Revue TDFLE

N° 73 | 2019
Langue(s) première(s) et apprentissages en langue(s) seconde(s)

Le français, langue d’enseignement universitaire : une discipline à part entière

Abdou ELIMAM

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-73/279-le-francais-langue-d-enseignement-universitaire-une-discipline-a-part-entiere
DOI : numerev_1300
Date de publication : 29/10/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : ELIMAM, A. (2019) Le français, langue d’enseignement universitaire : une discipline à part entière. *Revue TDFLE*, (73). https://doi.org/10.34745/numerev_1300

Résumé :

Notre contribution s'attelle à argumenter de la nécessité de revisiter le profil de formation des formateurs du FLE à visées technologiques et scientifiques, dans les pays du Maghreb, en général, et en Algérie, plus particulièrement.

Notre discipline est pensée en tant que moyen d'accompagnement linguistique au profit d'étudiants devant comprendre des cours de spécialité, prendre des notes et mieux restituer et argumenter leurs savoirs aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Après avoir ouvert la voie à une réflexion méthodologique et conceptuelle, nous nous proposons d'édifier un ensemble de compétences qui singulariseraient le profil d'un enseignant de FLE à visées technologiques et scientifiques.

Mos-clés : formation des formateurs du FLE, enseignement à visée technologique, Maghreb, cours de spécialité, besoins, ingénierie de la formation.

Abstract :

Our contribution argues the need to revisit the training profile of FLE trainers with technological and scientific aims, in the Maghreb countries, in general, and in Algeria, in particular.

Our discipline is designed as a means of linguistic support for students who need to understand specialized courses, take notes and better restitute and argue their knowledge both orally and in writing. After having opened the way to a methodological and conceptual reflection, we propose to build a set of skills that would distinguish the profile of a teacher of FLE with technological and scientific aims.

Keywords : training of FLE trainers, teaching with technological aims, Maghreb, speciality courses, needs, training engineering.

Abdou Elimam - Ecole nationale polytechnique d'Oran

Mots-clés :

Le français, langue d'enseignement universitaire : une discipline à part entière

1. ***Abdou Elimam***

(Emeritus, Alicante)

Résumé : Notre contribution s'attelle à argumenter de la nécessité de revisiter le profil de formation des formateurs du FLE à visées technologiques et scientifiques, dans les pays du Maghreb, en général, et en Algérie, plus particulièrement.

Notre discipline est pensée en tant que moyen d'accompagnement linguistique au profit d'étudiants devant comprendre des cours de spécialité, prendre des notes et mieux restituer et argumenter leurs savoirs aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Après avoir ouvert la voie à une réflexion méthodologique et conceptuelle, nous nous proposons d'édifier un ensemble de compétences qui singulariseraient le profil d'un enseignant de FLE à visées technologiques et scientifiques.

Mots-clés : *langue de spécialité, acquisition, apprentissage, ingénierie didactique, besoins.*

Abstract: Our contribution attempts to argue the need to revisit the training profile of FLE trainers with technological and scientific aims, in the Maghreb countries in general, and in Algeria, more particularly.

Our discipline is conceived of as a means of linguistic follow up for the benefit of students having to grasp what is said during their courses, to take notes and to better account of and argue their knowledge both orally and in writing. After having paved the

way for a methodological and conceptual reflection, we propose to build a set of competences that would single out the profile of a teacher of FLE with technological and scientific aims.

Keywords: *speciality language, acquisition, learning, didactic engineering, needs.*

Le français en usage dans l'enseignement des disciplines de spécialité mobilise les structures discursives de la langue française en général. L'organisation de l'énoncé écrit ou oral en français de spécialité présente des similitudes avec la langue de communication courante. En effet si dans l'intitulé « langue de spécialité », il y a « spécialité » certes, il y a également « langue». Par conséquent l'accompagnement linguistique qu'il faudrait dispenser aux étudiants algériens (disons maghrébins) consiste à les préparer à mieux comprendre les cours de spécialité, à mieux prendre des notes et à mieux restituer et argumenter leurs savoirs aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Il s'agirait alors d'éviter de nous substituer à l'enseignant de la discipline et définir une stratégie spécifique.

Ne disposant que de 1.30 h. à 2.00 h. de cours de langue, il s'agit, non pas de doter les apprenants de compétences linguistiques ayant pour finalité l'esthétisme de la langue mais de les munir d'outils spécifiques leur permettant d'exploiter les supports de cours de la discipline de spécialité. L'enseignant de français à visée technologique et scientifique devra donc opter pour une pédagogie privilégiant les structures utilitaires aux aspects rhétoriques et « syntactocentristes » [1] . Lorsque l'apprenant finira par mieux s'en sortir en français de sa spécialité, son socle linguistique et l'assimilation des structures de la langue le conduiront à s'ouvrir sur bien d'autres domaines de la culture. Il ne sert donc à rien de vouloir tout obtenir dans un laps de temps bien court : la syntaxe, la rhétorique, l'argumentation, la poésie etc. Raison de plus pour confier de tels enseignement à des enseignants préparés à ces stratégies.

Nous nous proposons, dans cet article de revenir sur la nécessité de prendre en charge tout un pan de la didactique des langues dans la formation de formateurs en FLE de spécialité. Nous montrerons que les théories de l'apprentissage des langues secondes doivent pouvoir mieux éclairer les particularismes de la didactique des langues de spécialité. La stratégie que nous défendons envisage l'enseignement disciplinaire en tant que passerelle pour l'enseignement linguistique du français langue seconde. La démarche que nous avons commencé à tester depuis 2004[2] se déroule ainsi. Dans un premier temps veiller à stimuler le savoir linguistique passif des apprenants (qui ont emmagasiné plus de 1000 heures de FLE) en vue d'appréhender le français comme outil d'accès au support de la spécialité. Et dans un second temps, en faire un moyen de communication académique tant à l'oral qu'à l'écrit. Partant de la nécessité de penser

l'enseignement d'une langue en termes d'objectifs discursifs à atteindre, nous verrons ce que cela implique à la fois d'un point de vue méthodologique et pratique.

Ce que L1 apporte à la didactique des langues

La didactique des langues[3] – longtemps assimilée à une « linguistique appliquée » - est avant tout une pratique de classe complexe. Elle est également champ de savoirs et de recherches portant sur les mécanismes psycho-cognitifs de l'apprentissage des langues (autres que la langue native). Notons que nos collègues Anglo-saxons préfèrent à l'étiquette « didactique des langues » celle de « théorie de l'acquisition/apprentissage des langues secondes »[4]. Dès lors qu'un développement disciplinaire s'implante par nécessité méthodologique, les questions qui relèvent de son champ prennent une autre tournure et les réponses qu'il apporte sont d'une autre envergure. Le manque à gagner, lors de la formation des futurs formateurs en « langues », est tel qu'il suffirait de relire - avec le recul du temps – les cursus de « licences » de lettres, pour réaliser à quel point les savoirs élaborés de la didactique des langues ont été à peine abordés. La préoccupation majeure a été de parfaire les compétences en langue des futurs enseignants. Quant à la partie réservée à leur futur métier, elle aura, dans le meilleur des cas, bénéficié d'apports généraux en psychopédagogie ; voire en méthodologies des langues « étrangères » (études des méthodes d'enseignement). L'étudiant, une fois en possession de sa graduation, allait sur le terrain pour, enfin, découvrir toute la complexité de son métier. P conséquent, il serait déloyal de réclamer des artisans ainsi formés, des résultats que l'Institution n'aura pas préparés explicitement.

La mise en marge de la didactique des langues en tant que discipline à part entière semble se proroger le préjugé selon lequel les langues, qu'elles soient natives ou secondes, obéissent aux mêmes processus d'apprentissage. S'ajoute à ce préjugé la reproduction de pratiques théoriques fortement influencées du behaviorisme en linguistique. De la sorte l'apprentissage se confondrait avec l'acquisition. Ce qui tend à promouvoir une démarche fondée sur le développement de « comportements » linguistiques entretenus par une pratique assidue de la mémorisation. Si pour les uns, l'apprentissage est reproduction d'un processus fantasmagorique, pour les autres il est fait de l'accumulation de comportements. Souvent les deux tendances fusionnent dans une sorte de patchwork invraisemblable – d'où les architectures « chaotiques » de certaines méthodes.

Penser enseignement d'une langue, c'est obligatoirement penser un rapport entre une langue de départ et une langue-cible. Car l'objet de la démarche consiste non pas à enseigner « le langage », mais une autre forme de son expression. Les apprenants sont en effet déjà dotés de cette capacité naturelle de parler. Leur potentiel de langage est effectif au moment où la question du passage à une autre langue se pose.

Les neurosciences contemporaines[3] confirment effectivement que dès le stade avancé de fœtus, pratiquement tous les neurones (cellules nerveuses) sont formés et migrent à leur emplacement propre dans le cerveau. Après la naissance, un certain nombre d'évolutions interviennent sous la pression de la taille de la tête, du poids du cerveau ainsi que de l'épaisseur du cortex cérébral (substance grise). Le cortex cérébral abrite les synapses (jonctions inter-neuronales) qui desservent l'activité mentale. Le développement physique qui s'opère dans le cerveau voit le cortex augmenter. La matière blanche (connections à distance) ne parvient à maturité qu'à 9 mois et continue de grossir pendant toute la durée de l'enfance. Les synapses – qui assurent les transmissions entre neurones - continuent de se développer. On sait qu'entre entre 9 mois et 2 ans, leur nombre atteint des pics (selon la région du cerveau) : l'enfant a alors 50% de synapses de plus que l'adulte ! Les synapses commencent à se flétrir à l'âge de deux ans, et ce phénomène se poursuit dans le reste de l'enfance et jusque dans l'adolescence, où le métabolisme du cerveau retombe au niveau en vigueur chez l'adulte. L'activité métabolique atteint son point culminant vers l'âge de 4 ans et le nivellement des neurones n'est stabilisé que vers l'âge de 7 ans.

On peut dire que c'est autour de 18 mois que le langage démarre. Les nombreuses observations du développement du langage[4] jusqu'à l'adolescence convergent pour relever, par exemple, que l'accroissement du vocabulaire évolue au rythme d'un nouveau mot au moins toutes les 02 heures. La syntaxe, pour sa part, commence avec des séquences de deux mots («latif titèH », « HaHa ydida»,[7] etc.). Ces observations menées un peu partout dans le monde confirment non seulement les mêmes types de séquences binaires, mais, de plus, un respect extraordinaire de l'agencement des mots ; S. Pinker, souligne que « les mots sont correctement ordonnés dans 95 % des cas ».

Le développement du langage chez l'enfant passe par plusieurs phases. R. Brown[8] montre que très tôt, les enfants parviennent :

- à restituer tous les composants d'une phrase comprenant : AGENT – ACTION – DESTINATAIRE – OBJET – LIEU du genre « maman donne à John son déjeuner dans la cuisine ».

- à formuler la localisation et/ou le mouvement des objets

- à nommer les propriétés des objets et/ ou leur appartenance

- à faire des commentaires sur ce que font ou voient les gens

- à formuler le refus et/ou réclamation d'objets ou d'activités

- à formuler des interrogations sur qui, quoi et où

Cette étape prépare celle de « l'explosion tous azimuts », entre 24 et 40 mois. « Le langage de l'enfant s'épanouit en une conversation courante grammaticalement correcte » (S. Pinker, ibid. : 268)

Lorsqu'il atteint sa troisième année d'existence, ce sont des milliers de formes syntaxiques que l'enfant maîtrise. Il témoigne d'une utilisation correcte, notamment :

- des mots de fonction ainsi que les flexions (surtout verbales), (plus de 95% des cas)
- des interrogations avec qui, qui est-ce que et où
- des propositions relatives
- des comparatifs
- des négations
- des compléments
- des conjonctions
- du passif

Notons, au point où nous en sommes, que les énoncés produits peuvent présenter des écarts par rapport à la norme (*j'ai prendu du pain*, *j'ira voir le chat*, *c'est un zyeux*). Cependant tous les ingrédients de la composition phrastique sont bel et bien disponibles. Le réglage formel sera le fruit des interactions (c'est effectivement là que l'imitation des parents et autres adultes est la plus impliquée). Cependant les capacités de « réinvention » de la langue des adultes continuent de se développer pratiquement jusqu'à l'âge de la puberté : âge reconnu comme un seuil dans l'acquisition – et non pas apprentissage - des langues. C'est ce que la psycholinguistique (de même que la théorie de la didactique des langues) désigne sous le concept de « problème logique » de

l'acquisition.

En somme le développement du langage chez l'enfant s'installe comme un processus – à la fois naturel et social, - à fort effet de stimulation. Ainsi en est-il de cette observation qui indique que la prosodie d'une langue se met en place chez l'enfant avant même qu'il ne parvienne au langage articulé. Ce même bébé est en mesure d'acquérir plus de 20 mots/jour avant même d'atteindre l'âge de 40 mois. Dès les 40 mois, d'ailleurs, il est en mesure de produire ses premières phrases (binaires), parfois en deux langues lorsqu'il est dans un environnement bilingue. Tout cela nous invite, pour la poursuite de notre réflexion sur les rapports entre L1 et les langues-cibles, à conserver comme repères les douze « commandements » suivants :

1. Il est dans la nature humaine que l'accès au langage s'opère sans apprentissage

2. Ce sont des prédispositions biologiques et génétiques qui préparent l'acquisition

3. A la naissance l'enfant est porteur d'un dispositif inné qui le guide dans son procès d'acquisition : le Dispositif d'Acquisition du Langage (DAL)[9]

4. Tout apprentissage – ou accès à la connaissance – reposera précisément sur ce DAL.

5. L'acquisition de la langue native se révèle inversement proportionnelle à la complexité d'un système (linguistique) qui continue d'interpeller les chercheurs

6. La langue de l'environnement immédiat de l'enfant apparaît comme un modèle morphologique et non pas un modèle de production

7. Les enfants qui bénéficient d'un soutien assidu des parents lors de l'acquisition du langage finissent par atteindre les mêmes compétences que ceux qui n'ont bénéficié d'aucun soutien

8. L'enfant acquiert la langue à laquelle il est exposé – même si celle-ci diffère de la langue des parents

9. L'acquisition du langage est un processus universel et uniforme

10. A l’âge de 5 ans l’enfant maîtrise l’essentiel des structures de sa langue

11. Les progrès dans l’acquisition suivent les mêmes schémas, les mêmes étapes et dans le même ordre !

12. Si les enfants apprenaient par tentatives (essai/erreur/rectification), il ne serait pas possible d’admettre qu'ils passent tous par les mêmes étapes.

Sur l’imitation

Il ne serait pas superflu, à ce niveau de notre exploration, de revenir sur le rôle de l’imitation dans le processus d’acquisition des langues. En effet, l’une des remarques les plus récurrentes concernant l’acquisition des langues s’est portée sur la capacité extraordinaire qu’ont les enfants de produire des règles de « surgénéralisation ». En somme leur capacité à produire des « pluriels », par exemple, pour des mots qu’ils viennent à peine de rencontrer ; à conjuguer des verbes (le groupe important peu pour eux, d’ailleurs) en même temps qu’ils les découvrent, etc. S. Pinker nous offre à ce sujet une démonstration magistrale. En effet, si l’acquisition de la langue native procédait par imitation, et sachant « *qu’à l’âge de 18 ans un enfant est supposé avoir emmagasiné près de 20 000 mots »,* il faudrait donc que l’enfant ait rencontré et imité « *tous les agencements possibles ».* A cette condition, « *il lui aurait fallu entendre (et décoder) près de cent quarante millions (140 000 000) de phrases différentes. Au rythme d’une phrase toutes les 10 secondes, pendant dix heures par jour, il faudrait attendre un peu plus d’1 siècle !* ». S. Pinker note également, qu’étant donné que le nombre de phrases qu’un locuteur peut produire peut atteindre 10^{20} (soit cent millions de milliards), « *au rythme de 05 secondes par phrase, il faudrait une enfance d’environ cent milliards d’années (sans manger ni dormir) pour mémoriser toutes ces phrases.* »

Soyons clairs, l’imitation n’est pas requise lors de l’acquisition des mécanismes langagiers. Elle est, tout de même, convoquée pour la restitution de la morphologie de la langue de l’environnement. En effet, pour parler, l’enfant doit être dans un environnement social où il est exposé à des formes linguistiques récurrentes. Comment tout cela se met-il en place ? En prenant appui sur les mécanismes développés intérieurement afin de mettre ces derniers en adéquation avec les formes de sortie (output). Ses écarts ne relèvent pas du mécanisme interne, mais de la mise en place. C’est pourquoi Noam Chomsky a très tôt attiré notre attention sur ces capacités internes que l’enfant exerce en vue de « générer » y compris des phrases qu’il/elle n’a jamais entendu auparavant. Ces capacités internes, sont une véritable énergie de génération verbale – une « grammaire universelle, (G.U.) », pour reprendre la

métaphore chomskyenne. C'est bien cette même prédisposition génétique et biologique qui leur permet, également, de décider - lors du décodage- des relations syntactico-sémantiques portées par les constituants phrastiques; sans cela il leur faudrait apprendre des millions et des millions de combinaisons avant de discriminer telle ou telle unité dans une combinaison phrastique donnée. Les enfants ont acquis cette compétence discriminatoire qui leur permet, sans même restituer la totalité du sens, de décider si X est nom, verbe ou autre chose. C'est apparemment ainsi que notre espèce s'en sort.

Décider d'enseigner toute autre langue que la langue maternelle, une langue seconde donc, revient à prendre en considération à la fois l'acte unique et irréversible – sauf cas de pathologies – de l'acquisition de la langue « une », et la spécificité d'une tel « montage ». Ces deux présupposés sont, à notre sens, des principes méthodologiques *sine qua non* .

Langues, méthodes et apprentissage

Au fil du temps, le marché éditorial des méthodes de langues a privilégié deux sortes de concepteurs:

1. Ceux qui reproduisent, par des procédés de « copier-coller », des recettes anciennes avec des capacités d'adaptation à une réalité locale plus ou moins heureuse.

2. Ceux qui témoignent du rejet pur et dur de la «langue une», dans le montage didactique, et s'illusionnent de reproduire et d'appliquer à L2, « les processus d'acquisition de L1».

Quelles que soient leurs variantes, ces « méthodologies » se distinguent par une sorte de « fuite en avant » brillamment mise en forme (et/ou en pages) et esthétiquement élaborée. Ce fut le cas avec l'audio-oral, puis avec l'audio-visuel et, de nos jours, avec le « monde fascinant » du multimédia. Certes, quelques considérations linguistiques contemporaines ont pu trouver grâce aux yeux des concepteurs[10] ; ainsi en a-t-il été de l'inspiration de la linguistique pragmatique, notamment.

Un autre courant, bien plus contemporain, semble, de nos jours, s'imposer sur la scène des « langues étrangères », il s'agit des approches curricularistes. Ces dernières, largement inspirées des démarches andragogiques et des principes de l'ingénierie de la

formation, visent à construire des compétences à partir de savoirs et de savoir-faire auxquels les apprenants sont exposés. Certes une telle démarche, en cela qu'elle ambitionne de travailler sur objectifs ; voire sur projets, implique l'apprenant, jusqu'à un certain point. Cependant son approche des compétences communicatives, en situation de L2, s'inspire, encore, des vielles recettes didactiques qui ont rejeté et la linguistique et la prise en considération de L1. Peut témoigner de ces formes de « régression », le fameux «niveau seuil» qui propose un référentiel construit autour d'une liste de « fonctions langagières », parfois appelés «actes de parole». A ces fonctions, on fait correspondre une série d'énoncés possibles. Et ce sont ces correspondances qui sont sensés couvrir l'ensemble des situations de communication.

Il faut reconnaître à ces dernières approches la mise en place d'une ingénierie pédagogique regorgeant de potentialités heuristiques. Ainsi en est-il de l'introduction de la notion de «besoins » afin d'offrir une utilisation « à la carte » des matériaux conçus pour l'apprenant. Il s'agit là d'une innovation (bien timide comparée à ce que, dès 1907, proposait une Maria Montessori)[11]. D'une manière générale, le contenu du matériel pédagogique n'est pas déterminé par une progression grammaticale, mais par des besoins traduits en termes de fonctions «langagières». Une des conséquences heureuses fut l'introduction, dans ces méthodes, de « documents authentiques » - aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Dans son évolution, cette approche s'efforce d'intégrer – dans la mesure où cela n'altère pas sa logique profonde - également de la psychologie cognitiviste et même de la sociolinguistique. Son point fort est de reconnaître à l'apprenant un rôle central en cela qu'il est sollicité pour penser son apprentissage et même découvrir les règles « qui permettent de produire de nouveaux énoncés». Une façon de reconstruire une compétence, en quelque sorte.

Cependant la reconnaissance du rôle central attribué à l'apprenant s'arrête dès lors qu'il s'agit de re-penser l'accès aux langues naturelles. En effet si la langue « une » (L1) se met en place naturellement et sans apprentissage – à l'exception de quelques accommodements phonétiques et morphologiques-, l'accès à toute autre langue que L1 doit relever d'un montage spécifique. Et toute autre langue que L1 est forcément en situation seconde. Voilà pourquoi bien des théoriciens contemporains de la didactique des langues préfèrent les désigner sous le label de « langue seconde ». Ainsi il peut y avoir deux, trois, voire « n » langues secondes. La différence entre elles n'est que d'ordre hiérarchique ; soit L2 « de rang 1», « de rang 2» , « de rang (n)». Par conséquent, lorsqu'il est en situation d'apprentissage d'une L2, le locuteur natif ne peut « rejouer » la scène de la mise en place de la compétence linguistique. Celle-ci s'est déjà jouée – une bonne fois pour toute –. Il faut donc prendre cette compétence linguistique comme base d'accès à une langue autre. Il faut la prendre comme une passerelle.

Mémoires et résolution de problèmes

A cette passerelle, il faut ajouter une autre potentialité que nous n'avons fait

qu'effleurer, celle que renferment les capacités intellectuelles de résolution de problèmes. Il s'agit là d'un potentiel non négligeable et fortement mobilisable par l'apprenant. Il en est de même des mécanismes de mémorisation. Par conséquent L2, quel que soit son rang, ne peut se substituer à L1, mais bénéficie de mécanismes qui ont présidé à son émergence. Il s'agit de bien les discerner pour y prendre appui. La connaissance de L1 joue un peu le rôle de la GU lors de l'acquisition ; pendant que les principes généraux de résolution de problèmes jouent le rôle des procédures d'acquisition langagières chez l'enfant.

C'est là que l'expertise de l'enseignant est sollicitée ; expertise résultant de la formation qu'il /elle aurait reçue.

S'il est un point sur lequel convergent quasiment toutes les méthodes et approches en didactique des langues, c'est bien que l'apprentissage d'une langue seconde prend en considération des paramètres propres à la langue en tant qu'objet de savoir. Voilà pourquoi les « sciences de l'éducation » sont souvent démunies pour prendre en charge un tel type d'enseignement. Cependant cela ne leur interdit pas de regards – même critiques.

Autorisons-nous une caricature, le temps d'une réflexion: comment peut-on élaborer un processus d'apprentissage d'un objet que nous ne connaissons que par ses effets? La non prise en considération des différentes facettes du fonctionnement des langues naturelles peut-elle engendrer une « didactique » des langues satisfaisante ? La réponse à ces questions est certes évidente. Et pourtant ces mêmes questions sont souvent évacuées dans la mise en place de curricula en langue. Est-ce sain ?

La connaissance de l'objet est certes incontournable, cependant, admettons, tout de même, que le recours aux opérations psycho-cognitives chères à la psychopédagogie s'impose au didacticien des langues. Cependant, ainsi qu'en témoigne le processus d'acquisition, le rapport aux autres fonctions supérieures de l'activité cérébrale (mémoire, affect, émotions, etc.) doit être posé dans sa relativité à la fonction, non moins cérébrale, de la case « langage ». C'est ce que nous révèle avec force d'arguments l'approche modulaire de la psychologie cognitiviste. Le module « langage » tisse ses propres liens avec les différents compartiments (ou modules) du cerveau[12], avec la structure génétique du sujet, avec la structure psychique – inconscient compris - , avec les modules *mémoire*, *affect*, *sensations*, etc.

A titre d'illustration, il serait éclairant de surligner les particularismes du mécanisme de mémorisation, lorsque l'activité langagière est mobilisée. Ce sont, en effet, des détours spécifiques qui s'annoncent lors de l'apprentissage du vocabulaire, par exemple. Un mot nouveau, lorsqu'il est présenté à l'apprenant, draine avec lui tout un ensemble de traits (discrets) à la fois syntaxiques, sémantiques et culturels. Par conséquent ce que la

mémoire linguistique va intégrer et emmagasiner, c'est un maillage qui va s'insérer dans un réseau sémantique; lequel réseau n'a pas forcément la forme du mot, mais plutôt celle d'un «programme de sens[13]» potentiel. S'il en est ainsi du langage, il peut en être autrement lors de l'apprentissage d'un savoir-faire bien mécanique (installer une imprimante, par exemple). On recourt, effectivement, à des habiletés et à une mémorisation qui procèdent d'un cheminement autre.

Les débats contemporains sur les processus de cognition et leurs liens pratiques avec d'autres fonctions supérieures du cerveau autorisent un dépassement des conceptions anciennes et nous invitent à opérer une rupture méthodologique qui nous impose un regard critique sur nous-mêmes. Dès lors il apparaît que la reproduction des échecs en langues ait pour origine la non prise en considération de L1 dans la conception des programmes de langues.

Pour schématiser, disons que le didacticien de langues doit faire face à des situations où:

- Les langues à enseigner préexistent à leur enseignement; il n'y a donc rien à inventer.
- Les apprenants viennent avec un potentiel précieux, puisqu'ils sont natifs d'une langue L1
- Il reste à forger les formes de médiation qui rapprocheront l'apprenant de la langue-cible. Cela en reposant sur le potentiel langagier déjà élaboré par L1.

Là résident les fondations d'une théorie de la didactique des langues.

Éléments d'ingénierie didactique des langues

On pourrait légitimement se demander quelle distinction opèrent les didacticiens des langues, entre les concepts de « pédagogie » et de « didactique ». Disons que de nos, jours, il est de plus en plus fréquent d'apparenter la didactique à une « ingénierie pédagogique ». Ce sous-ensemble des théories de l'ingénierie de formation renvoie à une démarche favorisant l'accès à la connaissance suivant des procédures relevant d'un montage, d'une construction rationnelle; en somme d'un algorithme. Parallèlement, la

pédagogie est convoquée sous l'espèce de principes psycho-cognitifs présidant à l'accès au savoir. Par conséquent, la pédagogie renseigne sur les conditions - quasi universelles - psycho-cognitives de la connaissance. Quant à la didactique, elle construit cette connaissance selon des procédures liées et à l'objet de la connaissance et à ses liens avec le soubassement psycho-cognitif. Ces discriminations conceptuelles ont été favorisées, à la fois par les démarche andragogiques (formation continue des adultes), et par les développements contemporains des sciences cognitives[14]. En d'autres termes, la pédagogie – socle essentiel de la « science de l'éducation » – éclaire sur les mécanismes psychologiques généraux du savoir. La didactique, pour sa part, dissèque l'objet de la connaissance en termes de montage. Or le montage, s'il est assimilé à des « paliers » - préoccupation qui peut concerner la pédagogie - il est surtout le résultat d'une connaissance interne de l'objet. Voilà pourquoi, de nos jours, seule une didactique de la spécialité doit être prise en considération. S'il est impossible d'accéder aux processus de la connaissance en général, l'expérience montre qu'il est possible d'élaborer des *mécanismes d'accès* à la connaissance. Mécanismes à partir desquels les processus de la connaissance sont dévoilés.

La didactique des langues est par conséquent une didactique de spécialité. Ce qui nous invite à formuler cette spécialité (ses contours, certes, mais également ses composantes) et à mobiliser les techniques de l'ingénierie de la formation pour pouvoir envisager une trame méthodologique de l'enseignement des langues.

Tout enseignement, et celui des langues n'y échappe, implique un positionnement face à un référentiel. On sait que ce dernier recouvre l'ensemble des compétences à atteindre. Il nous faut donc, lorsqu'il s'agit des langues – et sachant ce que nous avons développé plus haut - , arrêter les compétences ciblées en en définissant les termes et la nature. En effet dire que les habiletés traditionnellement attribuées à un cursus en langues (c.-à-d. : « parler », « comprendre », « écrire » et « lire »,) constituent les compétences à atteindre demeure un objectif trop vague et indéterminé. Par conséquent il n'est plus un objectif, mais une projection sans substance. Une sorte « d'auberge espagnole » où chaque enseignant apporte ce qu'il croit devoir apporter. Et c'est cette absence même de substance qui rend les habiletés génériques illusoires. Notons au passage, que cet effet est produit par l'illusion d'optique qui consiste à reproduire « la langue ». Il est vrai que les démarches contemporaines (approches communicatives et approches par compétences, plus particulièrement), se sont quelque peu démarquées de cette illusion mais leur découpage en fonctions et/ou actes de langage prête toujours à caution. En effet les objectifs assignés se réfèrent toujours à ces habiletés que sont « comprendre », « parler », « lire », « écrire ». Certes les niveaux permettent de fixer des limites aux habiletés.

A cause de la situation multilingue qu'il faut pouvoir gérer de manière aussi efficace et efficiente que possible, les pays membre du Conseil de l'Europe ont produit un

document de référence commun en matière d'enseignement des langues; il s'agit du « Cadre européen commun de référence[15] », le CECR. Ce dernier

> « *offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.* »

Ainsi, le « cadre européen commun de référence », encourage-t-il à se positionner par rapport à six niveaux de références.

1. • **A1.** Niveau introductif ou « découverte » (Breakthrough)
2. • **A2.** Niveau intermédiaire ou de « survie » (Waystage)
3. • **B1.** Niveau seuil (Threshold).
4. • **B2.** Niveau avancé (Vantage) ou « utilisateur indépendant ».
5. • **C1.** Niveau autonome ou de « compétence opérationnelle effective ».
6. • **C2.** Maîtrise : correspond à l'examen le plus élevé dans l'échelle ALTE[16].

Pour chaque niveau, il est prévu une quantité de « compétences » non seulement linguistiques, mais également culturelles, cognitives, psycho-cognitives, etc. Ces exigences sont reflétées dans la plupart des examens permettant l'accès à des certifications en langues (telles que les certifications Eurocentres ou ALTE, notamment).

La question des besoins

Les recommandations ainsi que la méthodologie proposées par le CECR représentent, certes, une percée remarquable, cependant les efforts de synthèses d'un tel type de document pèsent sur le besoin de cohérence. En effet les compétences soulevées sont bien trop nombreuses et ont trait aussi bien aux fonctions « langagières », qu'aux habiletés discursives et autres compétences interculturelles. Ce qui transforme le référentiel en un assemblage hétéroclite; une « auberge espagnole », une de plus, pour professeurs de langues. Il y a lieu, cependant, de retenir les efforts d'appréhension des besoins linguistiques prodigués par la démarche d'ensemble. Ainsi les besoins ainsi que les motivations doivent faire l'objet d'une étude préalable permettant de mieux cerner: «

- *Qu'est-ce que l'apprenant aura besoin de faire avec la langue ?*
- *Qu'a-t-il besoin d'apprendre pour être capable d'utiliser la langue à ces fins ?*
- *Qu'est-ce qui le pousse à vouloir apprendre ?*
- *Qui est-il (âge, sexe, milieu social et niveau d'instruction) ?*
- *Quels sont le savoir, le savoir-faire et l'expérience de l'enseignant auquel il a à faire ?*
- *Dans quelle mesure a-t-il accès à des manuels, des ouvrages de référence (grammaires, dictionnaires, etc.), des moyens audiovisuels et informatiques (matériel et didacticiels) ?*
- *Combien de temps peut-il, désire-t-il ou est-il capable de consacrer à l'apprentissage d'une langue ?* ».

Outre les questions de motivation, ces questionnaires portent sur les objectifs à atteindre en termes d'usages circonstanciés de la langue-cible. Une telle démarche est à la fois prometteuse et source de difficultés pratiques. En effet parvenir à cerner le

quoi des usages linguistiques projetés facilite la tâche du concepteur du curriculum. Par contre il paraît pratiquement impossible d'envisager de telles démarches pédagogiques pour un public très vaste. Il y aurait autant de besoins spécifiques que de locuteurs ! La tâche s'avère impossible, sous cette forme. Il nous faut l'envisager autrement.

C'est précisément ce qu'ont proposé des auteurs européens qui avaient pour objectif « l 'acquisition de compétences nouvelles par un soutien à l'amélioration des compétences linguistiques ». Projetant donc de mettre sur pied un système de « reconnaissance et/ou de validation des acquis langagiers, dans un contexte professionnel », ils ont produit un document « Prolang[17] » qui vise à permettre l'acquisition de compétences linguistiques en milieu professionnel. De la sorte, ce sont les situations professionnelles effectives qui ont prévalu dans l'élaboration du référentiel. Ainsi trouve-t-on, à titre d'illustrations :

- « Parler de soi et de son travail »
- « Prise de messages téléphoniques, réponses à des demandes de renseignements, etc. »
- « Contacts face à face avec le client »
- « Explication d'un processus ou d'une méthode de travail »
- « Discussions concernant la maintenance, les livraisons, les installations »
- Etc.

Pour l'écrit on trouve recensés les écrits professionnels (fax, notes, mémos, etc.).

Il reste à voir comment ces besoins sont transformés en objectifs pédagogiques, sur le terrain. Cependant, qu'il s'agisse du CECR ou du projet Prolang, un grand effort méthodologique y est exposé. Et cela constitue une percée significative dans le long chemin que la théorie de l'apprentissage des langues doit parcourir pour se hausser au niveau d'une discipline à part entière. Ce sont ces percées que nous retiendrons pour élaborer une démarche d'ensemble portant sur l'enseignement des langues.

Profils de formation des formateurs

Nous nous cantonnerons, dans ce qui va suivre, à la formation des enseignants de langues à visée technologique et/ou scientifique[18]. En effet un artisan bien formé saura toujours s'adapter aux situations car ses objectifs sont précis et ses outils méthodologiques fins. Une bonne formation de formateurs devrait aboutir à cela. Il ressort de ces prémisses, qu'il nous faut pouvoir combiner à la fois les apports de la linguistique générale et de la linguistique appliquée, ceux de la psychologie cognitive et, enfin, ceux de l'ingénierie de la formation appliquée aux langues. Le présupposé ce des démarches est le bon niveau de langue des futurs enseignants, bien entendu.

Le cursus, doit contenir un noyau incontournable dans lequel il nous faudrait pouvoir retrouver :

- **Les conditions socio-naturelles d'acquisition de la langue native (L1[19]),**

Nous avons pu relever plus haut l'importance que revêt la prise en considération des conditions à la fois biologique et socio-culturelles d'acquisition de L1. Il faut notamment mettre en exergue le fait que les humains naissent munis d'un patrimoine biologique et génétique de langage. Ce patrimoine, le DAL[20] , agit comme une sorte de lit de rivière et accueille les formes morpho-phonologiques que l'enfant génère. Le DAL agit en quelque sorte comme un moule méta-syntaxique qui favorise la mise en place du système de la langue de l'environnement ; ce que N. Chomsky nomme la « Grammaire Universelle ». Or une langue (c.-à-d. le système linguistique), lorsqu'elle pose ses fondations dans l'esprit des humain, tisse, en même temps, tout un réseau de connexions avec les fonctions supérieures du cerveau (mémoires, émotions, activités sensorielles, etc.). Ainsi se spécifie, chez nous, la faculté de langage. Par conséquent, lorsque nous aurons à aborder l'apprentissage d'une autre langue (de toutes les autres langues, en réalité), nos « fonctions langagières » sont déjà en place ! Les mécanismes de « nomination », de « catégorisation », de « prédication », de « modalisation », etc. sont disponibles. C'est seulement la forme de leur actualisation (réalisation morpho-phonologique) qui, de fait, pose problème. Là est le point nodal de la théorie des langues secondes.

- **Les conditions psycho-cognitives d'apprentissage d'une langue-cible (L2[21])**

Lorsque nous passons à une autre langue, nous ne réinventons pas le langage, nous ne faisons que prendre appui sur nos capacités (innées) de langage pour déboucher sur des réalisations phonologiques – en L2 - acceptables et porteuses de sens. Que signifie « prendre appui » sur nos capacités de langage sinon mobiliser des mécanismes psycho-cognitifs que L1 a déjà balisés ? En effet L1 devient incontournable car c'est à travers elle que les mécanismes langagiers (et par voie de conséquence, cognitifs) sont sollicités. Ce qui nous engage à envisager, dans le processus d'apprentissage linguistique, une phase durant laquelle L2 aura le réflexe «d' emprunter» à L1 ses formes d'extériorisation (phonologiques et/ou morphologiques). Il s'agit là d'un passage obligatoire que les théoriciens de l'apprentissage des langues ont bien cerné sous le concept d'interlangue[22]. L1 ayant été – une bonne fois pour toutes – le canal par lequel a pu émerger le langage, sa sollicitation (inconsciente, d'ailleurs) vise, en réalité, la mise en mouvement de l'appareil langagier. On sait que ce dernier est, lui-même, porteur des mécanismes permettant la production du sens (opérations langagières et opérations linguistiques). Voilà pourquoi cette étape de « mélange », « d'interférences », de « calques », de « surgénéralisations » et autres manifestations de l'intrusion de L1 est incontournable. La prendre en considération, l'intégrer des les paramètres de l'apprentissage, c'est se donner les moyens d'une mise en place sereine et contrôlée d'une L2 en voie d'autonomisation. Les erreurs, par exemple, ne sont plus « fautives », mais sources de travail sur soi et de réflexion sur les mécanismes langagiers. Ce qui permet des autocorrections pensées et non plus sur un mimétisme recourant à la mémorisation systématique comme planche de salut ! Toute didactique des langues se doit donc de s'appuyer sur le rôle interface de l'interlangue. Il est à noter que ce sont des travaux de cette nature (qui intègrent le paramètre L1 dans les processus d'apprentissage des L2) qui ont permis de spécifier la didactique des langues par rapport à une « didactique générale ».

1. Une méthodologie d'élaboration de référentiels linguistiques

Une fois que l'on a posé le décor naturel de l'apprentissage des langues (essentiellement que L2 suit des voies autres que celles de L1, mais y prend appui pour tendre vers l'autonomie), il nous reste à aborder les questions de la formation en termes d'ingénierie. Rappelons que c'est dans le monde de l'andragogie[23] que les questions méthodologiques de l'apprentissage se sont mues vers une démarche ingénierique. Cette dernière découpe tout projet de formation en trois étapes majeures : l'étape de l'audit, l'étape de l'ingénierie pédagogique et enfin celle de l'évaluation.

L'audit sert à mieux cerner « qui doit apprendre quoi » et « pour quoi faire ». Il revient donc à l'ingénieur de formation de déterminer ces paramètres.

- Déterminer le paramètre « qui », c'est mieux connaître le public cible en termes de parcours, d'attentes et de dispositions (matérielles et psychologiques). Il s'agit, de manière plus précise, de déterminer ce que l'on nommera « l'acquis ».

- Déterminer le paramètre « quoi », c'est avoir une vue d'ensemble cohérente d'un ensemble de savoirs qui doivent se poser comme repère unique : c'est ce que l'on appelle un référentiel de savoirs ou de compétences. C'est ce qu'il convient de nommer le « prescrit »

- Déterminer le paramètre « quoi faire », c'est transformer le référentiel en objectifs quantifiables, en habiletés, en compétences.

L'audit débouche sur le plan de formation[24] qui, lui, projette les objectifs pédagogiques sur un axe temporel (trimestriel, annuel, etc.).

1. L'analyse des besoins linguistiques

Il est de notoriété publique qu'un besoin se détermine par la différence entre, d'une part, le prescrit et, d'autre part, l'acquis. De la sorte une écart est dégagé. C'est ce que l'on rangera sous l'étiquette « besoin ». La spécificité de l'apprentissage linguistique nous invite, à cet égard, à revenir sur le problème du référentiel. Nous avons pu, certes furtivement, avoir un aperçu de référentiels linguistiques contemporains lorsque nous avons mentionné le Cadre Européen Commun de Référence ainsi que la variante « Prolang », pour le monde du travail. Si un référentiel de formation se pose en termes de réalisation – par niveaux – des compétences génériques (lire, écrire, parler, comprendre), il permet difficilement de cerner les objectifs pédagogiques, et encore moins de les projeter sur un calendrier. Par conséquent il nous faut tendre vers une meilleure appréhension du référentiel.

Pour cela nous commencerons par revisiter l'étape d'audit. En effet il est absolument nécessaire de mieux cerner le « pour quoi faire » de l'apprentissage linguistique si l'on veut déboucher sur un référentiel réaliste. Par conséquent au lieu d'un « être capable de comprendre une explication », il serait plus judicieux de se fixer pour objectif une action plus circonscrite ; « être capable de comprendre le positionnement d'un objet dans l'espace », par exemple. Mais pour ce faire, il revient à l'ingénieur linguistique d'étudier l'ensemble des situations et des documents que l'apprenant est appelé à découvrir, à comprendre et à gérer. Les objectifs par paliers sont alors appréhendés en termes de corpus. Or nous savons qu'un corpus est un

ensemble fini de textes écrits ou oraux. Par conséquent l'élaboration du référentiel reposera sur ce même corpus. De la sorte la traduction en objectifs pédagogiques devient plus réaliste et plus contrôlable. C'est un peu ce qui est sensé se pratiquer en démarches « sur objectifs spécifiques ». On détermine l'ensemble des objectifs en terme de référentiel et, ensuite, seulement on se pose les questions de démarches pédagogiques.

Repenser les référentiels linguistiques, d'abord et avant tout, en termes d'usages, c'est éviter la gageure que représentent des objectifs trop généraux, pour trouver des actualisations en nombre et en formes contrôlables. On peut penser, par exemple, que les objectifs assignés consistent à lire et comprendre un document. Il s'agira alors d'y relever les récurrences sémantico-syntaxiques et le lexique, lui-même divisé en lexique général, d'une part ; et technolectes[25], d'autre part. Sachant que pour accéder à la compréhension du document-objet d'apprentissage, il faudra découvrir les matériaux linguistiques qui véhiculent le sens, les objectifs pédagogiques se traduisent alors en un montage réaliste et efficient. Un objectif à l'oral pourrait très consister à mettre en scène un sketch, par exemple. La partie ingénierie consisterait à dégager les matériaux linguistiques nécessaires – avec des variantes, bien entendu – afin de se constituer un corpus. Ce corpus est alors traduit en objectifs pédagogiques puis étalé sur une période. Des objectifs aussi limités mais porteurs de cohérences à la fois sémantiques et sociales se prêteraient bien plus facilement à des montages à la fois contrôlables et évaluables.

Comment se pose la question de l'apprentissage des mécanismes linguistiques dans un tel environnement ? Nous savons que les objectifs syntaxiques et sémantico-syntaxiques, pour ne citer qu'eux, sont dictés par le projet lui-même. Par conséquent nous aurons à faire « toucher du doigt » la relation entre le sens (quasiment cerné par la situation) et les formes linguistiques mobilisées pour la circonstance. Le retournement de situation pédagogique, dans ce cas de figure, est que le sens est déjà appréhendé (puisque le projet le définit dans ses grands traits) ; ce qui rend l'accès à la forme, à la fois plus « naturel » et donc plus nécessaire. Une implication du sujet parlant à la fois plus naturelle et plus réaliste est donc à escompter. Les attentes – en termes de performances discursives en L2 – sont dans ce cas de figure bien circonscrites (elles répondent à des situations construites mais naturelles) ; elles peuvent prêter à évaluation de manière plus « juste ».

1. Objectifs et méthodologies d'évaluation

La phase ultime de tout processus de formation, c'est l'évaluation. Pratiquement, cette dernière consiste à mesurer le degré d'appropriation de la forme linguistique au service d'un sens, au service de la satisfaction d'objectifs discursifs précis. Il n'est pas question, ici de « connaître la langue », mais d'exprimer (ou de comprendre) des

expressions dans cette langue ayant une pertinence effective. Il est alors possible de renvoyer une image à l'apprenant qu'il puisse lui-même apprécier – jusqu'à quel degré il a pu être à la hauteur de la situation. C'est donc pratiquement, dans des situations réalistes, que s'effectuerait l'évaluation.

Ce noyau méthodologique qui compose le cursus en didactique des langues témoigne bien, nous semble-t-il, d'une possible (et réaliste) prise en charge différente des langues par le système éducatif. Il suffirait que les objectifs soient formulés autrement et que les concepteurs puissent dégager des corpus effectifs et ciblés. Les objectifs pédagogiques se traduiraient alors en projets engageants plutôt qu'en objectifs décalés par rapports à la réalité et aux vécus académiques. Les conditions dans lesquelles bien des sportifs – sans formations supérieures – parviennent à «s'imprégner» de la langue environnante devrait donner à réfléchir. En fait, la pratique socio-culturelle de l'enseignement devrait permettre aux opérations langagières (déjà programmées et réalisées par L1) des apprenants de se mobiliser au profit de leurs actualisation en L2. Les usages linguistiques commanderaient le cursus et non pas l'inverse.

En, somme les démarches anciennes avaient privilégié le général en vue de produire du particulier. Nous proposons de réaliser du particulier afin de déboucher sur le général. Il nous semble que c'est à partir de la relative maîtrise de situations d'énonciation où le sujet s'implique, que le système de L2 parvient à se mettre en place, parallèlement à L1.

Au bout d'un certain temps (mesurable en termes de compétences linguistiques réévaluées à l'aune d'une démarche ingénierique qui prenne en compte L1), les outils linguistiques se démultiplient pour permettre des lectures plus ouvertes (magazines d'information, romans, etc.) et des compétences de compréhension plus vastes.

RÉFEÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ardouin, T. 2003 *Ingénierie de formation pour l'entreprise*, Dunod.

Chomsky N. 2000 *New horizons in the study of language and mind*,

1. **Cambridge University Press.**

Cuq J.P. et Gruca I. 2002 *Cours de didactique du FLES* , PUG.

Elimam A. 2012 *Le Français Langue Seconde d'Enseignement,* ILV – France.

Ellis R. 2000 *Second language acquisition*, Oxford University Press.

Fiori N. 2006 *Les neurosciences cognitives*, Armand Colin.

Jackendoff, R. 2007 *Language, Consciousness, Culture,* M.I.T. Press.

Jenkins L. 2000 *Biolinguistics*, Cambridge University Press.

Lafont R. 1978 *Le travail et la langue*, Flammarion.

1. Messaoudi L. 2007 « Les rôles de la situation et du contexte dans les technologies

bilingues français-arabe », in *Mots, Termes et Contextes*,

AUF/Ed. Archives Contemporaines – Paris.

Pinker S. 1999 *L'instinct du langage* (trad. Fr.) – Edition Odile Jacob.

1 Pour reprendre le terme utilisé par R. Jackendoff, 2007.

2 Nos conclusions sont ées par des Mastères et des Doctorats que nous avons dirigés (en France, en Tunisie et en Algérie) et portant sur l'analyse de supports de cours dans les spécialités suivantes :*Management, Publicité, Assurances, Droit, Génie mécanique, Électronique, Génie civil, Physique, Environnement.*

3 Cuq J.P. et Gruca I. (2002).

4 Ellis R. (2000).

5 Fiori N. (2006), S Pinker (1999)

6 Pour plus de développements et une bibliographie de base, S Pinker (1999), reste incontournable.

7 « Latif, pan pan », « Bobo mainmain »

8 Roger Brown, *Le goulot d'étranglement du langage parlé chez l'enfant* , 1973. Cité par S. Pinker, id.

9 Chomsky, N. (2000).

10 Pour la conception d'une méthode « multimédia » de langue, les honoraires dédiés à l'équipe de linguistes représente le dixième de ceux destinés aux techniciens infographistes. Cela donne une idée de la place de la linguistique dans ces démarches !

11 Courant dont les motivations méthodologiques sont reprises aussi bien par Célestin Freinet que Roger Cousinet ou Adolphe Ferrière

12 Jenkins L.(2000).

13 Notion introduite par le linguiste français Robert Lafont (1978), parfois sous le vocable de « praxème ».

14 Ardouin, T. (2003).

15 « Cadre européen commun de référence pour les langues », Conseil de la Coopération culturelle - Comité de l'éducation - Division des langues vivantes - Strasbourg .

16 « Association of Language Testers in Europe » : Association des centres d'évaluation en langues en Europe.

17 Edité par le Recteur de l'Académie de Strasbourg, 1999.

18 Pour plus de détail, voir Elimam A. (2012).

19 Pour nous, L1 est la langue native. Nous nous opposons, en cela, aux conceptions glottopolitiques qui généralement désignent, sous L1, la langue d'État. Faisant fi des langues natives des apprenants. Ce qui constitue un écart méthodologique à effet de boomrang !

20 Dispositif d'Acquisition du Langage (Chomsky, 2000).

21 L2 est, dans notre vision, toute autre langue que L1.

22 Concept proposé par L. Selinker, il y a 30 ans environ et repris immédiatement après par S.P. Corder. Depuis, le concept d'interlangue a pris une importance stratégique dans toutes les théories de l'apprentissage des langues secondes.

23 Terme plus technique que celui de « formation des adultes »

24 Ces démarches sont schématiques, notre objectif étant de les poser comme repères méthodologiques.

25 Cf. Leila Messaoudi, 2007, pp. 687-697.