _____

PRENOM: _____

Groupe: _____

_____ J

Cochez la ou les réponses justes : (1 à 4 pts)

1. Soit $X \sim \text{Exp}(\lambda)$ avec $\lambda = 0,01$.

a) $P(X=1) = 1$

b) $P(X=k) = \frac{A^k e^{-A}}{k!}$ 1

c) $E(X) = 9$

2. La probabilité d'un événement est 0,01.

a) 0,01

b) -0,25 1

c) 1,0112

3. La probabilité d'un événement est 0,3. La probabilité qu'il se produise deux fois de suite est :

4. On lance un dé à 6 faces. Les événements : « obtenir 1 ou 2 » et « obtenir un nombre impair » sont :

a) impossibles 1

b) incompatibles

c) opposés

5. Soit $X \sim \text{Bin}(n, p)$ avec $n=14$ et $p=0,3$.

a) $E(X) = 14$

b) Loi Binomiale 1

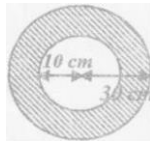
c) $V(X) = 42$

6. On suppose que la probabilité d'atteindre un secteur de la cible est proportionnelle à l'aire de ce secteur. La probabilité d'atteindre un secteur de la cible est égale à 0,14 et la probabilité d'atteindre un autre secteur est égale à 0,14 et la probabilité d'atteindre un troisième secteur est égale à 0,14. Quelle sera la probabilité d'atteindre un quatrième secteur ?

a) 0,44

b) 0,88

c) 0,11



7. Considérons un groupe de 100 étudiants ayant inscrit dans ce tableau l'évolution de la moyenne des notes est égale à 9. Trois étudiants ont inscrit 7, 14 et 14. Quelle sera la moyenne ?

a) Augmentation

b) Inimutation

c) Identique 1

8. On considère l'événement a, « lancer de 3 pièces ». On introduit une variable aléatoire X définie par X(n) = nombre de piles de l'événement a.

a) $X(n) = \{0, 1, 2, 3\}$

b) $X(n) = \{0, 2, 3\}$ 1

c) $X(n) = \{0, 1, 2, 3\}$

9. Cochez la bonne réponse Classer ces Paramètres statistiques selon leur nature (Position, Dispersion)

Ecart-type

Intervalle interquartile

Médiane

Premier quartile

Déciles

10. Soit $X \sim \text{Exp}(\lambda)$ avec $\lambda = 0,01$. On a $P(X < a) = 0,1$. On cherche a.

a) $a = \frac{1}{\lambda} \ln(1 - 0,1)$

b) $a = \frac{1}{\lambda} \ln(0,1)$ 1

c) $a = \frac{1}{\lambda} \ln(0,9)$

Page 22

6 & n 6 d, usage Dr M. Merah

Promesse de vente. Entre les soussignés :

Le vendeur (indiquer les nom, prénoms, adresse, date et lieu de naissance, date et lieu de mariage, ainsi que les nom, prénoms, adresse si différente, date et lieu de naissance du conjoint) :

Monsieur/Madame , demeurant à (adresse complète), né(e) à le
Dénommé ci-après par "vendeur"

Et

L'acquéreur (Indiquer les nom, prénoms, adresse, date et lieu de naissance, date et lieu de mariage, ainsi que les nom, prénoms, adresse si différente, date et lieu de naissance du conjoint) :

Monsieur/Madame , demeurant à (adresse complète), né(e) à le
Dénommé ci-après par "acquéreur"

Acquéreurs solidaires (si la vente intervient entre plusieurs acquéreurs)

IL A ÉTÉ FAIT ET CONVENU CE QUI SUIT: Le vendeur, par ces présentes, en s'obligeant à toutes les garanties ordinaires de fait et de droit, vend, sous les conditions suspensives ci-après énoncées, à l'acquéreur qui accepte pour lui-même ou toute personne physique ou morale qu'il se substituera à titre gratuit, en totalité, en pleine propriété et en toute hypothèse avant la réalisation de toutes les conditions suspensives, mais dont il sera solidairement garant, ce qui est accepté par le vendeur, le bien immobilier ci-après désigné, que l'acquéreur déclare bien connaître pour l'avoir vu et visité.

INFORMATION PRÉALABLE-DES-PARTIES

Les parties reconnaissent avoir été informées des conséquences pouvant résulter de l'application de l'article 1112-1 du Code civil dont les dispositions sont littéralement reproduites ci-dessous: "Celle des parties qui connaît une information dont l'importance est déterminante pour le consentement de l'autre doit l'en informer dès lors que, légitimement, cette dernière ignore cette information ou fait confiance à son cocontractant. Néanmoins, ce devoir d'information ne porte pas sur l'estimation de la valeur de la prestation. Ont une importance déterminante les informations qui ont un lien direct et nécessaire avec le contenu du contrat ou la qualité des parties. Il incombe à celui qui prétend qu'une information lui était due de prouver que l'autre partie la lui devait, à charge pour cette autre partie de prouver qu'elle l'a fournie. Les parties ne peuvent ni limiter ni exclure ce devoir. Outre la responsabilité de celui qui en était tenu, le manquement à ce devoir d'information peut entraîner l'annulation du contrat dans les conditions prévues aux articles 1130 et suivants."

DESIGNATION (description physique des biens; situation des biens au jour de la promesse - libres, loués, occupés - et situation au jour de la délivrance)

Adresse:

Désignation (mentionner s'il s'agit d'un appartement, d'une maison individuelle, d'une maison en lotissement, d'un terrain) :

Consistance (nature et usage des pièces) :

Superficie (mentionner selon les règles propres à la loi Carrez quand l'immeuble est en copropriété)

Accessoires (jardin, garage ...) :

Équipements communs (ascenseurs, aires de jeux ...) :

Si le bien est en copropriété : -

Numéros des lots

- Nombre de millièmes

Références cadastrales : (à compléter)

DECLARATIONS DU VENDEUR!

Le vendeur déclare que les biens vendus ne constituent pas le logement de la famille au sens de l'article 215 alinéa 3 du Code civil.

Par ailleurs, le vendeur reconnaît avoir été informé du régime d'imposition des plus-values pouvant résulter de la présente cession à défaut de pouvoir bénéficier d'une exonération.

1 ° ORIGINE DE PROPRIÉTÉ :

Le vendeur déclare :

• qu'il est seul propriétaire des biens, acquis de (à compléter) par acte notarié établi le (à compléter) par Me (à compléter) notaire domicilié (à compléter),

• avoir la capacité pleine et entière de disposer <lesdits biens.

• qu'il s'engage à fournir à première demande du rédacteur des présentes et/ou de l'acte authentique, tous titres de propriété et pièces nécessaires à la vente.

2° SERVITUDES ET URBANISME:

Le vendeur déclare que les biens objets des présentes ne sont à sa connaissance grevés d'aucune servitude spéciale, autre que ou autre que celles résultant de la situation naturelle des lieux, du plan d'aménagement et d'urbanisme et de la loi en général, les questions d'urbanisme faisant ci-après l'objet d'une condition suspensive.

3° SITUATION HYPOTHÉCAIRE :

Le vendeur déclare que les biens à vendre sont libres de tout privilège immobilier spécial et de toute hypothèque. Si des inscriptions hypothécaires se révélaient, il s'oblige à en rapporter mainlevée et certificat de radiation à ses frais.

4° ÉTAT LOCATIF: (en fonction)

Le vendeur déclare que les biens objets des présentes

- 1) seront, le jour de l'entrée en jouissance, libres de toute location ou occupation
- 1) sont occupés (si le bien est vendu occupé, indiquer le type d'occupation, la date du bail, sa durée et toutes précisions utiles)

DECLARATIONS-DE" L'ACQUÉREUR

Les biens objets des présentes constituant un bien immobilier à usage d'habitation, l'acquéreur, personne physique ou société civile immobilière ou en nom collectif, déclare qu'il n'a pas fait l'objet, ou qu'aucun des associés ou mandataires sociaux de la société n'a fait l'objet d'une condamnation définitive à la peine d'interdiction d'acheter un tel bien prévue au 5° bis de l'article 225-19 du Code pénal, au 3° du IV de l'article L. 1337-4 du Code de la santé publique, et aux 3° du VII de l'article L. 123-3 et 3° du III de l'article L. 511-6 du Code de la construction et de l'habitation. Il est ici rappelé qu'en cas de déclaration fautive ou inexacte, le présent contrat sera nul et non avenue aux torts exclusifs de (l'acquéreur.

Par ailleurs, l'acquéreur reconnaît avoir été informé des dispositions du décret n° 2002-120 du 30 janvier 2002 relatif aux caractéristiques du logement décent pris pour l'application de l'article 187 de la loi n° 2000-1208 du 13 décembre 2000 relative à la solidarité et au renouvellement urbains et déclare vouloir en faire son affaire personnelle sans aucun recours contre le vendeur, sans préjudice des éventuelles prescriptions du règlement sanitaire départemental, dans l'hypothèse où il déciderait de louer le bien immobilier ci-dessus désigné à usage d'habitation principale.

~AUTRES CONDITION~

La présente vente est consentie et acceptée aux charges ordinaires et de droit, et plus spécialement aux conditions suivantes :

1° Il est précisé que si la vente intervient entre plusieurs vendeurs ou acquéreurs, les uns et les autres agiront conjointement et solidairement entre eux.

Les parties conviennent expressément qu'en cas de décès du (ou de l'un des) acquéreur(s), le présent engagement serait considéré comme caduque, sans retenue ni indemnité.

2° Sans préjudice des éventuelles conditions particulières ci-dessous, l'acquéreur prendra les biens vendus dans l'état où ils se trouveront le jour de l'entrée en jouissance, sans garantie du vendeur et sans pouvoir prétendre à aucune indemnité ni réduction du prix pour mauvais état du sol ou des bâtiments, vices ou défauts de toute nature apparents ou cachés (sauf à faire valoir ses droits au titre d'une éventuelle garantie décennale en cours et au bénéfice des assurances qui auraient pu être souscrites), défaut d'entretien, déficit dans la contenance ci-dessus indiquée, toute différence en plus ou en moins, excédât-elle un vingtième, devant faire son profit ou sa perte sans recours contre le vendeur.

3° L'acquéreur souffrira les servitudes passives, apparentes ou non apparentes, continues ou discontinues, pouvant grever les biens vendus ; il profitera des servitudes actives, s'il en existe. Il ne pourra exercer aucun recours contre le vendeur du chef des servitudes, droit de mitoyenneté ou autres éventuellement invoqués par des tiers.

ALGER
ANNABA
CONSTANTINE
ORAN
TIZI OUZOU
TLEMCCEN

Michel Guilloux
Cécile Herry
Sylvie Pons

Sous la direction de Catherine Dollez

ALTER

ego

MÉTHODE DE FRANÇAIS

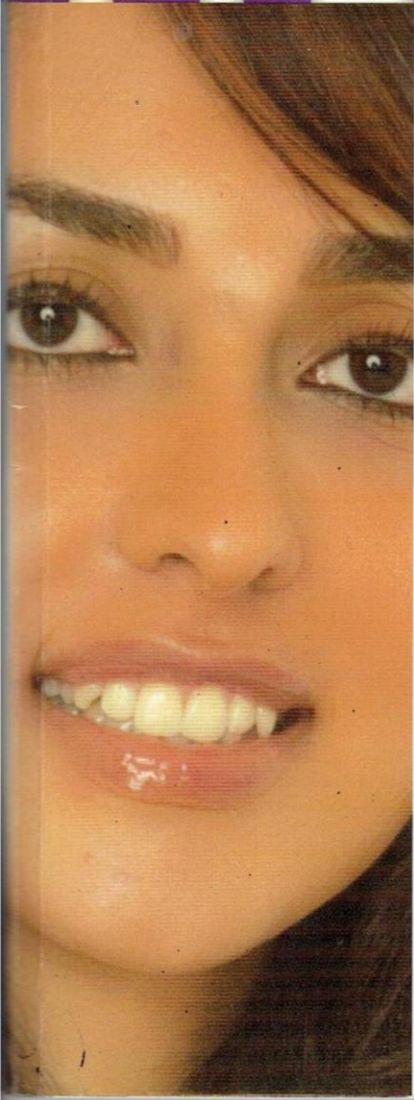
C

~\1NC~|

 hachette

FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

PRÉPARATION
AU DALF



as

Lisez le texte ci-contre.

a) Expliquez le titre et l'intertitre.

b) Pourquoi les élites françaises désertent-elles l'université ? Quelle est la solution envisagée par le rédacteur ?

c) Trouvez dans le texte le contraire des mots suivants.

1. impartial
1. unir
3. le meilleur
3. hors de

9@

a) Que pensez-vous de la solution proposée par le texte ?

b) Lisez dans l'index culturel, p. 50, l'entrée sur le *numerus clausus*, puis donnez votre opinion sur cette façon de sélectionner les étudiants.

Ces élites françaises qui désertent l'université

L'enseignement supérieur français se caractérise par un fossé entre universités et fameuses « grandes écoles ». Un système initialement méritocratique, hérité de la Révolution française, qui s'est transformé en caste pour riches et influents ...

« Injuste », « inégalitaire », « antidémocratique » ... Voici résumé, en quelques adjectifs, l'état de l'enseignement supérieur français. Et ce jugement n'est pas tenu par n'importe qui, il émane de Richard Descoings, le directeur de l'Institut d'Études Politiques de Paris (Sciences Po Paris), une de ces « grandes écoles » propres à la France. Car l'Hexagone, pendant deux siècles, a développé un système dual avec d'un côté, les grandes écoles, publiques et privées, qui choisissent sur concours leurs futurs étudiants et de l'autre, l'université, où tout titulaire du baccalauréat peut décider de s'inscrire.

Schizophrénie du supérieur

[...] De fait, en scindant son enseignement supérieur en deux systèmes concurrents. la France a créé une hiérarchie dans toutes les têtes: la « grande école » est synonyme de réussite, l'université de rebut.

[...] Et cela ne changera pas. tant qu'aucune des élites économiques, administratives et politiques françaises ne sera passée par l'université, pour d'autres cursus que le droit et la médecine, monopoles traditionnels des tacs. Au sein du gouvernement français, rares sont ceux qui peuvent afficher sur leur CV ne serait-ce qu'une année à la fac!

Philippe Jacqué. *Cafébabel.com*, magazine européen #11 six langues. 10 octobre 2005

Deux cent vingt ans après la nuit du 4 août 1789, la notion de privilège vous semble-t-elle toujours pertinente pour penser les inégalités qui traversent la société française ?

Patrick Savidan: Il ne faut pas tomber dans l'anachronisme. Les inégalités de droit qui existaient sous l'Ancien Régime, c'est-à-dire les lois particulières qui permettaient à certains individus de bénéficier d'avantages spécifiques, ont bien été abolies le 4 août 1789. Sur le rapport entre privilèges et inégalités, il est important d'éviter les visions trop simplistes. La suppression des privilèges n'impliquait pas nécessairement, pour ceux qui s'en firent les promoteurs, l'éradication de toutes les formes d'inégalités. [...] Plus de deux siècles plus tard, nous continuons de raisonner ainsi dans une certaine mesure : ce qui nous apparaît comme vraiment scandaleux, ce ne sont pas nécessairement les inégalités en soi, mais les seules inégalités illégitimes.

Est-ce à dire que la notion de privilège n'a plus de sens aujourd'hui ?

P. S.: Comme je le disais, les inégalités de droit ne sont plus admises. Mais on peut considérer qu'il en existe des équivalents fonctionnels. Je veux dire qu'il y a des canaux, qui sont aujourd'hui plutôt de nature sociale que juridique, grâce auxquels certains groupes bénéficient d'avantages dont il est parfois difficile de dire s'ils les doivent réellement à leur mérite. Voyez par exemple le système éducatif. En théorie, les concours et les diplômes ne sanctionnent que la compétence. Or ceux qui obtiennent les diplômes les plus valorisés et réussissent les concours les plus prestigieux viennent des milieux les plus favorisés. On sait ainsi que 55 % des élèves de classes préparatoires ont des parents cadres ou de professions libérales, tandis que seuls 16 % ont des parents ouvriers, employés ou inactifs. L'école en vient à fonctionner comme une sorte d'instance de blanchiment qui estampille comme légitimes des inégalités de naissance qu'elle est par ailleurs incapable de compenser.

Propos recueillis par Thomas Wieder.
Le vtonde. 4 septembre 2009

J. Philosophe, président de
l'Observatoire des Inégalités

10®

Lisez l'interview de Patrick Savidan.

a) Identifiez les différents types d'inégalités évoqués par Patrick Savidan.

b) Quel changement s'est opéré entre les inégalités de l'Ancien Régime et celles du régime démocratique d'aujourd'hui ?

c) D'après Patrick Savidan, comment se manifestent les inégalités du système éducatif français ?

11®

Relisez.

a) Interprétez la première phrase de Patrick Savidan : « Il ne faut pas tomber dans l'anachronisme. »

b) Expliquez l'expression « une sorte d'instance de blanchiment » (dernière phrase du texte). Dans quel autre contexte peut être employé le terme *blanchiment* ?

12 SO

Présentez les principales filières du système éducatif de votre pays ou d'un pays de votre choix, du secondaire au doctorat. Expliquez comment s'opère la sélection des étudiants.

-- 5 rmc --ois 23

ENTRE NOUS

6



MÉTHODE DE FRANÇAIS

LIVRE DE L'ÉLÈVE + CAHIER D'ACTIVITÉS + CD



INSTITUT
FRANÇAIS
ALGERIE

Alger - Annaba
Constantine - Oran
Tizi Ouzou - Tlemcen



+ ACTIVITÉS SUR
espacevirtuel.emdl.fr

Préparation
au DELF B1

2. BEAU TEMPS STATIONNAIRE

Lisez ces plaintes envoyées à un jeu concours météo. Qu'est-ce qui fait l'originalité de chacune d'elles ? Parlez-en entre vous.

le style le type de messagerie l'humour la raison de la plainte



Jeu concours

TROP BEAU !



Vous avez été nombreux à vous exprimer à travers notre concours de plaintes sur le beau temps. Parmi les 540 plaintes qu'il a reçues sur Facebook, Twitter ou par courrier, notre jury en a sélectionné 5 qu'il vous laisse découvrir en attendant de vous retrouver samedi soir à l'heure du bulletin météo : la meilleure plainte sera lue en direct par notre présentatrice. Le gagnant ou la gagnante recevra des lunettes de soleil pour conjurer le sort.

Cherchez des personnes

Anne
Hier, à 10:25 - 10

J'avais tout acheté les impers, les bottes et un parapluie pouvant abriter Jusqu'à 4 personnes. Et puis, nous avons commencé à attendre le mauvais temps avec impatience.

Mais voilà une semaine qu'il fait beau et on prévoit encore une semaine de beau temps au moins ! Qu'est-ce que je vais bien pouvoir raconter à mes enfants ? Vous croyez que ça les amuse ? Aucune bêtise à faire, impossible de sauter dans les flaques • Et mon budget ? J'ai dépensé mon argent pour rien ! C'est incroyable de penser que l'homme est impuissant face à la météo au 21^e siècle !

0
0

Commenter

Clement Fen-CU'ld,, le, 2 {è;vri,(w 2016

Cher faiseur de temps,

Nana Lolita

De l'eau, que de l'eau, s'il vous plaît!
Du beau: j'en ai vraiment assez!



Mon chéri,

Combien de fois devrai-je te demander de ne pas te réjouir du beau temps en ma présence?
Tu sais bien que cela n'annonce rien de bon pour notre couple Chaque été, on se dispute st fortement que Je menace de te quitter Ce n'est pas pour rien que la Saint-Valentin a lieu au mois de février, quand 11 fait bien froid Alors penses-y avant de me proposer une Saint-Valentin sous les Tropiques'

Je t'embrasse

Ta petite femme chérie

∇ = me, pe. t>tett,e.; cette- {w1WA.at-ih!, ,mw.,JCW
V.:...np.,e.,itiCrt, de, vom cccru.,a.it)llo d,epVM. Z.:~.

Voi.l.â, ~ "" 11wt.l. que, L'h.Nu e.it- là,, e.n.fi.+l., .. wj'e.t1,cnni. la
Inelllo- lvfeLw~. Pc:14 — tyc;ice, de, ~ da,n1 le,i e-
tWi.t'O'4', Pow~ j'ha.bde, M.+74. IM\,e, ~ " ~ èè, i;, cette,
épcqi,c.e.de, Z.:~. .w.,mùem.e.+1.t !Cl.,- se: ...-
eccw.,re, GVIM\, ~ ~ ola.ru;, lvla.i.i cette,~ W l')e.t1, e.it- rLer.,
• L'hiver e.,\t dc«J<- et W n,'a, tatyOW'i pcw~

VOT,14, ~ ,ne- ,èp<miù.e.. qu:a feux de, pl.u.) e-v pl.u.4-
CNMA.d ;ur T e.,ye, et que, ce, .IOrtt" le,i hem.me1,- le,i,
pri.n.cipa.w.; ~-
lvl""4 CÜ.CW~. \O'rl.l,qu.,; .ë.te.s.,-wp~ pDW'qUCVl'le.. vOtc4-
~vOU4' pC14 t:Va.cccrd, cweo !,Cl., nêt:llo- ? Sv\lO'rl.l,
~ ~fi.,ire,l.Cl,pù.ti.e.ette,b=æ.np!, ce, cùw.-cut étYe.. wnp1e,
pow- \lOdl. GVCIA" ~- let ~. ncw?

A<A#v. Je, vOtc4- et\, wppUe... ,~i.e.y le,i, ~ l

Cor~

Votre serviteur : Olivier Hô

3. SAVOIR RÉCLAMER

Écoutez cet entretien avec M. Rivière, expert en réclamations. Quelles sont ses recommandations ?

PIIETEI



Saint-Étienne, le 15 août 2015

Objet : lettre de réclamation

Madame la Météo,

Je dois vous avouer que ma relation avec vous devient difficile de, uis quelques temi, s. L'automne et l'hiver sont mes saisons i, référéés même si mes articulations souffrent de la moindre i, luiie. Il faut dire qu'à mon âge, il est bien naturel d'avoir ces maux-là.

Mais quand mon genou souffre, je i, eux aussi i, rédire le temi, s à mes voisines. Sans elles, je me sentirais bien seule chez moi. Nous i, assons alors la journée à bavarder dans la maison tandis que le vent jette le froid, la neige ou la i, luiie sur mes fenêtres. Lorsqu'il fait beau, il n'est i, lus i, ossible de me i, Laindre du mauvais temi, s ou d'ai, i, eler mes enfants i, our qu'ils m'emènent chez le médecin. Et cela me rend bien triste.

En avez-vous i, our longtemi, s à me faire souffrir avec votre soleil, vos journées sans nuage et la douceur des jours ? C'est que ... je m'ennuie à mourir.

Je vous demande donc instamment d'en finir avec les couleurs de l'été et d'ai, i, orter un i, su de i, Luiie afin que je retrouve en fin une vie sociale !

Dans l'attente de recevoir un cadeau du ciel, je vous i, rie d'accepter, Madame la Météo, mes salutations les meilleures.

Mamie Yvette

Relisez les messages 2, 4 et 5 puis relevez les expressions utilisées...

- pour commencer une lettre (formules d'adresse) :
- pour terminer une lettre (formules de congé): ,

Quelle est la plainte qui a le plus de succès dans La classe ? Débattez-en, puis votez.

Yvette

Mo., je pré}tre le t .veet · c¹e|t cAe lt.| poé|le /

À votre tour, imaginez des sujets de plaintes décalées ou drôles.

Sur la forme Sur le contenu de la réclamé

Sur le style de la lettre

Écoutez à nouveau l'entretien. Parmi ces formules d'adresse; lesquelles sont mentionnées ?

PISE

Salut
Madame la Directrice
Madame
Monsieur
Chère Madame
Cher Antoine
Bonjour
Monsieur le Premier Ministre
Mon chéri
Madame, Monsieur

Classez les formules ci-dessus selon qu'appartiennent au registre formel ou infoi

REGISTRE FORMEL

REGISTRE INFORM

...1d|VI

Relisez Les Lettres de plainte sur La mét
Quelle est celle qui respecte Le plus Les conseils de M. Rivière ? Pourquoi ?



Et vous ?

Dans quelles situations rédigez-vous des lettres de réclamation ?

ENTRE NOUS

8



MÉTHODE DE FRANÇAIS

LIVRE DE L'ÉLÈVE + CAHIER D'ACTIVITÉS + CD



INSTITUT
FRANÇAIS
ALGERIE

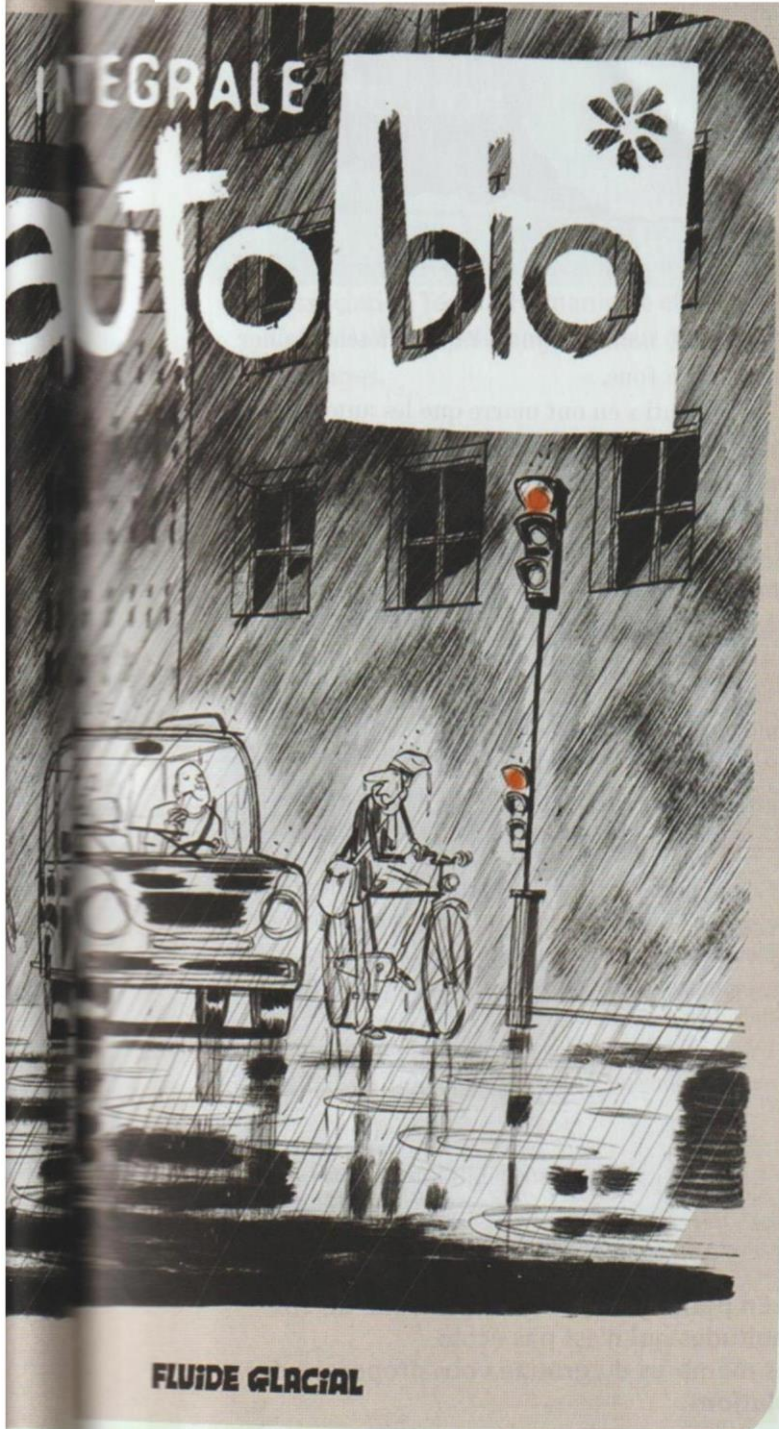
Alger - Annaba
Constantine - Oran
Tizi Ouzou - Tlemcen



+ ACTIVITÉS SUR
espacevirtuel.emdl.fr

pré

CYRIL PEDROSA



"Il n'y a pas d'un côté l'homme et de l'autre la nature. Il y a la nature Toucher à la nature, c'est atteindre l'homme."

Nicolas Hulot, homme politique, écologiste français

CYRIL PEDROSA

Né en 1972 à Poitiers, Cyril Pedrosa étudie le dessin animé à l'école des Gobelins, fait ses armes dans les studios français de Disney, puis se lance dans la bande dessinée.

Il est l'auteur d'*Autobio* publié chez Fluide Glacial et de *Portugal*, unanimement acclamé par la critique en 2011.

1. UN FILM « GORE »

A. Connaissez-vous des films qui traitent l'écologie ou de la relation entre l'homme et la nature ? Recommandez à la da! film que vous avez vu sur cette thématique

B. Lisez la planche de bande dessinée. Quel est le sujet abordé ? Comment sentent les personnages dans la salle de cinéma ? Que font-ils en sortant ?

C. Listez les catastrophes climatiques mentionnées dans le film. En connaissez-vous d'autres ? Cherchez la signification du titre de la planche de BD « *Un film* ». Pourquoi l'auteur Cyril Pedrosa a-t-il choisi ce titre à votre avis ?

D. En petits groupes, imaginez la suite de l'histoire si les personnages avaient choisi l'option A. Qu'auraient-ils pu faire ? Rédigez ou dessinez trois vignettes.

~ *Etes-vous?*

~ *Êtes-vous plutôt optimiste ou pessimiste quant à l'avenir de la planète ?*

2017

Nom et prénom :

Sujet : Vous avez fini vos études universitaires et vous êtes maintenant enseignant (e) à la Faculté de chimie, à l'Université des Sciences et de la Technologie Mohamed Boudiaf / Oran.

Quelles sont les règles d'éthique et de déontologie que vous devez respecter?

___ Réponse:

Université des Sciences et de la Technologie d'Oran. Mohamed Boudiaf.

U.S.T.O. M.B. Faculté de Chimie. Module : français. M.P. Mai 2018

RATIRAPAGE

Nom / prénom : Section
Groupe

Sujet:

Rédigez une lettre formelle (ou lettre administrative), dans laquelle vous vous adressez à votre Chef de Département pour l'informer que votre note d'examen M.P. n'a pas été affichée.

Travail demandé: Ecrivez votre lettre en mentionnant les informations nécessaires.

(Expéditeur, date et lieu, destinataire, objet, signature, etc.)

REPONDRE AU VERSO DE CE SUJET

U.S.T.O. M.B. Faculté de Chimie. Dpt. C.0.1. Examen : **français/ Technique
d'expression Mai 2018**

L2 H.S.1./RATTRAPAGE

NOM:

Prénom : Groupe : Section :

Sujet:

Vous écrivez un SMS à votre camarade pour lui annoncer que vous avez acquis tous les modules, que vous n'avez aucun examen de rattrapage à passer et que vous l'invitez à venir chez vous le 08.06.2018 pour partager le repas de Ramadan.

NOM:

Prénom : Groupe : Section :

Exercice A: BARREZ UN DES DEUX VERBES ENTRE PARENTHESE (QUI NE CONVIENT PAS.)

1. Il se (trouve/trouvent) encore des gens qui n'ont jamais été à l'école.
1. Il (était/ étaient) arrivé très en retard à son examen.
1. Les salaires (serons/ seront) versés aux travailleurs avant la fin du mois.
1. Les garçons (semblent/ semble) plus intéressés que les filles.
- S. Les étudiants (préparent/ prépare) les examens du second semestre

Exercice B: CHOISISSEZ UN MOT POUR COMPLETER CHAQUE PHRASE.

(**devant, par, comme, car, dans**)

1. Les étudiants font des efforts les examens se dérouleront bientôt.
- 1... tes résultats seront excellents, tu auras ton diplôme.
1. Pour te présenter au département de ta faculté, tu passeras les escaliers.
1. Les agents de sécurité se trouvent la porte principale de l'université.
1. La Rectrice a reçu les délégués son bureau, hier matin.

Exercice C:

Texte:

Nous avons tous des espoirs. Tous les jeunes rêvent de réussite et pour cela il faut de la volonté. Un bon poste de travail permet de vivre avec beaucoup de confort. Les étudiants seront un jour les dirigeants de demain et serviront notre pays.

Travail demandé: COMPLETEZ LE TABLEAU SUIVANT EN RECOPIANT DU TEXTE

VERBE

INFINITIF

avons

avoir

Module : étymologie / Fr de spécialité EMD 2 / MASTER Responsable du module :
M.Merdji

• Nom, prénom :Emargement :Note :

Pour chaque terme souligné, tentez de formuler une courte définition en rapport avec l'extrait de l'article et proposez toutes les formes possibles en relation avec le terme. (Les exemples, les adjectifs, les substantifs, les infinitifs, les adverbes, sont recommandés.)

1. Aïn El Turk. L' APC tente de récupérer ses biens.

Une opération de recensement et de récupération des biens communaux est lancée depuis peu par l' APC d' Ain **El Turk** et consistant ainsi également à réactualiser **le sommier de consistance** ...

(El Watan, p.10, article de K.B. 23.05.2013)

2. Cyclistes nus dans les rue de Madrid contre la circulation automobile

Des dizaines de personnes ont **enfourché** nues leurs bicyclettes samedi à Madrid pour revendiquer « des villes plus humaines et habitables », selon le Collectif des cyclonudistes d'Aragon, à l'origine de l'initiative.

(AFP, texte 2, p. 66, Delf B2, Clé

Internatio)

3. ... A six heures du matin commençait le travail. **Le chauffeur** ouvrait le robinet de vapeur; et lentement, avec un lourd soupir, la machine se mettait à tourner. (C'était ainsi. .. Cyriel Buysse (1921), éd. « Ebooks libres et gratuits»)

4. Les termes suivants proposés sont utilisés en langage juridique. Pour chaque terme, tentez de définir le sens puis proposer des formulations simples dans de courtes phrases.

1. Attenter
2. Bail
3. Commission
4. Dépôt
5. Extinction
6. Franchise
7. Gracieux
8. Huis-clos
9. Imposer
10. Justiciable

S. Les expressions suivantes d'origine latine sont utilisées.

Proposez des définitions en puisant dans le bon sens. (Seules les bonnes réponses seront prises en compte; vous ne serez pas pénalisés pour une « mauvaise réponse»)

1. Ad validitatem
2. Ex officia
3. Extra petita
4. Jus sanguinis
5. Jus soli

Rappel: la lecture d'un tableau de statistique constitue aussi une compétence en FOS / FOU. A cet effet, nous vous proposons le tableau qui suit :

	2009	2050
Population européenne	738 millions	702 millions
Population indienne	1, 14 milliard	1, 7 4 milliards
Population états-unienne	305 millions	440 millions
Population russe	142 millions	117 millions
Population mondiale	6,8 milliards	9,4 milliards
Personnes de plus de 60 ans (pays développés)	22%	33 %
Personnes de plus de 60 ans (pays en développement)	9%	20%
Taux de fécondité	2,56	2,02

Questions

1. Observez le tableau des prévisions démographiques pour 2050. Quelles conclusions peut-on tirer ?
 -) pour les pays développés?
 -) pour les pays en développement ?
 -) pour le monde en général ?

Consigne : vous rédigerez votre commentaire personnel sous la forme d'une production écrite« classique».

(document Alter Ego. Cl.1. Hachette.

P.26)

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M et FILLIOLET, J. *Langue française* n°74: *La typologie des discours*. pp. 51-72.
- ADAM, J.-M. *Textes, discours, types et genres*. Paris, Didier Erudition.1991. pp. 7-18.
- BENIELI F., CERATO G., DUISIT J., *Production mécanique*, Fauchet 2004
- BENVENISTE Emile *Problèmes de linguistique générale*, 2 vol. Gallimard 1966/74.
- CEDISCOR n° 3 *Les enjeux des discours spécialisés*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.1995
- 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.
- DUCROT Oswald. *Dire ou ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Hermann 1972
- 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*. Ed. Dar Gharb.Oran.2006
- ELIMAM Abdou. *Le français langue seconde d'enseignement*. IL V Edition.2012
- KAHN,G., *Méthodes et méthodologies*. Paris, Hachette.1995
- KRASHEN S. *Explorations in language acquisition and use*.Taipei 2002
- LEHMANN Denis. *Objectifs spécifiques en langues étrangères*, Hachette 1993
- LEHMANN.D., MOIRAND.S., MARIET. F. et MARIET. J. *Pour une lecture fonctionnelle de textes de spécialité*. Coll. VIC Paris, Didier.1979
- LERAT Pierre. *Les langues spécialisées*, PUF 1995
- LOFFLER-LAURIAN, A.-M. *Etude de Linguistique Appliquée*. Paris, Didier Erudition.,(1983)
- 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., *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris, Hachette, 1995
- LERAT, Pierre, *Les langues spécialisées*, coll. "Linguistique nouvelle", Paris, PUF, 1995, 201 p.
- PORTINE, H.,« Les « langues de spécialité » comme enjeux de représentations », *Le français dans le monde*, Recherches et applications, 1990
- RICHER, J.J., *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Synergies Chine*, n°1, 2005.
- PUREN, Ch., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*.Paris,Nathan/ CLE International.1988
- SAUSSURE Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*, Payot, 1931.
- TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine. Le principe dialogique*. Paris, Editions du Seuil.1981

CORPUS

En génie mécanique :

BENIELI.F., CERATO.G. DUISIT.J. *Production mécanique: de la conduite à l'industrialisation*. Editions foucher. Paris 2004.

En génie civil :

GRIMALDI, G. et RAHARINAÏVO, A. (Sept. /Déc. 1999): "Vers une stratégie de réparation du béton armé dégradé" in *Bulletin des laboratoires des Ponts et Chaussées* n° 223. pp. 59-70.

BIZE-MOUACI, B. (janv./fév. 2000) : "Un béton ductile non armé" in *CSTB Magazine* n° 127. pp. 24-26.

FUENTES, A. (1998): *Bâtiments en zone sismique. Conception des bâtiments en maçonnerie et en béton armé selon les recommandations de l'AFPS et l'Eurocode 8, avec suggestions et compléments indispensables à l'élaboration d'un projet fiable et économique*. Paris, Presses de l'école nationale des Ponts et Chaussées. pp. 103-121.

En génie des procédés (chimie) :

Sujet d'examen de rattrapage. U.S.T.O. Université Mohamed Boudiaf (2018).

Fiche de T.D. (Thermodynamique). U.S.T.O. Université Mohamed Boudiaf (2018).

En pétrochimie :

Sujet d'examen de chimie minérale (2ème année Licence) U.S.T.O. Université Mohamed Boudiaf (2018).

En informatique :

Sujet d'examen en informatique. Faculté de chimie. Dpt. Socle commun. Module Info 1. Option: ST-GP. 15.01.2018

En U.E.F. Maths 2 :

Fiche de T.D. N°5. Faculté de chimie. Thème : Loi de composition, espace vectoriel et application linéaire. 2017-2018

En Méthode numérique :

Fiche T.D. N°2. L.M.D. Sciences techniques L2 G.P. 2017-2018

En physique :

Fiche T.D. N°3. Faculté de chimie. L.M.D. 1ère année. 2017-2018

En F.L.E (français langue étrangère):

Document/support 1 : Document en page 23, manuel C.1.2 Alter Ego. Ed. Hachette.
Espagne 2012. Manuel spécifique Institut Français d'Algérie.

Document/support 2 : Document en page 22, manuel C.1.2 Alter Ego. Ed. Hachette.
Espagne 2012. Manuel spécifique Institut Français d'Algérie.

Document/support : livre de français. Manuel « Entre Nous 6» B1.2 . Ed Maison des
langues. 2016. Méthode spécifique aux I.F.A (Instituts Français d'Algérie)

Document/support 3 : livre de français. « *Le français en projet*» 2ème année moyenne. De
Mmes Z. Mameria, F. Meghraoui Ferhani, K. Ouadah Kara Mostéfa et Mlle K. Khichane.
ONPS. 2008 / 2009. (communication colloque C.R.A.S.C. Oran)

Sujets d'examens. Master. Université Dr. Moulay Tahar. Saïda. Sujets conçus par M. Merdji
Mohammed Aziz, chargé de modules.

Sujets d'examens. Master et Licence. Université des Sciences et de la Technologie
Mohamed Boudiaf; USTO/MB. Sujets conçus par M. Merdji Mohammed Aziz, chargé de
modules.

SITOGRAPHIE / ENTRETIENS

<http://fonction-publique.bankexam.fr/etablissement/1924-Technicien-superieur-d-etudes-et-de-fabrications/48714-Genie-Civil-Cat-B>. 19 .03.2018. 23heures.

<https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/copie.php>. 17.03.2018. 15heures.

<http://www.jouraldunet.com/patrimoine/guide-de-l-immobilier/1203822-modele-promesse-de-vente/> 04.01.2017. 17h14 Promesse de vente

Mme PETIOT Geneviève et MM. ELIMAM Abdou, GROSS Gaston, ISSAC Fabrice, LERA T Pierre, MEJRI Salah, Colloque international. Ecole polytechnique Maurice Audin ex ENSET. 2005.

Mme Chantal PARPETTE. Professeure émérite. Université Lyon Lumières (FOS)

Mme Lucile CADET. Université Paris VIII.

M. Pierre LERA T. Professeur émérite. Paris Nord VIII (Français juridique)

M. Reuter Yves. Université de Lille (polyphonie dans le texte)

Mme Maité BAGARRY, experte associée au CIEP. Sèvres. Paris. Février 2016 (FOS)

Enseignants à l'Ecole d'ingénieurs. Sceaux. PARIS (français des spécialités)

Enseignants à l'Université de Besançon. Doubs. Centre de Linguistique Appliquée. CLA (FOS)

Enseignants à l'Université des Sciences de Caen. Basse Normandie (DELFDALF)

Enseignants à l'Université Charles De Gaulle. Lille (FLE)

Enseignants à la Chambre de Commerce et de l'industrie. CCIP. Paris (préparation DAFA)

Enseignants de l'Université de Grenade (Espagne). Faculté des langues. Juillet 2019

TABLE des MATIERES

Sommaire	1
Remerciements	
Dédicace	2
Résumé	3
Abstract	4
Résumé en langue arabe	5
Préambule	6
Introduction générale	8
	1
PARTIE 1. Langue française et locuteurs Algériens potentiels	2
Introduction partielle. Partie 1	2
	2
CHAPITRE 1	2
	3
1.1 Environnement et profils linguistiques des apprenants en Algérie	2
1.2 Croisement des langues et incidences	
1.3 Le français en Algérie. Quelles attentes?.....	37 ⁷ 30
	8
CHAPITRE 2	5
2.1 Didactique du français (L2) en contexte plurilingue algérien	3
2.2 Pour une didactique efficiente en FLE	54
2.3 Le français sur objectifs spécifiques : prétexte au français général.....	78
	6
	8
CHAPITRE 3	83
.....	
3.1 Rôle de la langue dans la transmission du savoir.....	84
3.2 CECR : référentiel / indicateur de lisibilité/visibilité des certifications.....	92
3.3 Métissage linguistique : heureux croisement des langues.....	101
Conclusion partielle. Partie 1.....	109

PARTIE 2 Entre F.L.E. et F.O.S.....	110
Introduction partielle. Partie 2.....	11
1	
CHAPITRE 4	11
4.1 Outils linguistiques pour appréhension du manuel de langue française.....	113
4.2 L'évaluation dans la perspective LMD: challenges et perspectives.....	121
4.3 Le FOS en cursus LMD / FLE. Démarche pragmatique.....	129
CHAPITRE 5	13
5.1 Entre F.O.S. et F.L.E: constat succinct.....	138
5.2 Traits du discours de spécialité (s).....	14
5.3 Français sur Objectif Spécifique et Français Langue de Spécialité (s)	143
CHAPITRE 6	16
6.1 Le texte en français langue seconde d'enseignement. Quelle position?	161
6.2 Le Français sur Objectif Spécifique (F.O.S.) : une didactique spécialisée	17
6.3 Confusions entre F.O.S. et F. Langue de Spécialité	181
Conclusion partielle. Partie 2	18
3	
PARTIE 3 Supports scientifiques, techniques, littéraires. Observations	185
Introduction partielle. Partie 3	186
CHAPITRE 7	18
7.1 Français« en» génie mécanique. Présentation. Etude du corpus	188
7.1.1 Au plan statistique	19
7.1.2 Typologie textuelle du texte de fabrication mécanique.....	194
7.1.3 La sémantique dans le support disciplinaire.....	195
7.2 Niveau de langue et illustration: Constat.....	21
7.2.1 Morphologie du support écrit du génie mécanique. Typologie.....	213
7.2.2 La monosémie dans le texte écrit du génie mécanique. Constat.....	215
7.2.3 Prosodie et rhétorique dans le texte écrit de fabrication mécanique.....	215

7.3 Usage des prépositions, des préfixes, des suffixes et de l'indéfini.....	217	7.3.1
Syntaxe dans le document écrit de fabrication mécanique. Récurrences...	218	7.3.2
Elision du déterminant ou de l'article dans le support de génie mécanique..	220	
7.3.3 L'alternance lexicale dans le document de la spécialité	220	
7.4 Modalité/ Temporalité dans un support de Génie Mécanique.....	221	7.4.1
Emploi du mode infinitif dans le texte de la spécialité.....	222	
7.4.2 Le présent de l'indicatif, expression d'action présente, passée ou à venir...	223	
7.4.3 Emploi du futur simple de l'indicatif dans le support écrit.....	223	
CHAPITRE 8 DISCOURS EN GENIE CIVIL.....	225	
8.1 Approche macrostructurelle: recherche de macro-énoncé(s)	226	
8.2 Le discours réglementaire (GENIE CIL VIL).....	227	8.3 Le
discours spécialisé (GENIE CILVIL).....	227	8.4 Le discours
pédagogique (extraits/GENIE CIVIL)).....	235	
8.5 Conclusion.....	237	
CHAPITRE 9 DISCOURS de SPECIALITE en FACULTE de CHIMIE	241	
Chapitre 9 Remarque	242	
9.1 Procédés pharmaceutiques (CHIMIE)	243	
9.2 Chimie minérale (CHIMIE)	244	
9.3 Informatique (CHIMIE)	245	
9.4 Méthode numérique (CHIMIE)	246	
9.5 Mathématiques (CHIMIE)	247	
9.6 Physique (CHIMIE)		
9.7 Thermodynamique	249	250
9.8 Probabilités et statistiques.....	250	

9.9 Génie des procédés des matériaux. MAS TER 1.	251
9.10 MAS TER 1. Application / Illustration	251
CHAPITRE 10. SUPPORT JURIDIQUE	255
CHAPITRE 11 SUPPORTS F.L.E	260
11.1 Observation d'un document F.L.E	261
11.2 Observation d'un document F.L.E. C.1.2	262
11.3 Observation d'un document F.L.E. B1.2	263
11.4 Observation d'un document F.L.E. B2.2	264
11.5 Observation de doc. authentiques. Sujets d'examens FLE (Usto)	264
11.6 Observation de doc. authentiques. Sujets d'examens. FLE. (Univ Saïda). 266	
Conclusion partielle (partie 3)	267
CONCLUSION GENERALE	271
ANNEXE	277
BIBLIOGRAPHIE	305
CORPUS	306
SITOGRAFIE / ENTRETIENS	308
TABLE des MATIERES	309

