



Université d'Oran 2
Faculté des Langues étrangères

THÈSE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat es-Sciences
En Langue Française

Les besoins linguistiques des apprenants en Formation
Continue d'Oran : étude de cas en « Droit des Affaires ».

Présentée et soutenue publiquement par :
M. SAADA NOUREDDINE

Devant le jury composé de :

| | | | |
|----------------------|-----|--------------------|------------|
| Ouahmiche Ghania | Pr | Université Oran 2 | Présidente |
| TOUATI Mohamed | Dr | Université Oran 2 | Encadreur |
| Ait MENGUELLAT Salah | Dr | Université Oran 2 | Examineur |
| FARI Djamel. | Pr | Université Naama | Examineur |
| BENBACHIR Naziha | Dr | Université Mostag | Examineur |
| BOUMEDINI Belkacem | Dr. | Université Mascara | Examineur |

Année 2018/2019

INTRODUCTION GÉNÉRALE

UFC d'Oran : présentation

1.2 Émergence et choix du sujet

Plusieurs raisons nous ont conduit à entreprendre cette recherche, entre autres notre propre expérience en tant qu'enseignant de français à l'Université de la Formation Continue (UFC) d'Oran a été déterminante dans ce processus.

Le choix de notre thème s'est fait sur la base du cumul des difficultés et des insuffisances constatées avec des apprenants hétérogènes et souvent peu motivés. En fait, c'est l'aboutissement d'une observation de réalités pédagogiques, d'entretiens avec les enseignants de disciplines non linguistiques (DNL) et d'évaluations sommaires des performances des apprenants.

Notre position est celle d'un observateur qui examine des faits linguistiques dans le cadre d'une approche didactique du français langue étrangère sur l'enseignement du droit pour les apprenants de « *Droit des Affaires* ». Ce qui nous donne l'occasion d'évaluer les pratiques et méthodologies acquises et d'en tirer quelques enseignements didactiques largement diffusés et de certaines de leurs lacunes. Par conséquent, il est à se demander comment parvenir à mettre en place des stratégies d'apprentissage efficaces afin d'aider ces apprenants de l'UFC en difficulté linguistique, notamment en compréhension de l'écrit.

En effet, nous avons constaté qu'une spécialisation dans un cursus donné (*management, informatique, gestion / économie, notariat, droit des affaires ...*) nécessite une très bonne compréhension (décryptage) des supports proposés essentiellement en langue française. Un échantillon représentatif des apprenants nous permet d'affirmer que ces derniers, du fait de leur connaissance approximative de la langue française de la spécialité n'exploitent que superficiellement les documents authentiques de spécialité(s) et compromettent leur qualification.

En dehors de l'expérience que nous vivons à l'UFC, nous avons en tant qu'enseignant vacataire à la faculté du Droit, lors des passations d'examen, organisés par la tutelle, rencontré des apprenants aspirant au Master 1 et 2 insuffisamment préparés à synthétiser des documents, à les résumer et plus déplorable encore à ne pouvoir simplement pas dégager une thématique d'un support en leur spécialité. Lorsqu'un étudiant licencié en Droit International ne peut définir le verbe *léguer*, *légiférer*, *interjeter*, *surseoir*, nous nous disons qu'un effort doit être consenti de toute urgence.

Dans cette filière de Droit des Affaires, l'apprenant doit être capable de rédiger pour correspondre administrativement, de connaître l'art d'informer et, de rendre compte des situations données. Quand à la production orale, il doit être capable de diriger des réunions, de conseiller et d'orienter des groupes de personnes ou des travailleurs selon les tâches qui leur sont assignées.

Notre hypothèse étant l'instauration d'un module de « français de la spécialité » qui **permettrait** à l'apprenant d'être plus performant dans la compréhension de l'écrit proposé dans sa spécialité et par voie de conséquence la conception d'un programme de formation linguistique dans lesquels nous définissons dès le départ, l'objectif final et procéder par progression (par niveau) du français général vers le français de spécialité en se basant sur des supports du domaine de la formation. Ceci par le biais, d'une pédagogie réelle, centrée sur une méthodologie d'accès à la compréhension écrite, puis par le passage vers d'autres réalisations pédagogiques. Un enrichissement lexical, morphosyntaxique, syntaxique s'en suivrait.

Enseigner une spécialité, telles que citées précédemment, requiert une méthodologie, une pédagogie propre à la discipline d'une part et mobilise des moyens spécifiques pour la réalisation de l'objectif voulu d'autre part.

La difficulté réside aussi, ne le perdons pas de vue, dans l'usage de la langue française comme adjuvant à la transmission de savoirs. La langue française de la spécialité doit permettre l'accès au document original quand la langue arabe ne peut remplir cette mission. Il ne s'agit pas en français langue de spécialité d'asseoir des compétences dans l'expression orale prioritairement mais d'installer des compétences dans l'appréhension du texte « document authentique » de la spécialité. L'apprenant devrait être capable de décrire, d'expliquer, d'argumenter brièvement une situation donnée ou vécue dans le cadre de sa formation mais la compétence capitale sera sa capacité à se saisir d'un texte sans tutorat pour une exploitation ultérieure ou immédiate.

Dans la pratique à l'UFC d'Oran où l'on dispense l'enseignement de disciplines non linguistiques (DNL), l'usage de la langue française de la spécialité vient complément de la langue officielle (arabe) car l'apprenant, plus encore en fin de cursus (troisième année) doit pouvoir accéder au texte de spécialité dans la langue de sa production. Il en résulte inexorablement une déperdition d'énergie et un déficit dans l'apprentissage.

En parallèle, même si l'enseignant accède avec plus ou moins d'aisance au texte de la spécialité, il lui est difficile de proposer des bibliographies ou des supports que l'apprenant ne saura pas exploiter.

Certes, la tâche de l'enseignant de français de spécialité consiste à former des publics en FLE en se mettant en quelque sorte au service d'une discipline que les circonstances lui imposent plus qu'il ne la choisit et dont il n'est pas spécialiste.

La démarche en tant que telle est **la construction** d'un programme de langue de spécialité(s) qui consiste à « didactiser » les supports de nature juridiques aux apprenants de la formation continue en incluant une approche qui fait appel à la démarche inaugurée par Mangiante J. M et Parpette C.¹ (2004) insistant sur l'analyse des besoins différemment de celle pratiquée généralement pour le français langue générale (FLG). Ceci nous conduira à la conception d'un corpus, leur permettant de développer les compétences de compréhension et d'expression. Les tâches proposées aux apprenants cherchent à ce qu'ils apprennent à utiliser méthodiquement et récursivement les processus d'écriture pour améliorer leurs productions écrites.

Ces dernières s'avèrent essentiels, et doivent être considérées comme un objet d'enseignement à part entière c'est à dire comme « *un ensemble de savoirs et de savoir-faire concernant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra) ordinaire* ». ² Cela leur permettra à la fois de s'insérer professionnellement dans des communautés plus larges, et par voie de conséquence, supposera une intervention didactique **en écriture académique universitaire** dans une langue étrangère.

Chemin faisant, il est de **rigueur** d'associer les enseignants responsables de ce module avec les autres enseignants de la spécialité pour une coordination efficace débouchant sur une analyse des besoins langagiers garantissant une prise en charge parfaite et cela par l'élaboration d'un programme à la carte pour lesdits apprenants.

1. MANGIANTE J. M. –PARPETTE C., 2004, Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins l'élaboration d'un cours, Hachette, Paris, p.7

2. Dabène Michel. « *Un modèle didactique de la compétence scripturale* ». In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°4, 1991 « *Savoir écrire, évaluer, réécrire en classe* », pp. 9-22;

En ce qui concerne l'organisation du reste de la thèse se présente en trois grandes parties lesquelles se divisent en plusieurs chapitres.

La première partie se compose de deux chapitres :

Le chapitre « **un** » aborde l'état des lieux et la présentation de l'Université de la Formation Continue relativement à l'enseignement /apprentissage de la langue française du point de vue méthodologique et conceptuel.

Le chapitre «**deux**» se consacre exclusivement au français langue de spécialité, du point de vue théorique et méthodologique aussi bien dans le cadre de la formation de formateur que dans celui de la formation des étudiants des filières Droit des Affaires.

La deuxième partie, elle se compose de deux chapitres :

Le chapitre «**un**» met en pratique la méthodologie de l'Ingénierie de la formation appliquée à l'enseignement des langues étrangères et analyse les documents authentiques, le corpus, du point de vue statistique, hiérarchisation et récurrences des actes de discours.

Le chapitre « **deux** » se focalise sur la conception d'un syllabus de français de spécialité en mettant en pratique les savoirs et savoir-faire en objectifs didactiques et pédagogiques.

Quant à la troisième partie, elle se divise en deux chapitres :

Le chapitre « **un** » pour sa part, se consacre aux principes de l'évaluation dans l'apprentissage et la motivation des apprenants de la formation continue...

Le chapitre «**deux** » présente quelques reflets de la pratique du français langue de spécialité et propose diverses activités pédagogiques en vue de leurs utilisations dans des situations de communication réelles.

Enfin, une conclusion qui ouvre de nouvelles perspectives pour la rénovation de la didactique des langues.

PREMIÈRE PARTIE

La Formation Continue

Chapitre

1

La formation continue

1.1 La Formation continue

1.1.1 État des lieux à l'UFC

En dressant l'état des lieux à l'U.F.C, nous avons constaté un enseignement du « français général » avec des textes de tous genres en plus de quelques notions en grammaire et ceci durant tout le cursus universitaire, sans essayer d'aller vers le « français de spécialité», comme le stipulent les textes officiels de la tutelle à savoir utiliser le français pour en faire usage dans leur domaine, leur spécialité et/ou leur métier, de comprendre, de produire un écrit lié à un contexte relevant des domaines du droit. Aussi, à ce niveau, les apprenants seraient aptes à manier avec une certaine aisance et assurance les structures essentielles de la langue, à manifester une connaissance élargie du vocabulaire juridique et à utiliser, de manière appropriée, les stratégies communicatives dans les principales situations de communication. Ce qui constitue un travail contraignant pour l'enseignant qui se retrouve devant des apprenants « *déficients* » en langue française.

Ces dernières années, le nombre d'apprenants entrant à l'UFC d'Oran, est allé « *crescendo* » voire croissant. Leur arrivée dans l'enseignement supérieur se caractérise par un choix d'études dans un domaine de spécialités (*management, informatique, gestion / économie, notariat, droit des affaires ...*).³ Cette dernière est sanctionnée, après trois ans d'études, par un diplôme universitaire. L'apprenant doit se présenter à l'amphithéâtre uniquement les samedis et mardis pour recevoir des explications sur les cours qui sont assurés à distance.

La plupart des apprenants qui optent pour ce mode de formation sont des fonctionnaires, enseignants... qui veulent avoir un diplôme universitaire, et ce dans le but de se perfectionner davantage ou de « gravir » dans les échelons.

Par ailleurs, le même centre, situé à l'IGMO (Oran), assure des formations présentielle et des cours du soir, tous les jours de la semaine, sauf samedi, de 17^h30 à 20^h30. En effet, la formation (présentielle et /ou à distance) ⁴ est le moyen offert aux apprenants qui n'ont pas eu la possibilité de poursuivre leurs cursus de reprendre le

3. Filières de spécialité enseignées à l'Université de la formation Continue d'Oran.

4. La formation à distance s'adresse aux adultes qui ne peuvent pas se déplacer, s'absenter de leur poste, sont capables d'une grande autonomie et d'organisation, et/ou résident trop loin des centres de formations potentiels les plus proches.

chemin des études et de pouvoir tenter d'aller au-delà. C'est la principale raison qui explique l'engouement pour ce genre de formations auprès d'importantes catégories de la population qui espèrent rattraper le temps perdu et élever leur niveau d'instruction qui est aussi synonyme de promotion sociale. Il est important de signaler qu'aucune sélection n'est, malheureusement, réalisée dans cette université. Cette dernière accueille des apprenants de tous les milieux socioculturels et socioprofessionnels sans aucune exception, ce qui place inévitablement la formation devant un problème d'hétérogénéité.

Au sein de l'UFC, la majorité des disciplines citées sont dispensées en « *français* », ce qui cause énormément de problèmes pour des apprenants ayant suivi leurs études antérieures en langue arabe⁵. Il faut reconnaître que, malgré les ressources importantes investies dans l'enseignement de l'arabe jusqu'à présent, celui-ci n'a toujours pas abouti à de bons résultats.

Ayant choisi les filières non –linguistique, ces apprenants adultes⁶ en formation continue viennent à l'Université avec un niveau⁷ insuffisant en langue. Ils présentent une déficience d'expression française très importante.

Ce défaut de maîtrise de la langue constitue chez eux un grand handicap pour l'appréhension des cours qui leur sont dispensés, et par voie de conséquence une difficulté en plus dans leur apprentissage. Il reste, cependant, garanti que le module de français est la seule alternative par laquelle l'apprenant pourra s'approprier les compétences linguistiques de base qui lui permettront d'appréhender le cours du droit. C'est peut-être la raison qui laisse le formateur opter pour l'enseignement du français général, sans pour autant se soucier du fait que cette méthode est caduque et qu'elle pénalise les étudiants plus ou moins bons en langue. Pour cela, il faudrait un processus de renforcement et de création d'habitudes par lequel il faudra pousser les apprenants à communiquer en créant chez eux un besoin communicationnel au cours des activités verbales et en œuvrant à l'amélioration des comportements

5. Il faut noter que les apprenants de droit des affaires, le français n'est pas la seule matière enseignée mais encore il y a l'enseignement de l'arabe qui est la langue officielle et d'autres matières dans la même langue. Ces apprenants parlent aussi l'arabe dialectal qui est la langue de communication sociale.

6. Qui ne sont pas d'étudiants de langue.

7. Peut-on concrètement donner un sens précis à niveau ? Quel est dans ce cas le point de référence nous permettant de dire qu'il y a eu progression ou régression ? Est-ce par rapport à nos compétences, nous enseignants ? Au niveau des «meilleurs» élèves ? A la classe de l'année d'avant ou celles des autres années ? Fari Bouanani, in « L'enseignement / apprentissage du français en Algérie » : état des lieux. ENSET (École Normale Supérieure d'Enseignement Technique). Oran, Algérie. Synergies Algérien° 3 - 2008 pp. 227-234.

linguistiques. Ceci étant dit, l'objectif de la formation linguistique des apprenants est de devoir, finalement, développer les compétences de compréhension et d'expression qui n'ont pas été pleinement acquises auparavant en disposant de stratégies de lecture des textes de spécialité et de leur permettre l'acquisition de la langue en vue d'un type de communication précis, lié à un besoin identifié.

Face à l'hétérogénéité des apprenants et le peu d'attention accordé au contenu des programmes de spécialité, particulièrement au volet spécifique à l'écrit **juridique**⁸, les enseignants se rendent compte que beaucoup d'apprenants n'ont pas vraiment acquis les connaissances linguistiques et discursives nécessaires qui leur permettront de rédiger de façon adéquate en français. Subséquemment, si ces apprenants ne prennent pas de mesures appropriées pour améliorer leur compétence écrite, ils ne seront pas capables de faire face aux exigences du monde du travail.

Alors, il est à se demander si réellement celle didactique existe véritablement : ce qui rend nécessaire une amélioration considérable de la pédagogie du FLE, notamment appliquée au Droit des Affaires. Face à cet état de fait, le « désintéressement » des études s'explique par différents facteurs :

- Inadaptation des programmes et des méthodes appropriées aux besoins des apprenants ;
- Absence totale de programmes et d'objectifs précis ;
- Ignorance des besoins linguistiques exacts des apprenants ;
- Manque de documents à exploiter (dictionnaires spécialisés, ouvrages de spécialité, références bibliographiques ...) ;
- Formation insuffisante des enseignants (vacataires, assistants, suppléants...) ;
- Manque d'outils pédagogiques et didactiques pour parfaire l'enseignement des langues (laboratoires de langues...) ;
- Inexistence ou peu de moyens informatiques, de réseaux internet, d'outils audiovisuels (obstacle rencontré par les apprenants et formateurs) ;
- Démotivation des apprenants ;
- Niveau de scolarisation très variable ;

8. L'écrit juridique s'inscrit dans le contexte général de l'acte de communication. Mais c'est un écrit spécifique en ce sens qu'il donne plus d'importance à certaines fonctions appelées dominantes : – informer – expliquer – argumenter – faire agir : savoir rédiger une lettre administrative et / ou professionnelle...

-Absence d'une politique linguistique évidente (handicap dans les études sur le plan qualitatif de la formation)...

Il convient à s'interroger sur le programme de français lui-même. Tel qu'il est conçu favorise-t-il l'apprentissage de l'écrit juridique?

Alors !

- Que faut-il enseigner en français des affaires ?
- Y a-t-il un programme précis ?
- Comment l'enseigner?

Ce sont autant de questions que se posent les enseignants en formation lorsqu'ils souhaitent enseigner la langue des affaires, et les étudiants lorsqu'ils veulent la pratiquer. Sans proposer une réponse immédiate à ces interrogations, nous cherchons, à la limite, un nouveau cadre méthodologique, celui de postuler à une meilleure compétence scripturale permettant à nos apprenants une véritable autonomie ou du moins atténuer quelque peu les difficultés relevées dans leurs cursus. Ceci dit, il est important de mettre sur pied un cours d'appropriation des écrits universitaires à l'UFC en consacrant l'écrit comme un objet d'apprentissage mais, malheureusement, comme pratiqué, les outils conceptuels proposés manquaient de rigueur et se limitaient à une mise à niveau centrée sur la maîtrise de la langue et de la communication. Pourtant, si l'on se fie au profil de sortie de l'apprenant de la 3^{ème} année secondaire tel que mentionné dans les textes officiels, sa compétence scripturale est de bonne facture.

En effet, après une dizaine d'années de pratique de langue, selon les instructions officielles⁹ de français et les objectifs de cet apprentissage, l'apprenant aura :

« - *acquis une maîtrise suffisante de la langue pour lui permettre de lire et de comprendre des messages sociaux et littéraires ;*

- *Utilisé la langue dans des situations d'interlocution pour différents buts en prenant en compte les contraintes de la vie sociale ;*

- *exploité efficacement de la documentation pour la restituer sous forme de résumés, de synthèses de documents, de comptes rendus, de rapports ;*

9. MEN (Ministère de l'Éducation Nationale), Commission des programmes. Français.1^{ère} Année Secondaire, Janvier 2005.

- produit des discours écrits et oraux qui porteront la marque de son individualité (que ces discours servent à raconter, à exposer, à rapporter des dires ou à exprimer une prise de position) ;

Aussi, le programme insiste sur le fait que « l'apprenant doit être préparé à comprendre les messages de natures différentes (oral - écrit - iconique) ce qui suppose une maîtrise de l'outil dans toutes ses composantes (morphologiques, lexicales et phonétiques) ». Le souci principal consiste donc à « donner l'aptitude à s'exprimer oralement et par écrit c'est-à-dire mettre au service d'un besoin d'expression les mécanismes de la langue » (IPN)¹⁰.

Dans la réalité la situation est tout à fait autre. Dans les pratiques de classe, il n'y a pas eu de véritables changements faute d'une prise en charge de la formation des enseignants. Ces derniers restent alors focalisés sur des pratiques « sûres » et loin de les déstabiliser. La peur de l'innovation est aussi une raison expliquant cet « échec ».

Notre projet a l'ambition d'interpeller les champs de recherche établis par l'ingénierie de la formation pour nous permettre de mieux comprendre les difficultés actuelles de nos apprenants en langue française, en général, et du cours du français du droit, en particulier. Une telle initiative pourrait au-delà du « déficit langagier », allégation récurrente des enseignants pour justifier la faiblesse des apprenants, comprendre d'autres facteurs entravant l'enseignement de cette formation.

Actuellement, les difficultés d'écriture sont, notamment, pensées en termes de relation aux contextes dans lesquels les apprenants écrivent. Des contextes liés à des situations spécifiques aux différents travaux demandés, telle que cités précédemment, la réalisation d'un mémoire de recherche, d'une synthèse de documents, rapport de stage, compte-rendu, résumé, etc.

C'est là, justement un point de rupture existant entre l'enseignement du secondaire et celui du supérieur. Ce qui explique, d'une part l'enseignement secondaire actuel n'a pas su préparer l'apprenant à bien gérer l'écrit, et d'autre part nous comprenons leur malaise à l'écrit. Ces apprenants que nous devons rassurer et prendre en charge.

10. Tiré de l' « Institut pédagogique national » (IPN), (1974-1975) ; in, « Vocabulaire général d'enseignement scientifique », CHETOUANI Lamaria. L'Harmattan, 1997.

Partant du constat actuel insistant sur la faiblesse des moyens didactiques mis en œuvre afin de permettre aux apprenants d'améliorer la qualité de leurs écrits. Mais aussi sur les insuffisances multidimensionnelles dans leur formation dans le secondaire : compétences linguistique, stratégique et référentielle dérisoires.

En effet, « *la tradition scolaire présente l'écriture comme une synthèse « magique » des autres enseignements, essentiellement des sous-systèmes de la langue: orthographe, syntaxe, vocabulaire, conjugaison et nous attendons des apprenants qu'ils sachent les intégrer à leur propre compte pour réussir une telle habileté* ». ¹¹

Au secondaire, les apprenants ont subi des pratiques pédagogiques de l'écriture basées sur une conception de l'apprentissage linéaire, purement normative et imitative.

Aujourd'hui, à travers la *perspective actionnelle*¹² nous comprenons qu'une telle « *conceptualisation de l'écriture repose sur une approche curriculaire et intégrée puisque la production écrite se présente comme l'activité terminale consacrant l'installation de la compétence linguistique et communicative* ».

11. Papa Mamour DIOP « *La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Sénégal* » in, Langues et Littératures. N°18, janvier 2014

12. Tagliante Christine, L'évaluation et le cadre européen commun, 2005, CLÉ International, Paris, p.36
À partir des années 2000, la perspective actionnelle, en gestation depuis 1994, fait son entrée dans le domaine de la didactique du FLE. Si l'approche communicative met en avant la situation de communication, la perspective actionnelle prend en compte la raison pour laquelle l'apprenant doit communiquer. C'est l'ajout d'une dimension à l'approche communicative. Une dimension réelle : communiquer pour agir, qui plus est, pour interagir.

L'enseignant doit considérer l'élève comme acteur de ses apprentissages. Il le met en activité et introduit à cette occasion la langue et la culture comme instruments d'action et non seulement de communication. On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre comme le proposait l'approche communicative des années 1980 mais on communique pour agir avec l'autre. Les formes verbales, les structures grammaticales, le lexique, la phonétique-aussi appelés «composante linguistique» -peuvent uniquement être considérés comme une composante des savoir-faire et des savoirs de l'élève qu'il va mobiliser dans le but d'agir. Ainsi, nous ne considérerons plus la grammaire ou le lexique comme des «objectifs linguistiques» mais comme des « outils linguistiques».

Lorsque l'élève entre en action pour communiquer, il sollicitera ces trois composantes: la composante linguistique précédemment citée, la composante sociolinguistique (qui considère la langue comme un phénomène social avec ses marqueurs de relations sociales, ses dialectes et accents) et la composante pragmatique (choix du registre de langue, choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis). Lorsque l'enseignant sollicite l'élève pour parler à autrui, il ne s'agit pas seulement d'un acte de parole mais il s'agit avant tout d'un acte social. Cette perspective représente un tournant dans l'enseignement et l'apprentissage des langues en ce sens qu'elle redéfinit le statut de l'apprenant et des tâches qu'il a à accomplir. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales.

Dans ce cadre, il est impératif, comme le souligne C. Puren¹³, de proposer des situations réelles de communication où l'apprenant est (sera) un véritable acteur social confronté à des tâches réelles et pas uniquement langagières.

C'est à partir de ce bref constat et ces questions quelque peu prosaïques que s'énonce la problématique à laquelle nous avons été confrontés.

- Nos apprenants du *Droit des Affaires* à l'UFC arrivent-ils à décrypter aisément un document écrit de la spécialité?

- Quelles sont leurs besoins linguistiques en compréhension de l'écrit ?

À ces interrogations, nous supposons que les difficultés subsisteraient notamment dans la maîtrise de la langue et non à leurs connaissances en domaine du « Droit des Affaires ». Aussi, lesdits apprenants auraient également des incompétences relatives aux pratiques de la lecture et des stratégies liées à la compréhension de documents écrits de la spécialité du domaine.

Face à un tel environnement, nous préconisons une démarche stratégique visant une meilleure prise en compte des besoins linguistiques auxquels font face des apprenants dont nous avons fait référence au préalable. Ces besoins doivent être identifiés, prélevés et analysés avec pertinence. Par conséquent, le référentiel doit obligatoirement être issu des situations de travail des apprenants et non pas d'un référentiel « prêt à l'emploi »¹⁴. Le référentiel ne saurait être étranger aux corpus situationnel et discursif effectifs. Il s'agit donc de se focaliser sur les discours qui portent la discipline enseignée c'est-à-dire le cours de français du droit et d'en extraire les ingrédients du référentiel linguistique.

Dans une telle perspective, la notion de «*cours de langue*» est à reconsidérer en ce sens qu'il ne s'agit plus d'un cours de FLE classique, mais d'un cours de langue de spécialité. La démarche d'une mise en place d'un enseignement de langue de spécialité s'articule autour de quelques bases ordonnées, selon le modèle ci-après :

¹³. Christian PUREN est Docteur ès Lettres, agrégé d'espagnol et ancien stagiaire long du B.E.L.C. Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France).

¹⁴. Cadre Commun Européen de Référence des Langues

-Constitution d'un corpus à partir de documents authentiques auxquels les étudiants doivent être réellement confrontés;

-Analyse de corpus en vue de dégager les caractéristiques générales en termes de spécificités linguistiques du discours de spécialité;

-Hiérarchisation de ces spécificités selon leurs poids dans le corpus;

-Élaboration d'un référentiel de compétences linguistiques (ou situation souhaitée);

Pour ce faire, nous proposons un questionnaire et une série d'entretiens pour comprendre leurs représentations concernant le module de français.

Force est de constater que dans les pratiques de classe, les veilles « *recettes* » continuent à être dispensées et nous continuons à encourager le réflexe au détriment de la réflexion. Il est donc urgent de sensibiliser les enseignants de manière à permettre à ces nouvelles conceptions, pragmatique-cognitivism, de réellement pénétrer en classe de langue. Cette reconfiguration est certes coûteuse en termes d'efforts et d'investissements mais nécessaire pour relever le niveau de nos apprenants. La responsabilité incombe, non seulement aux enseignants, souvent à des vacataires agissant en toute liberté s'inspirant massivement des démarches « *français langue maternelle* », mais surtout aux apprenants qui ont accumulé des années d'apprentissage où la réflexion était (est) toujours le parent pauvre du système éducatif. A force de prodiguer la restitution de l'information, le système actuel a banni tout esprit critique chez nos apprenants.

L'Université doit être ce cadre harmonieux favorisant la formation de l'apprenant dans toutes ces dimensions : humaine, sociale et intellectuelle.

1.2 Qui sont ces apprenants ?

1.2.1 Profil / origine scolaire des apprenants

En réalité, nous sommes en contact avec des apprenants originaires des cycles secondaires accomplis dans des filières techniques, scientifiques et/ou littéraires. Après une réussite au Baccalauréat préparatoire, option UFC, ces apprenants « hétérogène »¹⁵ sont orientés sur la base des notes obtenues à l'examen ou par émission de vœux, vers des spécialités enseignées à l'UFC d'Oran.

Constitués en majorité d'hommes, ces apprenants de la formation continue sont caractérisés par des différences sur plusieurs plans, en l'occurrence le niveau de scolarisation, des situations sociales, diversité de cultures, différence d'âge...

Pour rappel, toute la scolarité de ces futurs apprenants en spécialités s'est faite en langue arabe hormis quelques heures de français général en tant que langue étrangère. En aucun cas, ces apprenants ne cumulent suffisamment de volume horaire de français pour en avoir une maîtrise relative. Tout cela a des conséquences sur le choix et l'application de la démarche didactique et pédagogique. En effet, les besoins et objectifs d'apprenants des uns et des autres ne convergent pas toujours pour l'atteinte des objectifs visés.

L'enseignement de la langue française de la spécialité serait un élément qualificatif de l'apprenant. La place de ce type d'enseignement répondrait à une demande longtemps tue mais aujourd'hui exprimée dans un environnement sélectif, réaliste et pragmatique. L'UFC pourrait certainement se hisser au rang des grandes écoles utilisant toutes les pédagogies ainsi que les moyens didactiques adéquats en vue de la formation d'une élite. Un bilinguisme de stratégie ouvrirait cette voie nouvelle pour nous alors que d'autres ont déjà saisi la nécessité d'une telle démarche. Ne nous encombrons pas d'idéologie d'arrière-garde et consacrons-nous à la formation d'apprenants performants, parfaitement capables de rivaliser avec les promotions des grandes institutions.

15. La problématique de la coexistence linguistique arabe - français ne facilite pas les choses. Dans l'enseignement primaire, nous assistons à un recul progressif de la langue française : de la deuxième année (juste après l'indépendance), elle passe à la troisième année (avant la mise en place de l'EFPP) et aujourd'hui à la quatrième année scolaire (EFPP). Dans le cycle secondaire, la moitié des classes (sections « transitoires » ou bilingues) en font la langue des matières scientifiques tandis que l'autre moitié (sections « normales » ou arabisées) assure tous ses enseignements en langue nationale.

Ce rapide tour d'horizon montre que les étudiants arrivent à l'université avec des niveaux en langue française très hétérogènes. Bien que le programme soit le même pour tous et que l'environnement linguistique des élèves soit identique. In, Vocabulaire général d'enseignement scientifique, CHETOUANI Lamaria. L'Harmattan, 1997.

1.3 Le module du français à l'UFC

1.3.1 Situation conflictuelle

Tout le monde s'accorde à dire que l'enseignement de la langue française présentait des carences en ce sens qu'il était complètement inadapté aux besoins du public et aux conditions dans lesquelles il se pratiquait. La difficulté réside dans le fait que l'apprenant ne capitalise que peu d'heures de français général et se voit contraint d'accéder au texte de spécialité en langue française. Seulement la situation en Algérie est toute autre puisque l'on fait appel aux enseignants émanant du Département de français, souvent à des vacataires, agissant en toute liberté.

Les profils de ces enseignants sont à dominante littéraire et les modèles de formation en langue qu'ils reproduisent s'inspirent massivement des démarches « *français langue maternelle* ».

Démarches qui suscitent beaucoup de formalisation et de métalangue; le tout soutenu par des réflexes « par-coeuristes ». Il n'est donc pas surprenant que de tels parcours pédagogiques, non adaptés aux situations contemporaines, produisent des résultats peu productifs.

Compte tenu des nouveaux impératifs économiques et socioculturels, des changements sur le plan linguistique et pédagogique est nécessaire. Le renouvellement méthodologique qui s'impose de toute urgence est lié au changement de plusieurs facteurs : le public, la pratique linguistique, la méthode d'enseignement, les stratégies d'apprentissage ainsi que la motivation des apprenants. Ces derniers devraient, en principe, maîtriser une ou deux langues étrangères (L₂)¹⁶ en vue d'objectifs directs de communication très spécifiques et limités en relation avec leurs domaines.

Ce qui les obligent à s'impliquer davantage dans les différentes tâches (orales et écrites) assignées dans le module de français telles que la lecture des textes de spécialité, la consultation des articles du domaine, des revues, des ouvrages de la spécialité, et en plus d'assister à des journées d'étude, colloques où le français est la

16. Nous entendons par L₂ la langue étrangère la mieux maîtrisée par les sujets. Il ne s'agit pas forcément d'une langue seconde du point de vue sociolinguistique, car la plupart des sujets ont appris leurs L₂ et L₃ en contexte scolaire et universitaire. L₃ renvoie à leur deuxième langue étrangère du point de vue du niveau de compétence linguistique, alors que la langue maternelle est représentée par le symbole L₁

langue de communication, afin d'améliorer leurs capacités de compréhension écrite et /ou orale.

Toutefois, le programme proposé, un pur renforcement linguistique (*voir page en annexe*), appliqué jusqu'ici dans le module de français à l'UFC ne répond pas aux besoins spécifiques des apprenants. Le cours de français est à l'image d'un fourre-tout ou l'improvisation est de mise. Les apprenants étaient d'une déroutante hétérogénéité,¹⁷ tant sur le plan des connaissances référentielles que des connaissances et savoir-faire linguistiques. Ils ne maîtrisent pas l'arabe et de surcroît sont « déficients » en français.

Ils ne savent plus ce qu'il faut apprendre, et les enseignants, eux, se débrouillent comme ils peuvent.

Ces derniers essayent, tant bien que mal, d'être à l'écoute de leurs apprenants et de leurs attentes dans le but de leur concevoir des cours répondant, selon eux, à leurs besoins.

Mais, pour nombre d'apprenants, après neuf / dix ans d'études en français, de graves insuffisances n'ont toujours pas été comblées. Cette situation pose de sérieux problèmes d'apprentissage et d'inévitables blocages chez les apprenants incapables de construire des connaissances dans leur domaine d'étude. Beaucoup d'entre eux se trouvent, en effet, démunis de tout le bagage linguistique et métalinguistique nécessaire à la compréhension et à l'apprentissage tout au long de leurs études. Ce qui nous laisse, hâtivement, attribuer la faute « aux apprenants » (qui ne sont plus « ce qu'ils étaient »); voire au système éducatif national ...Là, réside l'équivoque !

Tâche difficile et complexe auquel l'enseignant doit faire face, « *il doit jouer le rôle d'animateur et de guide pour les amener à se familiariser avec des méthodologies les impliquant davantage dans le travail universitaire autonome* ».¹⁸ Proposer des activités de langue est certainement un rôle auquel il est préparé, mais développer des savoirs méthodologiques relevant de disciplines de spécialité aussi variées telles que le français juridique ou autre méritent une préparation et un

17 . Ils obtiennent un baccalauréat en langue arabe et entrent à l'université avec peu d'heures de cours de français, « en moyenne 500 à 900 heure» Rolle Boumlic, M. 2002. Ingénierie de la formation ; séminaire de formation des formateurs.

18 . Amargui Lahcen, « *L'enseignement de la langue française à l'université marocaine* », *Le français aujourd'hui* 3/2006 (n° 154), p. 77-81

investissement de longue haleine. S'en impose une question primordiale : cela relève-t-il du travail et de la compétence de l'enseignant de français ?

L'enseignement du français du droit tel qu'il est enseigné pour les apprenants du « *Droit des Affaires* », à l'UFC est bien, avant tout, un enseignement de langue et non un enseignement du droit. Il est, en effet, à se demander s'il est nécessaire d'avoir une formation en droit pour enseigner des textes de nature juridique.

Apparemment, la réponse ne peut être que négative car enseigner un cours de *droit en français* n'est pas un cours de « *français du droit* ». Le premier vise, globalement, la maîtrise par les apprenants des notions juridiques, là où le second travaille à la maîtrise de la langue nécessaire à l'appréhension de ces mêmes notions. En revanche, c'est le traitement des contenus et non celui de la langue qui est privilégié. Nous ciblons la facilitation, c'est-à-dire le passage de concepts disciplinaires entre l'enseignant de la discipline et l'apprenant.

Pour cela, le premier devra maîtriser tous les mécanismes généraux de production de sens et interviendra comme « *catalyseur* », et comme médiateur auprès des enseignants dispensant des cours de spécialité en français, en complément à l'arabe.

La tâche consiste à employer la langue française comme outil d'appui de savoirs, et de faire acquérir un français utile et utilisable en se mettant en quelque sorte au service d'une discipline que les circonstances lui imposent plus qu'il ne la choisit et dont ils ne sont pas spécialistes dans les domaines cités.

L'enseignant du français ne doit en aucun cas s'immiscer dans la mission qui incombe à l'enseignant de la spécialité ; il n'est là que pour faciliter la tâche à ce dernier. Ces deux enseignants ne sont soumis ni à la même progression, ni à la même thématique relatives au droit.

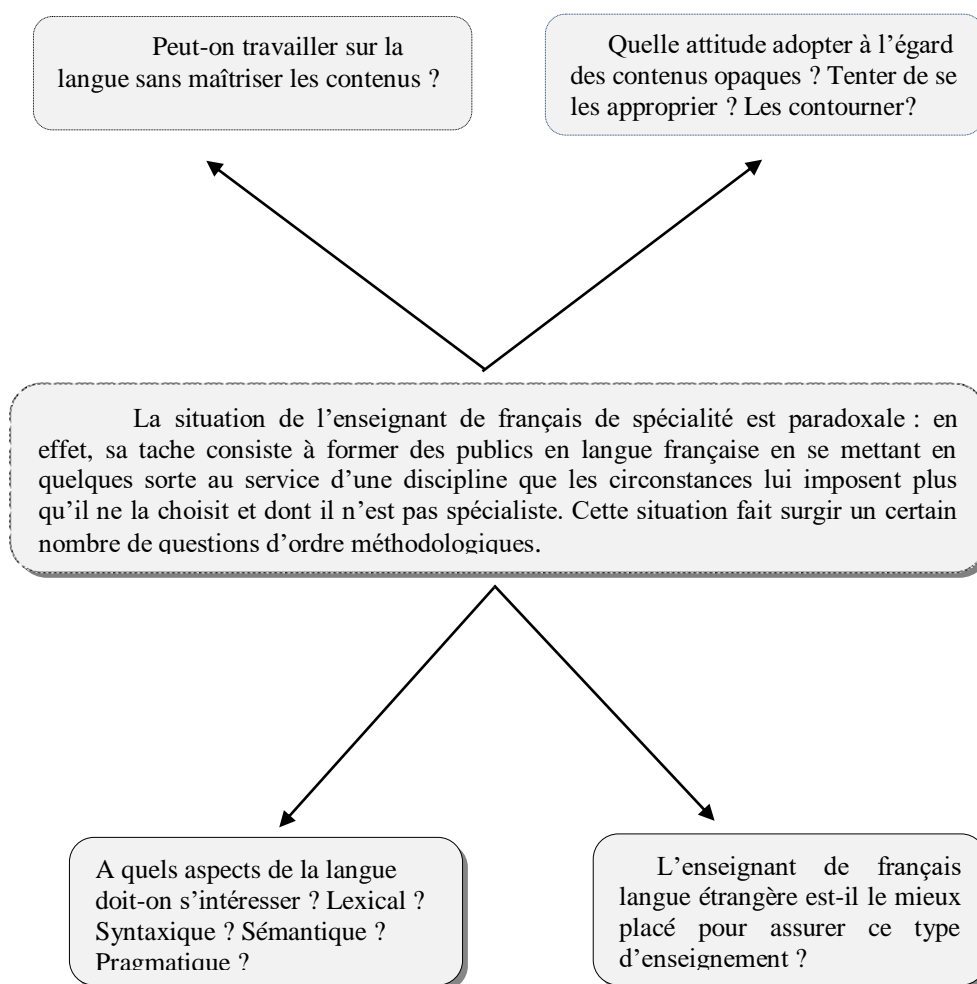
Généralement ces cours sont destinés aux étudiants arabophones qui ne maîtrisent pas assez la langue française et à qui l'on inculque uniquement une sorte d'enseignement/apprentissage dans le domaine de la terminologie juridique et/ou administrative¹⁹. A priori, les enseignants en la spécialité devront leur faciliter les techniques d'expressions écrites et orales en leur permettant d'accéder à un certain nombre de connaissances par l'intermédiaire du français, dans le domaine d'étude,

19 . Voir annexe terminologie

qui est le leur ou qui va le devenir , de participer ainsi à leur formation, de les préparer éventuellement à qui sera leur vie professionnelle future.

Pour toutes ces raisons, nous pensons que le cours de français à l'U F C n'est pas cohérent et de ce fait il ne peut asseoir chez les apprenants une véritable compétence de communication (orale et écrite) qui reste l'objectif à atteindre.

Il doit être revu et repensé en fonction des besoins des apprenants en les préparant aux activités d'enseignement auxquelles ils seront confrontés dans le milieu socioprofessionnel. Situation pour le moins paradoxale pour un enseignant! Et comme toute situation paradoxale, celle-ci fait surgir nombre de questions, d'ordre méthodologique entre autres (*voir schéma ci-dessous*) :



Extrait des documents de la CCIP. J. Lacroix

À ces questions, les réponses peuvent être multiples.

D'une part parce que ces questions sont de vrais problèmes, parfois difficiles à résoudre, et que la complexité des questions génère celle des réponses. Multiples aussi, parce que malgré la sélection qu'il opère dans le champ de la langue à enseigner, en se focalisant sur une discipline, le français de spécialité reste un lieu de grande diversité.

Diversité par la variété des «disciplines traitées » et liée aux contenus et aux caractéristiques discursives mises en jeu.

« Si l'enseignant de FLE aborde allègrement les contenus de professions telles que le droit ou l'économie, reproduisant sans problème particulier les modèles méthodologiques qui prévalent actuellement dans l'approche communicative, il en va autrement lorsqu'il doit se frotter aux contenus universitaires de la médecine ou de la biologie, par exemple. Son impossibilité à « pénétrer au-delà de la surface des choses combinée aux caractères propres des disciplines abordées, le conduit à inaugurer d'autres méthodes de travail ». ²⁰

Diversité également liée à la situation d'enseignement et/ou d'apprentissage *« un groupe très homogène sur les plans à la fois de la spécialité, des objectifs et de la culture, ne peut être traité de la même manière qu'un groupe réunissant des apprenants de spécialités diverses » ²¹.*

L'enseignant de FLE est conduit par la force des choses, dans ce cas, à *« rechercher des transversalités entre les disciplines qu'il trouve dans les activités cognitivo-langagières, mais aussi dans la dimension interculturelle de certaines disciplines. Cette approche amène à réduire, voire à éliminer, la place des contenus spécialisés dans les programmes de formation au profit de l'acquisition par les apprenants d'outils qu'on espère transférables, le moment venu, à la discipline visée ».* Toutefois le français de spécialité a aussi l'attrait des défis, il pousse l'enseignant de français langue étrangère à trouver des solutions à des situations particulières, et pour cela à sortir de sa sphère pour entrer en contact avec les acteurs d'autres disciplines :

20. Chantal parpette Le français de spécialité, une notion paradoxale? Extrait des documents de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP).

9. Id

l'objectif voire l'intérêt étant d'apprendre à partager son savoir, accepter que l'enseignant met en œuvre des séquences qui ne sont pas propres à sa discipline, afin de mieux gérer le « projet »²². Il s'agit d' « *approches parallèles tendant à l'échange de connaissances, d'analyses, de méthodes entre deux ou plusieurs disciplines* (voir fig.2). *Elle implique qu'il y ait des interactions et un enrichissement mutuel entre plusieurs spécialistes.* »²³

1.5 Tâche et défi et de l'enseignant de spécialité

La rénovation de l'enseignement du français langue étrangère se traduit par un outil pédagogique nouveau le français langue de spécialité. Il se définit par opposition au « *français général* », et représente un nouvel accent sur les domaines apparemment spécifiques à l'intérieur de la langue française : discours des sciences, de l'économie, bref de tout ce qui n'est ni littéraire, ni « touristique », et il « sert à quelque chose par rapport à la vie ». Ce français doit donc être adapté au public précis qui l'attend. Il ne doit pas être confondu avec « *le français langue étrangère* » conçu en général pour rendre service à n'importe quel public dans n'importe quelle situation d'apprentissage.

La priorité de l'enseignant / formateur sera l'installation de compétences pour l'accès direct au texte de spécialité par l'apprenant de manière autonome, avec les outils linguistiques les plus sollicités dans la discipline. Il ne cherchera pas dans l'immédiat des capacités d'expression orale ou écrite mais une compétence, un savoir-faire dans la lecture des supports originaux en vue d'applications et d'exploitations immédiates.

L'apprenant en spécialité ne s'appropriera, en phase initiale, que des concepts en rapport avec sa discipline (contenus en langue française) puis découvrira les autres domaines d'application possibles (de la monosémie vers la polysémie...), plus tard.

22.« Ensemble finalisé d'activités et d'actions entreprises dans le but de répondre à un besoin défini dans des délais fixés et dans la limite d'une enveloppe budgétaire allouée ». <http://fr.wikipedia.org/wiki/Projet>

23. *Dictionnaire encyclopédique de l'enseignement et de la formation*. Sous la direction de Christiane Etévée et Philippe Champy. Paris : Nathan, 1994. P. 561- 563

Il est, éventuellement, légitime de passer par un français de spécialité vers un français général si cela devrait contribuer à un enrichissement linguistique alors que la pratique habituelle préconise l'inverse.

Le champ d'intervention du formateur en langue française de la spécialité se limite à la transmission de concepts propres à la spécialité en utilisant la langue française pour permettre une symbiose entre le professeur de la spécialité et l'apprenant en spécialité. Son domaine d'intervention doit se limiter dans ce cas de la spécialité à permettre la transmission sans interférences de notions juridiques en langue française entre les deux acteurs. Condition *sine qua none*, il faudrait qu'il soit « *expert* » et « *connaisseur* » en didactique de la matière à enseigner afin de faire véhiculer un savoir, un savoir-faire et un savoir être aux apprenants de la formation.

C'est, uniquement, à ce prix là qu'il devra maîtriser les mécanismes généraux de production de sens et interviendra comme « *linguo-médiateur* » auprès des enseignants utilisant le français en complément de la langue arabe.

Il demeure entendu que l'enseignant de français de la spécialité veillera en concertation avec le professeur de la spécialité à planifier une progression en rapport avec le contenu du programme arrêté de la spécialité. L'usage de la langue française comme relais de transmission à l'enseignement du droit serait une attitude rationnelle. La pratique de la langue en contact avec les autres disciplines²⁴ va engendrer une suite de conséquences enrichissantes sur le plan méthodologique, linguistique et disciplinaire.

Assurément, toutes les disciplines de spécialité enseignées gagneraient à être analysées à l'aide d'une langue non familière car enrichissante sur le plan de la méthodologie. Il en résulte donc une utilisation « massive » de français sans qu'il soit pour autant un français de spécialité. Les déperditions dans la transmission des connaissances en utilisant un français général font qu'il y a maintenant une interrogation sur quel français privilégié dans cette situation : le FOS, FOU ou français de spécialité ?

Pour justifier ce qui vient d'être avancé, nous reprenons sommairement quelques intitulés, tirés du document officiel, axés principalement sur:

24. Edgar Morin, Articuler les disciplines, communication au colloque « *Interdisciplinarité* » organisé en 1990 par le CNRS

- les types de phrases ;
- les modes et les temps ;
- la classe des mots (le nom, l'article, l'adjectif, le verbe, l'adverbe, le pronom...);
- l'analyse logique (avec l'étude des différentes propositions) ;
- le discours direct et le discours rapporté ;
- les suffixes et les préfixes.

Ils sont évidemment nécessaires mais insuffisants car ils n'entraînent pas à la communication véritable. L'enseignant n'a aucune référence en dehors du manuel²⁵. Ce dernier impose des exercices et des simulations coupées des réalités d'utilisation du FLE. Les apprenants formés par ce type d'enseignement ont, au plan des performances, un niveau de langue médiocre.

Au niveau des compétences, ils restent « *dépendants puisqu'ils sont incapables d'analyser, de synthétiser, de prendre des initiatives dans leurs apprentissages* ». ²⁶ Alors qu'en principe et vu leur profil, l'enseignement du français à l'UFC se résumerait aux techniques rédactionnelles telles que la maîtrise des règles de communication de qualité (la lettre administrative et/ou professionnelle, la lettre commerciale, la synthèse des documents, le curriculum vitae, le résumé, les rapports d'écrits : le compte rendu, le procès-verbal, rapport de recherche, rapport de stage ... ainsi qu'au développement de la pensée critique avec les cartes argumentaires²⁷ à savoir : présenter un argumentaire dans le domaine des affaires et professionnel visant à convaincre ou persuader son auditoire ... Ce sont là des situations communes à l'analyste d'affaires. Comment s'y préparer de la façon la plus complète et la plus étanche possible?

La "carte argumentaire" répond à cette situation. *L'outil est simple et d'une redoutable efficacité... pour qui veut bien faire l'effort de systématiser son mode de réflexion.*²⁸

25 . Voir annexe

26 . Rolle Boumlic, M. 2002. Ingénierie de la formation ; séminaire de formation des formateurs.

22. La carte argumentaire, avec sa logique rigoureuse, aide à organiser la pensée et à travailler selon des articulations logiques. En d'autres termes, à développer la pensée critique. L'arbre d'argumentation est un outil sans égal pour justifier, défendre ou établir sa position par rapport à un sujet donné.

28. Id.

L'arbre d'argumentation est un outil sans égal pour justifier, défendre ou établir sa position par rapport à un sujet donné.

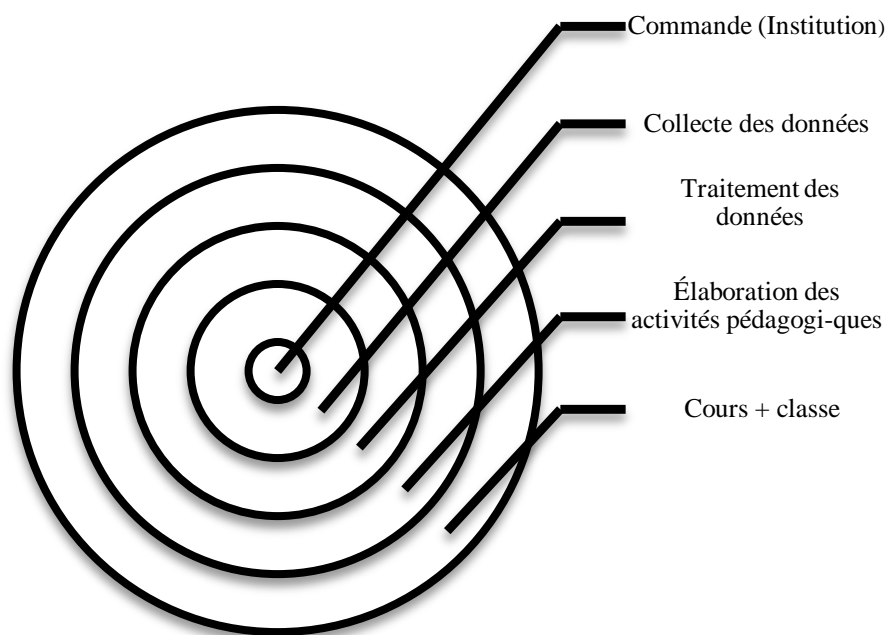
Il existe aujourd'hui des outils intellectuels simples et puissants qui ont le potentiel d'améliorer les décisions prises individuellement ou en groupe, donc d'améliorer la vie de tous.

La "*carte argumentaire*" est un outil pratique et rigoureux pour « *les hauts dirigeants, les conseils d'administration et dans tous les cas où la traçabilité ou la révision de décisions est importante*²⁹ ».

Elle répond au besoin de structuration du discours, c'est à dire, elle aide l'apprenant à organiser sa pensée et à travailler selon des articulations logiques. En d'autres termes, à développer sa pensée critique afin de mieux communiquer des cas complexes, de prendre de meilleures décisions, de développer un argumentaire plus solide, de clarifier le raisonnement, de faciliter des discussions, de rédiger de meilleurs documents et de ne pas répéter sans cesse les mêmes discussions...

En s'appuyant sur les textes de références, fiches TD, résumés de cours, photocopiés..., et en concertation avec l'enseignant de la discipline, le corpus est cerné et analysé dans les domaines juridiques, telles que le « droit constitutionnel », « droit administratif », « droit civil ». Il est étudié selon les étapes de l'ingénierie de formation ; ce qui implique de la part du concepteur des démarches différentes de celles d'un cours de langue générale qui part d'une demande de formation, généralement institutionnelle, à partir de laquelle est élaborée une analyse des besoins... (*Voir Schéma ci-dessous*)

29. La "*carte argumentaire*" est un outil pratique et rigoureux pour les hauts dirigeants, les conseils d'administration et dans tous les cas où la traçabilité ou la révision de décisions est importante. Conférence du 28 janvier 2015 avec Pierre Pilon « *Comment préparer intelligemment l'argumentaire de sa présentation* » ?



Élaboration d'un programme de cours

1.5 Mission et objectif de l'UFC

1.5.1 Introduction

Le présent chapitre a pour but de présenter la situation de l'enseignement/apprentissage du cours de droit à l'Université de la Formation Continue. Dans un premier lieu, nous identifierons l'établissement, le public et les objectifs institutionnels de la formation continue. Dans un second lieu, nous essayerons d'identifier les besoins linguistiques des étudiants, leur perception de la langue française en général et du français du droit en particulier.

Contrairement aux standards de connaissances qui s'avèrent souvent inadaptés aux réalités sociales et professionnelles en fortes mutations, les étudiants constatent des décalages et trouvent que ce genre de connaissances est dépassé ; d'où la nécessité de la formation continue ou la formation des adultes, appelée aussi « la formation à vie ».

Ce qui gouverne la formation des adultes, c'est la configuration de besoins multiples. La formation continue se base sur la formation initiale : poursuivre l'œuvre originaire en l'ajustant aux circonstances. Les grandes mutations font qu'il est impossible de satisfaire ces besoins diversifiés par le seul moyen de filières stables. Il faut sans cesse concevoir et mettre en œuvre de nouveaux dispositifs, de nouveaux cursus, adaptés à chaque problème à résoudre. Tout programme d'innovation puise sa substance dans des filières déjà existantes.

En effet, une structure de formation est une réalité vivante, mouvante, évolutive. Son rôle consiste à réfracter dans les cursus organisés, les données de la conjoncture qui imposent leurs contraintes aux actions de formation. Après leur formation initiale, les adultes recourent à une nouvelle période de formation en fonction des exigences de leurs actions sociales et professionnelles. Le procès de formation apparaît comme un procès de production des capacités nécessaires à l'exercice des activités sociales et professionnelles. La formation continue doit donc produire des effets nécessairement liés à l'activité future des « formés ».

L'Université de la Formation Continue (UFC) créée par décret 149/90 du 26 mai 1990³⁰, assure un enseignement destiné aux étudiants issus du monde du travail. Elle dispense ainsi des formations en dehors des heures qu'impose l'université classique pour permettre la conciliation entre les études et le travail.

« L'UFC est un établissement public à caractère administratif doté de la personnalité morale et de l'autonomie financière.

Elle est placée sous la tutelle du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique »³¹ et dispense des formations diplômantes³² et des formations qualifiantes habilitées par ce dernier.

30. Revue de l'UFC, numéro expérimental, janv.2002, p 4, tiré du journal officiel de la République Algérienne Démocratique et Populaire, Conventions et Accords internationaux- Lois et Décrets, Arrêtés, Décisions, Circulaires, Avis, Communications et Annonces- daté du mercredi 30.05.1990.

31.Idem (voir p. précédente)

32.Ce sont des formations qui s'adressent à un public hétérogène allant du salarié aux cadres et même aux cadres dirigeants, elles leurs permettent de réactualiser leurs compétences ou d'en acquérir de nouvelles. La durée de ces formations est prédéterminée conjointement avec le demandeur; elle peut aller du stage de courte durée à celui de longue durée selon l'objectif visé et le profil des stagiaires. Nous trouverons parmi ces formations (à titre indicatif) :

- La valorisation des ressources humaines
- La conduite des réunions
- La gestion des collectivités locales
- Les langues

En dehors des filières en partenariat avec des institutions et universités étrangères, tels que le BTS français avec le CNED (France) pour l'informatique de gestion et la licence européenne avec le MITVEIDA (Allemagne) pour le TIC Systèmes électronique. Il est créé par arrêtés ministériels plusieurs DEUA Algériens (diplôme des études universitaires appliquées) de cycle court.

Chaque arrêté portant ainsi fixation de la liste des modules composant les trois années d'études en vue du diplôme d'études universitaires appliquées (DEUA) de chaque filière à l'Université de la Formation Continue. Cette dernière a démarré avec 20 centres répartis à travers le territoire national. Actuellement, elle est au nombre de 53 centres, à raison d'un centre par wilaya (département). Parmi ces centres, celui d'Oran, qui de part son implantation à proximité du Pôle Universitaire (*Université d'Es-Sénia, EPO, ITO, IGCMO, IGMO...*), joue son rôle de leader incontournable en matière de formation continue. Son objectif est de proposer une formation conçue selon diverses formes (présentielle, à distance, à la carte) dont les plus importantes demeurent la formation à la carte et la post-graduation spécialisée (PGS).

Il apparaît clair que l'U.F.C permet donc aux employés de se ressourcer en matière de connaissances d'une façon continue et régulière. En effet, elle leur offre tout un chacun la possibilité d'améliorer leurs propres qualifications professionnelles.

Tout apprenant inscrit à l'Université de la Formation continue qui n'a pas suivi de manière permanente le français doit pouvoir bénéficier d'une première évaluation diagnostique portant sur ses compétences scolaires antérieures et, s'il y a lieu, sur ses savoir-faire en langue française.

Ce positionnement vise, dans un premier temps, à situer globalement l'apprenant par rapport aux attentes de l'Université de la Formation ; dans un deuxième temps, il doit aider l'enseignant à mettre en place des stratégies pédagogiques et des remédiations les mieux adaptées.

Connaître le parcours antérieur d'un apprenant, identifier ses acquis, ou ses lacunes, semble être, la démarche à la fois la plus simple et la plus cohérente pour assurer un premier enseignement et garantir une assimilation durable dans le cursus ordinaire. Il est souvent difficile de reconstituer le passé scolaire d'un apprenant. Les renseignements donnés (nombre d'années, classes ou cycles, etc.) restent peu fiables en raison des types de scolarisation.

Il s'agira très simplement de distinguer les apprenants déficients en français de ceux qui ont déjà eu une expérience inaboutie du français dans des contextes sociolinguistiques divers (familles bilingues, écoles privées...). Ce qui nous laisse à distinguer deux types de profils :

- Les apprenants qui n'ont pas choisi d'apprendre le français et se retrouvent dans cette formation pour suivre les cours de droit pour devenir clerc du notaire , d'avocat, huissier ou autres...

- Les apprenants qui viennent des études autres que celles des langues et prennent part aux cours de français volontairement ; ce type d'apprenants voit dans cet apprentissage la perspective de continuer leurs études et de se spécialiser dans leur domaine professionnel.

Conscient que cela suppose, l'enseignant de langue sait parfaitement que si l'apprenant apprend une langue sans qu'il l'ait choisie, aura des conséquences regrettables sur sa motivation et son attitude en situation d'apprentissage. Ce qui complique et alourdit leur tâche, quelles que soient les méthodes modernes et les approches pédagogiques qu'ils s'efforcent d'utiliser.

1.5.2 Encadrement pédagogique et administratif

1.5.2.1 Encadrement pédagogique³³

Afin de répondre à ces exigences, l'U.F.C dispose d'un encadrement qualifié et suffisant. Avec un nombre de 126 enseignants universitaires, une bonne prise en charge de la pédagogie est assurée. Le reste des enseignants sont des vacataires, associés, de fonction libérale de divers secteurs socio-économique tels que les juristes, les avocats ... (Voir tableau ci-après).

| Professeur | Maître de conférences A | Maître de conférences B | Maitre assistant A | Maitre assistant B | Associé | Vacataire | Total |
|------------|-------------------------|-------------------------|--------------------|--------------------|-----------|-----------|------------|
| 12 | 16 | 24 | 30 | 23 | 09 | 12 | 126 |

Tableau1: effectif enseignants

33.Direction de l'UFC - Centre d'Oran-

Selon les statistiques ci-dessus, 80% de l'effectif des enseignants à l'U.F.C, au niveau de la post-graduation, se compose d'un rang magistral.

Cycle de pré- graduation:

| Filières | Nombre d'inscrits | | Total |
|----------|-------------------|---------------|-------------|
| | Sexe féminin | Sexe masculin | |
| Sciences | 185 | 351 | 536 |
| lettres | 399 | 407 | 806 |
| Total | 584 | 758 | 1342 |

Effectifs des étudiants inscrits en 2015/16

2 - Cycle de graduation :

-Effectifs des étudiants inscrits en 2015/16

| Spécialité et filière | Année | | | Total |
|--|------------------------|------------------------|------------------------|-------------|
| | 1 ^{ère} Année | 2 ^{ème} Année | 3 ^{ème} Année | |
| Notariat | 95 | 56 | 30 | |
| Comptabilité et Gestion d'Entreprise | 107 | 55 | 32 | |
| Français Technique | 117 | 90 | 65 | |
| Anglais Technique | 153 | 84 | 55 | |
| Informatique de gestion | 61 | 32 | 18 | |
| Droit des Affaires | 221 | 165 | 95 | |
| Droit des Relations Économiques International | 115 | 81 | 77 | |
| Management public | 120 | 83 | 60 | |
| Total | 989 | 646 | 372 | 2067 |

Tableau 1: Statistiques de gestion pédagogique

| | |
|--------------------|----------------|
| 1ère année | 221 apprenants |
| 2ème année. | 165 apprenants |
| 3ème année | 95 apprenants |
| Total | 485 apprenants |

Tableau 2: effectif étudiants

| | |
|-----------------------|---|
| Apprenants | En section « Droit des Affaires », 3^{ème} année |
| Niveau des apprenants | Hétérogène |
| Durée de formation | 03 ans |
| Français | 1h 30 par semaine |

Tableau 3 : statistiques de gestion pédagogique

1.5.2.2 Administration

Diagramme représentant la gestion matérielle et didactique du centre :

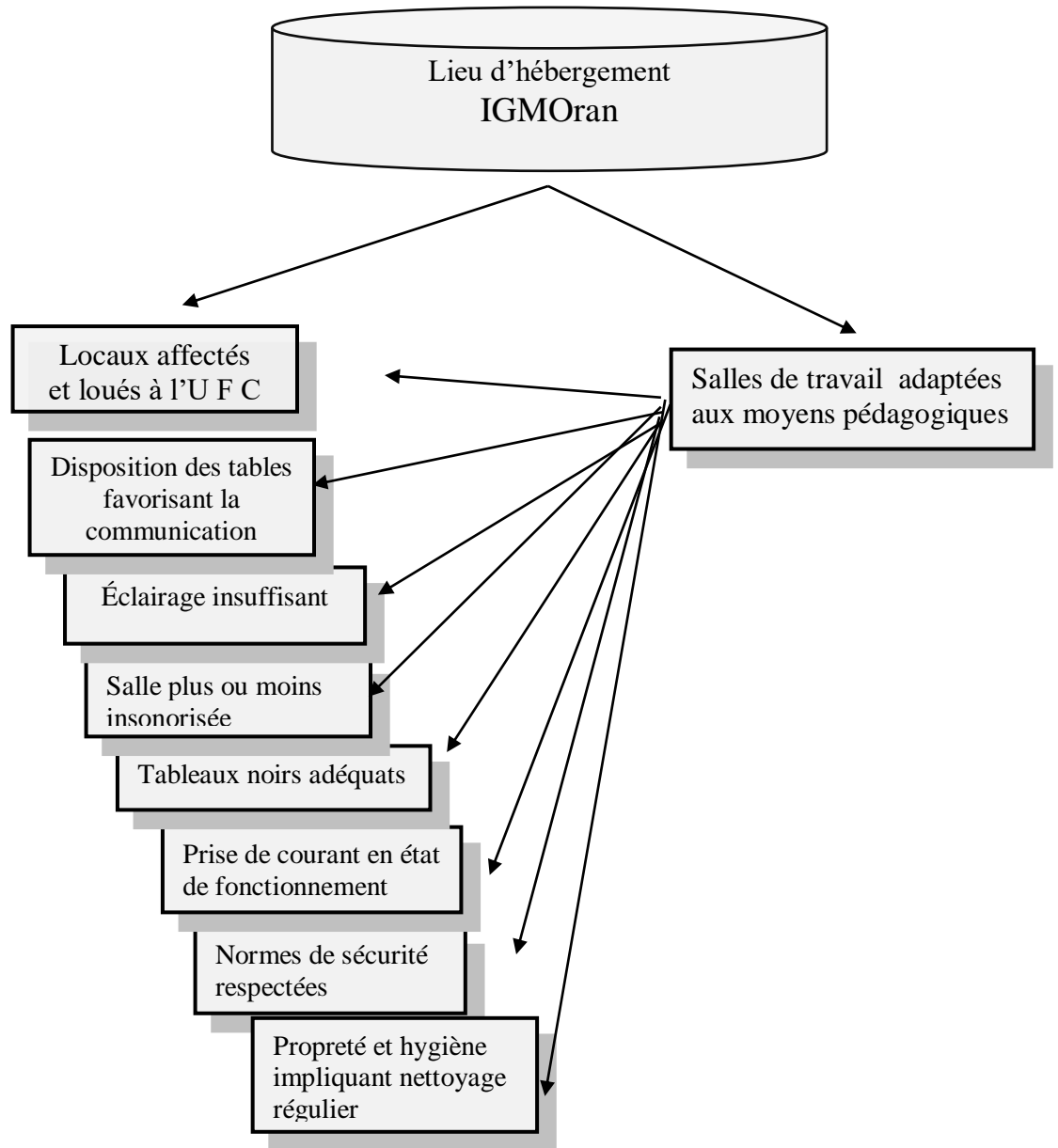


Diagramme : moyens matériels et didactiques de l'U.F.C

1.5.2.3 Organisation de l'horaire

La programmation des horaires semble parfaitement convenir, à la fois aux étudiants et aux enseignants dans la mesure où, comme nous le savons, la plupart des étudiants viennent du milieu professionnel et la plupart des enseignants sont recrutés à titre d'enseignants associés ou d'enseignants vacataires, ce qui se schématise comme suit :

| | | | |
|----------------|-----------------------------|-------------------|---|
| Horaire | Du dimanche au jeudi | | 17h30 à 20h30 |
| | Samedi | matin | De 08^h30 à 12^h30 |
| | | après-midi | de 13^h à 18^h30 |

Horaire des cours

1.6 Diagnostic interne

1.6.1 Contenu des cours et objectifs assignés

Pour les besoins de notre travail, nous avons voulu comprendre le fonctionnement du cours de français pour essayer de déterminer la pertinence de la méthodologie adoptée par les enseignants en classe. La première étape est celle de l'audit qui consiste à connaître et comprendre la situation d'enseignement/apprentissage, à établir le déficit des compétences et à déterminer les objectifs de formation. Pour ce faire, nous avons assisté en tant qu'observateur aux cours de tous les enseignants, et ce à raison de trois séances pour chacun d'eux afin d'avoir une idée aussi complète que possible sur le travail entrepris. Il ressort clairement que la démarche adoptée par ces formateurs s'inspire très largement de l'approche communicative puisque globalement, à l'exception d'un seul enseignant, tous les autres affichent le même cadre méthodologique étant donné que nous retrouvons les étapes canoniques de l'unité didactique.

1.6.2 Phase de compréhension écrite

D'un texte-support assez long ou tout simplement d'un paragraphe très court, les enseignants justifient le choix de l'un ou l'autre par le fait que l'horaire imparti à la séance de français 1h30 (une heure trente minutes par semaine), ne leur permet pas d'étudier les textes longs. D'autre part, il est à remarquer qu'un seul enseignant, pour le même motif, préfère travailler simplement sur des phrases isolées regroupées à travers un seul ensemble thématique.

De plus, cette séance de compréhension de l'écrit ne dépasse guère les trente minutes ce qui nous semble très insuffisant et nous doutons sur l'efficacité d'une telle entreprise puisqu'il nous semble que les apprenants dans leur ensemble ne saisissent pas globalement le sens de ces textes.

Rappelons que le niveau de ces apprenants est très hétérogène puisque nous sommes en présence des deux extrêmes : du niveau de la 3^{ème} année secondaire jusqu'à celui de la post-graduation.

Nous nous permettons donc de nous interroger sur l'efficacité de cette première phase. De plus, l'enseignant ne programme pas, à la fin de celle-ci, des tests de compréhension.

Il nous semble, à la lumière de ce que nous avons constaté, que tout le projet de l'« *unité didactique* » risque de se disloquer car cette phase de compréhension est primordiale pour les séquences à venir puisque la mauvaise compréhension des textes-supports par l'apprenant risque de rendre l'opération d'assimilation du lexique et de la grammaire.

En effet, l'esprit de l'unité didactique est de constituer comme le souligne Robert Galisson³⁴ (1976) « *un ensemble cohérent* » où toutes les phases se tiennent. Autrement dit, toutes les étapes de l'unité didactique doivent concourir à la réalisation d'un seul objectif. Mais, au vu de ce que nous avons pu constater, il nous semble que cette démarche morcelée ne peut être opérante. Précisons enfin que nous n'avons trouvé aucune référence à la notion de « projet didactique », ce qui est déplorable. Cette présentation du cours laisse transparaître une improvisation ou du moins une mauvaise imitation du cadre méthodologique tel qu'il est de mise dans le secondaire car, il nous semble que ces enseignants veulent probablement appliquer ce même cadre théorique aux apprenants de l'U.F.C mais ils ont oublié que ce type d'apprenants a ses propres spécificités.

1.6.2.1 Phase d'analyse

Dans cette phase, les enseignants se proposent d'étudier le lexique juridique et la syntaxe. Les enseignants adoptent globalement deux démarches:

- L'étude d'un lexique relationnel qui prend le texte-support comme prétexte.

Ici, l'enseignant travaille sur le traitement des unités lexicales mais seulement sur un point superficiel puisqu'il se contente de dresser un listing³⁵ des expressions possibles ayant un rapport avec une thématique définie. Mais rien n'est dit sur les conditions d'emploi de ces expressions. Dès lors, nous nous interrogeons sur l'utilité de cette démarche.

34. Dictionnaire de didactique Robert Galisson Hachette, 1976

35 . Voir annexe, documents sur la terminologie juridique

L'apprenant a besoin de connaître ces caractéristiques pour pouvoir les utiliser à son tour. Cette activité lexicale ne lui permettant pas d'approcher efficacement le domaine de la spécialité.

Ce comportement de l'enseignant dévoile tout simplement que l'analyse lexicale nécessite beaucoup d'effort et de rigueur : le lexique est difficile à enseigner puisque sa description n'est pas chose aisée.

- L'analyse grammaticale bénéficie de beaucoup plus de temps de la part de l'enseignant, que celui réservé à l'analyse lexicale.

L'enseignant y retrouve son aisance puisqu'il ne peut être « inquiet » ou « déstabilisé » car il est dans le domaine de « l'assurance », celui de la rigueur de la spécialité et de la précision terminologique. Les règles grammaticales parent à toute éventualité de remise en cause de la part de l'apprenant.

De plus, l'enseignant refuse les contre-exemples. Tout ce qu'il entreprend reste dans le cadre logique de la règle grammaticale donnant ainsi la fausse impression que la grammaire de la langue française ne souffre d'aucun caractère d'irrégularité ou de circonstances exceptionnelles.

L'apprenant peut, à travers ses lectures, rencontrer ces exceptions ou ces contre-exemples; il sera alors dérouter ne sachant comment réagir et se comporter. Nous pensons alors que cette démarche est infructueuse. De plus, cette répartition entreprise entre le lexique et la syntaxe en faveur de cette dernière nous donne l'impression que dans l'esprit de l'enseignant, c'est la grammaire prime dans l'apprentissage de la langue. Cet acharnement dans la pratique systématique de la langue nous amène à penser que ce module est conçu plutôt comme un renforcement linguistique. Dans ce cas il faut préciser les besoins des apprenants et les attentes prévues à la fin du cursus. De nombreuses questions restent sans réponses pour nombreux enseignants interrogés. Il faut enrichir ce module et faire travailler les apprenants car ils avouent qu'en dépit de leur expérience dans l'apprentissage du français langue étrangère, à l'U.F.C, ils sont décontenancés puisque le cadre même de l'U.F.C ne leur permet pas de s'adapter avec facilité.

En terme, cette phase d'analyse qui est supposée doter les apprenants d'outils lexicaux et syntaxiques est loin d'atteindre son objectif.

1.6.3 Phase d'expression écrite

Cette étape doit être théoriquement une phase de synthèse où l'apprenant doit réinvestir tout ce qu'il apprend lors des deux phases décrites précédemment. Or, nous constatons que le contenu se limite généralement à des exercices de renforcement qui doivent avoir lieu en phase d'analyse.

Ce réaménagement volontaire de la part des enseignants est une contrainte, vu l'hétérogénéité du niveau des apprenants qui ne peut les amener facilement à la pratique de cette compétence de l'écrit car pour la plupart d'entre eux (ayant arrêté leurs études en fin de l'enseignement secondaire), il est difficile de « suivre » le rythme d'enseignement et le degré de difficultés progressive (de la 1ère à la 3ème année).

De ce fait, l'enseignant est « forcé » de se limiter à ce type d'exercices structuraux présentant peu ou pas de difficultés.

Signalons que certains enseignants varient ce type de pratiques puisqu'ils font appel aux exercices structuraux pour la consolidation des mécanismes de langues et aux exercices de conceptualisation.

Que dire de cette démarche sinon qu'elle traduit la difficulté de la tâche de l'enseignant car il prend conscience de toute la différence entre son cadre habituel de travail et cette nouvelle tâche qu'il prend en charge nouvellement. Il faut rappeler qu'à l'U.F.C, ces enseignants exercent dans le cadre des heures supplémentaires :

il n'y a pas encore d'enseignants permanents dans cet institut, du moins en ce qui concerne le français.

Faut-il peut-être penser dès maintenant à la formation d'encadreurs spécialisés en fonction des spécificités de l'U.F.C et des apprenants qui s'y inscrivent. L'urgence d'une nouvelle conception du cours de français à l'U.F.C s'impose pour répondre efficacement aux attentes des apprenants.

Vu les nouvelles mutations et l'ouverture de l'économie algérienne en général, nous constatons que l'enseignement des langues étrangères commence à prendre de l'ampleur. Attirés par certaines spécialités, les étudiants de l'université du jour sont intéressés notamment par les langues (français, anglais).

Ils sont constitués principalement d'apprenants adultes, généralement des enseignants universitaires, des médecins, des ingénieurs, des architectes et des

chargés d'études dans des cabinets de comptabilité et finances, leur expérience professionnelle est d'une moyenne de 5 à 6 ans.

En conséquence, l'exploitation dudit questionnaire nous a permis d'avoir un aperçu sur le profil intellectuel de l'apprenant, de sa personnalité, ses aptitudes, attitudes...et de constater que le public cible s'intéresse à la lecture des revues spécialisées, selon leurs domaines, en plus de la presse écrite nationale « francophone », surtout. Ce qui dénote qu'ils sont déjà habitués à lire en français. Il n'en demeure pas moins que, la majorité des étudiants souhaitent développer leurs compétences de communication (orale et écrite) en langue française car cette dernière est primordiale dans les écrits professionnels. Pour cela il faudrait multiplier les activités de rédaction administrative en classe ainsi que les jeux de rôle (simulation). Ces activités sont facilement réalisables puisque nous avons des classes moins chargées étant donné que le nombre de la troisième année ne dépasse pas les vingt (20) étudiants.

En classe, les compétences en français des apprenants à l'UFC sont différentes aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Certains n'ont pas besoin de fournir des efforts pour appréhender les textes qui leur sont présentés, d'autres ont des difficultés à suivre le cours.

Ainsi, sur le plan linguistique, le public n'est pas homogène mais de par son expérience professionnelle, chacun apporte des idées nouvelles au groupe.

L'enseignant, dans la situation actuelle, utilise la méthode directive c'est-à-dire, qu'il dirige et anime le cours, sans aucune intervention de l'apprenant sauf si celui-ci est désigné par l'enseignant pour prendre l'initiative. Cette méthode a depuis longtemps montré ses limites. Aussi l'étude du lexique spécifique pour chaque filière entraîne l'étudiant vers une impasse du moment qu'il aura à apprendre des unités lexicales sans jamais connaître leurs conditions d'emploi. Cet enseignement trop lexical entraîne les étudiants à apprendre par cœur, par répétition alors que d'autres formations privilégient l'approche par compétences centrée sur l'amélioration des programmes antérieurs décrits par objectifs inspirés de la psychologie cognitive. Cette dernière méthode nous amène à travailler non pas sur le produit de l'apprentissage mais plutôt sur le processus.

Ce procédé s'avère très motivant car il favorise le développement des habiletés intellectuelles par le biais des activités d'apprentissages en situation réelle. Pour l'enseignant chargé du module de français, cette différence de compétence a toujours posé problème car les apprenants ne maîtrisant pas assez l'outil linguistique trouve des difficultés à suivre « *tant bien que mal* » les cours d'autant plus qu'ils ont des difficultés sur la technique de la rédaction administrative.

Il est à signaler que les apprenants ayant assez d'expérience dans le domaine de la correspondance administrative ou ayant fait ce genre d'activité aident leurs camarades en classe mais l'activité d'enseignement reste polarisée autour de l'enseignant.

L'expérience à partir de quelques cours nous permet de dire qu'il y a une certaine transversalité entre les disciplines enseignées, de là :

L'enseignant du « français de spécialité » et celui de la « spécialité en la matière » doivent prendre en considération les besoins de communication des apprenants et de repérer les difficultés dues à l'ambiguïté du sens des termes. A titre d'exemple, les deux enseignants peuvent discuter ensemble du choix du premier texte, le nombre de séances prévues pour chaque texte et la succession des différentes séances d'apprentissage. Nous nous proposons de faire progresser des apprenants éprouvant des difficultés en français en séances d'apprentissage.

La démarche qui permet à l'apprenant ayant toujours des difficultés en français écrit, malgré des années d'études, d'obtenir un meilleur contrôle sur ses textes ainsi qu'une habileté à les corriger. Il faudrait donc amener l'apprenant à écrire de courts textes dans lesquels il appliquera ses connaissances lexicales et grammaticales de sorte qu'il puisse s'auto-corriger et à prendre conscience de ses fautes qu'à lui faire répéter des règles de grammaire ou même retenir des exceptions. L'opération nous aidera à guider un apprenant « *faible* » en français pour l'amener à progresser suffisamment et à devenir « fonctionnel » et « efficace » dans les écrits professionnels, administratifs ou autres.

A terme, nous proposons des pistes d'analyses, ci-après, qu'il faut prendre en charge et les manier à bon escient à savoir ce qui suit :

1.6.4 Interactions enseignant/apprenant

L'interaction est à considérer dans un ensemble où l'enseignant et l'apprenant sont positionnés symétriquement. Nous nous intéressons à des moments de dialogue (l'oral) où l'enseignant s'adresse en particulier à un apprenant pour l'aider à résoudre une tâche –problème.

« L'interactivité est le moteur de l'apprentissage en classe, à partir de supports variés par le déclenchement de prise de parole. Ces interactions devront être organisées, gérées et évoluer par l'enseignant. Bien que son but de transmettre un savoir soit le même, l'enseignant se doit surtout d'apprendre à apprendre. En donnant des tâches à accomplir aux apprenants, il sollicite leurs capacités de déduction et de découverte et les invite à construire leur propre savoir. Il doit animer des interactions au sein de sa classe ». L'enseignant doit essayer de s'assurer tout au long de la formation qu'il interagit bien avec ses apprenants et il doit de ce fait s'intéresser personnellement à l'état de leur développement linguistique. Il faut savoir que la qualité et la fréquence des échanges en classe sont des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage.

De ce fait, il se doit de mettre ses compétences linguistiques, culturelles et pédagogiques au service de l'apprenant car il restera sa personne ressource et cela même après la fin de la session de formation »³⁶

Ainsi, Il ne s'agit plus seulement de transmettre des connaissances, mais "d'accompagner" l'apprenant dans ses recherches propres relativement au niveau de :

1.6.4.1 La rédaction

Pour que l'apprenant puisse acquérir un meilleur contrôle sur ses propres textes, il faut le faire écrire et l'amener à réexaminer sérieusement ses productions écrites (autocorrection). Cette façon de procéder permet l'évaluation du progrès de l'apprenant qui, de rédaction en rédaction, développe un nouveau regard sur ses textes et voit son nombre de fautes diminuer graduellement, tout en vérifiant si les notions grammaticales qu'il venait d'étudier sont bien comprises et bien assimilées.

36. « Aborder autrement la compréhension et l'expression orales », in; Didactique de l'oral-data over-blog-kiwi.com

1.6.4.2 La correction

Pour que l'apprenant puisse évaluer sa production écrite, il doit connaître qu'elles sont ses principales manques. En effet, le niveau des apprenants étant différent, les difficultés éprouvées ne seront pas forcément les mêmes d'un apprenant à un autre ; certains auront des difficultés relatives à la ponctuation, d'autres à la syntaxe, d'autres encore aux accords, etc.

Il est donc important que nous puissions poser un diagnostic assez précis pour aider l'apprenant efficacement. L'autocorrection, permet à l'apprenant de faire un « retour » sur ses fautes. En effet, rien ne sert de corriger sa copie si l'apprenant ne la consulte pas ; il n'apprendra rien et ne s'améliorera pas ainsi. Il est important qu'il puisse revoir ses fautes, les expliquer et les corriger. Cependant, rien ne sert de lui demander de tout corriger dès le départ ; l'autocorrection doit être progressive et selon la matière enseignée.

Ces quelques repères méthodologiques esquissés, nous allons, dans ce qui suit, nous intéresser à la question des besoins linguistique en formation c'est-à-dire le français langue de spécialité.

Dans ce chapitre 2, il nous est important d'expliquer certains aspects conceptuels relatifs au français de la discipline et éclaircir les différentes dénominations, notamment celles qui nous intéressent, s'opposant au français général, le français juridique, français sur objectifs spécifiques et le français sur objectifs universitaire.

Chapitre 2

Français langue
de spécialité

2.1 Charge du module de français

2.1.1 Observations pédagogiques

Dans toutes les filières enseignées à l'U.F.C, figure le module de « Français Technique » comme le montrent les listes des modules dans les arrêtés ministériels (*Voir annexe*). Ceci montre l'importance de la matière dans le cursus universitaire. Par précision, nous nous intéressons à la filière: « *Droit des Affaires* »³⁷.

L'objectif est de préparer l'étudiant à s'intégrer dans la vie professionnelle et améliorer ses compétences afin qu'il soit capable de réinvestir ses connaissances dans une situation de communication donnée.

Il s'agit donc de doter l'apprenant d'un savoir qui lui permettra de comprendre réellement, d'écrire réellement, de parler réellement c'est à dire «de communiquer réellement», tant à l'oral qu'à l'écrit. Pour cela il faut donner à l'apprenant la possibilité d'être acteur et de s'exprimer, susciter en lui le goût et le plaisir de la recherche, en un mot: le motiver.

Le Français de « spécialité » est une discipline de conjoncture, c'est à dire un apprentissage des situations de communication auxquelles sera confronté l'apprenant. Deux éléments nous laissent opter pour ce type d'enseignement: l'immensité de la langue et l'urgence de la formation. Ce qui justifie, actuellement, la nécessité des langues étrangères dans le milieu socioprofessionnel. L'accent est mis principalement sur les techniques de l'expression écrite à savoir la rédaction spécialisée (rapports, comptes rendus, lettres, notes de synthèse...) afin de préparer l'apprenant à ces écrits qu'il aura à réaliser dans le cadre professionnel ; ainsi que les techniques de l'expression orale, faisant référence sur les formes orales de type professionnelles (entretien, conduite de réunion, négociation...). Cela ne se limite pas uniquement aux apprenants mais aussi aux enseignants. Ces derniers sont appelés à apporter leur expérience en mettant en place un dispositif d'évaluation et en leur donnant l'occasion de porter une réflexion sur leur enseignement.

37. La filière « *Droit des Affaires* » est dispensée durant l'année universitaire dans la plupart des Centres de formation continue. La durée de la formation est de trois (03) années (soit 06 semestres), elle sera sanctionnée à la fin du cursus universitaire pour un Diplôme d'Étude Universitaire Appliquée (D.E.U.A).

Initier les enseignants et les formateurs aux différents supports facilitateurs mais aussi pour envisager la conception de matériaux, à partir d'expérience concrète.

L'enseignement du français de spécialité se rencontre dans des domaines variés telle que la médecine, l'économie, le droit... Il s'impose de plus en plus dans la didactique des spécialités enseignées en langue française, il s'agit, certes, d'une seule langue mais utilisée sous diverses tournures.

La démarche dans laquelle nous nous inscrivons incite à envisager une assistance à la langue française à des étudiants en **Droit des Affaires**. Ces derniers ne possédant pas une maîtrise suffisante de la langue française, rencontrent des difficultés à appréhender le texte de spécialité.

Il en résulte un déficit dans le cumul des savoirs et des confusions sémantiques qui hypothèquent les succès escomptés. Le pédagogue constate bien qu'une spécialité enseignée en langue française nécessite un usage particulier de la langue « *générale* ».

La discipline « *français langue de spécialité* » a, initialement été introduite, pour des apprenants ayant le français comme langue maternelle mais se destinant à des spécialisations.

Pour notre part, nous optons, dans la mesure du possible, pour une structuration de l'apprentissage de la langue de communication générale en vue d'accéder directement à la langue de spécialité. La réalité faite et qu'il est impossible, en 3ème années Droit des Affaires, de rattraper ce qui aurait dû être réalisé en français langue étrangère. Le français de spécialité doit permettre à l'apprenant, dont le français n'est pas la langue maternelle, d'accéder au support de sa spécialité, ce qui est normalement à préconiser !

Cet enseignement du français du droit repose sur l'analyse préalable des documents spécifiques adéquats qui constituent le référentiel et que nous déclinons en progression didactique. Nos observations à l'UFC d'Oran (Université de la Formation Continue), nous ont conduit à constater que les étudiants et les enseignants des disciplines de spécialités recourent aussi bien à la langue française qu'aux formes classiques et vernaculaires de l'arabe.

Nous nous sommes mis en quête des besoins réels (capacité à appréhender un support authentique de la spécialité, leur mise en application et définition des objectifs à atteindre).

Il y a évidemment une demande de savoir-faire du français de la spécialité. Cette démarche est d'autant plus pressante que les supports documentaires de la spécialité sont disponibles essentiellement en langue française. N'étant pas préparé à la lecture des supports de spécialité, dont la rédaction obéit à des normes spécifiques, l'apprenant en décode difficilement le contenu ou en opère une approche erronée. La difficulté réside dans le fait que l'apprenant ne capitalise que peu d'heures de français général et se voit contraint d'accéder au texte de spécialité en langue française.

Combien de temps faut-il donc concrètement pour accéder efficacement à une langue, une telle interrogation se révélera une question clé pour la planification d'un programme de langue de spécialité.

La réponse dépend évidemment de plusieurs facteurs : la langue en question, la motivation de l'apprenant, son expérience linguistique antérieure, la nature des besoins et les aptitudes.

Il est nécessaire de rappeler que le texte de spécialité obéit à des règles particulières d'écriture. Et, notre intervention vise à cibler la mise en place d'une ingénierie de la spécialité en langue française après une analyse des besoins. L'objectif prioritaire vise à l'installation de compétences pour l'accès direct au texte de spécialité par l'apprenant de manière autonome, par la maîtrise des outils linguistiques les plus sollicités dans la discipline.

Nous ne rechercherons pas dans l'immédiat des capacités d'expression orale ou écrite mais une compétence, un savoir faire, dans la lecture des supports originaux en vue d'applications et d'exploitations immédiates ou/et ultérieures.

L'apprenant en spécialité ne s'appropriera, en phase initiale, que des concepts terminologiques en rapport avec sa discipline (contenus en langue française) puis découvrira les autres domaines d'application possibles (à titre d'exemple, de la monosémie vers la polysémie...), plus tard. Il est alors envisageable de passer d'un français de spécialité vers un français général³⁸. Signalons que la pratique habituelle préconise l'inverse.

38 . Nous faisons référence au séminaire de magister de A. ELIMAM, mais aussi ceux des débats du colloque « langues de spécialité et langues étrangères : enseignement et recherche », entre autres interventions, mentionnons celle de A.ELIMAM, G.GROSS, P.LERAT, S.MEJRI. Juillet 2005.

Par conséquent , il nous est sensé d’apporter un bref aperçu sur les deux notions : langue générale, et langue de spécialité en soulignant le rapport entre les deux concepts.

2.2 Langue générale et langue de spécialité

2.2.1 Introduction

La rénovation globale de l'enseignement du français langue étrangère se traduit par un outil pédagogique nouveau portant plusieurs désignations : « *le français scientifique et technique* », « *langue de spécialité* », « *français fonctionnel* », « *langue spécialisée*», etc. Il se définit par opposition au « *français général* », et représente un nouvel accent sur les domaines apparemment spécifiques à l'intérieur de la langue française : discours juridique, médical, économique, bref de tout ce qui n'est pas littéraire, et il « sert à quelque chose par rapport à la vie » (L. Porcher).

« *Le français de spécialité* » doit donc être adapté au public précis qui l'attend. Il ne doit pas être confondu avec « le français langue étrangère » conçu en général pour rendre service à n'importe quel public dans n'importe quelle situation d'apprentissage.

Les efforts actuellement entrepris dans le domaine de l'enseignement de la langue française, semblent essentiellement tenir compte du public et de la situation générale de transmission linguistique mais les buts paraissent être quelque peu négligés. L'objet de l'apprentissage des langues de spécialité n'est en effet, pas défini par les textes officiels. Nous préconisons un enseignement tourné vers les besoins communicatifs au sens large sans pour autant spécifier les éléments linguistiques nécessaires à cette communication spécialisée (excepté le domaine particulier de la terminologie).

2.2.2 Diverses approches de définition

2.2.2.1 Repères théoriques et méthodologiques

Selon **Maria Térésa Cabré**³⁹ la langue générale est un « *ensemble diversifié de sous-codes que le locuteur emploie en fonction de ses modalités dialectales et qu'il sélectionne en fonction de ses besoins d'expression et selon les caractéristiques de chaque situation de communication* ».

En revanche, nous pouvons dire, que la langue générale comprend: « *les variétés marquées comme les variétés non marqués, peut être considérée comme un ensemble d'ensembles, imbriqués et reliés entre eux selon de nombreux points de vue.* »

Dans la lignée, **Scarpa**⁴⁰ cite que le terme langue générale désigne : « *une variété linguistique dans laquelle se trouve juxtaposées les notions de langue neutre- (non marquée sur quelque dimension de variation que ce soit), normée (acceptée comme étant correcte et juste) et normale (chez les locuteurs scolarisés)* BERRUTO (1993 :84)»

Et d'après, **Varantola**, il précise qu' :

« *Il existe de nombreuses définitions qui différencie la langue de spécialité et la langue générale, mais aucune n'est universellement applicable, pour des raisons bien compréhensibles. En somme, on a affaire à deux suppositions qui sont intuitivement justes, qui fonctionnent sur le plan pratique, mais qui résistent à une définition et à une délimitation claires* » (**Varantola**, 1998 :120).

C'est aussi la position de **Sager**, **Dungworth** et **McDonald** :

« *Entre la langue générale et les langues de spécialités, il existe une différence de degré plutôt que de nature : à savoir le degré auquel les caractéristiques fondamentales de la langue sont plus ou moins exploitées dans les langues de spécialités* ».

39 .Maria Térésa **Cabré**, Terminologie : *théorie, méthode et applications*, p 115, Les presses de l'Université d'Ottawa, Armand Colin, 1998

40 .**Scarpa** Federica, *La traduction spécialisée – Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction*, traduit et adapté par M. A. Fiola, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2010, page 34

(Sager, Dungworth et Mc Dolan, 1998 : 111).

Certains auteurs ont envisagé les langues de spécialité comme des systèmes totalement différents par rapport à la langue commune. Cette affirmation n'apparaît pas totalement justifiée.⁴¹ A cet effet, il est capital de prendre en considération la distinction entre les deux langues.

Selon **Rondeau**⁴², la langue commune est :

« *L'Ensemble des mots et expressions qui, dans les contextes où ils sont employés, ne se réfèrent pas à une activité spécialisée* » (**Rondeau**, 1991 : 24).

Par contre, pour **Kocourek**

« *La langue de spécialité a un sous-système* ». En effet, il considère la langue de spécialité comme « *une sous-langue de la langue naturelle, c'est-à-dire de la langue commune* » (**Kocourek**, 1991 :25).

Ce qui nous fait dire que, la langue de spécialité a une sorte d'adéquation avec la langue usuelle, quoiqu'elle ait ses propres caractéristiques.

Elle a tendance à :

« *Définir ses unités lexicales, contrôler la polysémie et l'homonymie, supprimer les synonymes, simplifier et délimiter les moyens syntaxiques, neutraliser ou contenir l'émotivité et la subjectivité* ».

Kocourek la définit comme « *un instrument qui sert à signifier le contenu spécialisé, à le communiquer* ».

Selon **Rondeau**⁴³ (1991 :24), l'ensemble des langues de spécialité se répartit en trois zones:

- La zone **mitoyenne** : zone qu'il considère " *la plus rapprochée de la langue commune*". Il considère cette zone la plus proche de la langue commune car c'est sur la langue commune que le vocabulaire spécialisé se construit.

- La zone centrale des langues de spécialité : zone où se trouvent des « *termes communs* » à plusieurs domaines du savoir.

- La zone des ensembles ultra spécialisés: c'est-à-dire, la zone des techniques de la recherche d'avant-garde » (Ex. *Chimie, mathématique*).

41 **Árpád MIHALOVICS**, « *Quelques traits caractéristiques des documents diplomatiques* » 109 (Langues spécialisées – langage politique – textes diplomatiques), 2011 Centre Interuniversitaire d'Études Françaises.

42. **RONDEAU**, Guy (1991) : « *Introduction à la terminologie* », Québec, Gaétan Morin, p24.

43. Voir réf ci-dessus

C'est une zone où le vocabulaire employé est très opaque et hermétique dans la mesure où il est créé, défini et compris par un groupe socioprofessionnel réduit.

En outre, un des éléments qui nous permet de faire la différence entre la langue générale et langue de spécialité est l'utilisation de la terminologie considérée comme l'aspect le plus caractérisant des textes spécialisés comme l'affirme Rondeau ; que les langues de spécialité se caractérisent par leur lexique, et par leur sémantique générale des textes produits :

« *La terminologie a pour objet en effet, la dénomination des notions ; ce n'est donc que de façon accessoire que ses préoccupations rencontrent celles de la phonologie, la morphologie et de la syntaxe* » (Rondeau, 1991 :147).

En effet, Rondeau est arrivé à définir les langues de spécialités comme de simples variantes lexicales de la langue générale selon cette citation affirmant que :

« *Il faut noter que les expressions langue de spécialité et langue commune ne recouvrent qu'un ensemble de la langue, celui des lexèmes* » (Rondeau, 1991 :119).

De plus, les langues de spécialité sont caractérisées par la communication entre les spécialistes comme l'affirme Sager :

« *les langues de spécialités, ou plutôt les langues des domaines de spécialité, sont généralement conçus comme le moyen de communication entre spécialistes hautement qualifiés d'un domaine donné, comme des ingénieurs, des médecins, des juristes, etc.* » (Sager, Dungworth et Mc Doland, 1998 :124)

Selon les **normes ISO**, la langue de spécialité serait un :

"Sous-système linguistique qui utilise une terminologie et d'autres moyens linguistiques et qui vise la non-ambiguïté de la communication dans un domaine particulier"

Dubois⁴⁴ la définit comme étant :

« *Un sous-système linguistique tel qu'il rassemble les spécificités linguistiques d'un domaine particulier.* »

En ce qui concerne **P. Lerat**⁴⁵, il explique :

44. Dubois, Jean et coll. (1994), Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage, Larousse, Paris

45. Lerat, Pierre (1995), Les langues spécialisées, PUF, Paris

« *Qu'il ne peut exister à proprement parler des langues de spécialité parce que les activités humaines ne sont pas strictement cloisonnées ni cloisonnables ... il suggère qu'il y aurait avantage à parler de langue spécialisée* ».

Il ajoute :

*"Une langue spécialisée ne se réduit pas à une terminologie : elle utilise des dénominations spécialisées (les termes), ... On peut donc la définir comme l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées».*⁴⁶

Conclusion partielle

Il serait vain de trancher définitivement sur cette dichotomie. Jusqu'à nos jours, la définition de la langue de spécialité reste un sujet de débat entre différents auteurs et spécialistes qui ont essayé d'attribuer à ce concept plusieurs définitions selon plusieurs critères. En cherchant une définition sur le français de spécialité, il nous était difficile d'en trouver une qui semble satisfaire notre topo.

Nous pourrions néanmoins tenter de cerner l'objet et, aux propositions des multiples définitions que nous pouvons lire, comprendre un peu mieux les raisons de cette difficulté.

Ce qui nous montre en tout cas la diversité des propositions, et ce qui explique en partie la preuve que le champ de cette discipline n'a pas cessé de s'agrandir et de s'évoluer. Cependant ! Ces définitions aident-elles à se faire une idée précise de ce qu'est le français de spécialité ?

46. Id.

Afin de pouvoir dégager ce matériel langagier, il est nécessaire de décrire linguistiquement quelques composantes des langues de spécialité, tout d'abord :

2.3 Qu'est-ce que les langues de spécialité ?

Aussi ambiguë qu'elles soient, il est difficile de définir avec exactitude la notion de langue de spécialité. Selon les différentes acceptions des spécialistes, nous en illustrons les plus saillantes. R. Galisson et D. Coste définissent les langues de spécialité comme étant « ... utilisées dans les situations de communication (orales ou écrites) qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier »⁴⁷(DDL, 1976 ; 511).

Cette définition est différente de celle d'A. Phal (1968; 8) qui accorde aux langues de spécialité un « sens plus étroit ».

Elles ne représentent, selon lui, qu'une catégorie de caractéristiques des langues scientifiques et techniques, « celles qui permettent de distinguer les différentes sciences et techniques les unes des autres. Elles correspondent à un rôle statique de la langue, à sa fonction de désignation et portent sur une différence de contenu et de spécialisation du lexique (définition, terminologie, nomenclature, vocabulaire spécialisé de la science et technique considérée). Ces caractéristiques définissent ce qu'on appelle les langues de spécialité ».

Ch. Bally (1951 ; 117), quant à lui, conçoit la langue de spécialité comme « un ensemble de moyens d'expressions » et la désigne par « la langue scientifique, il dit que « la langue scientifique n'existe nulle part sous sa forme la plus absolue, mais il y a une forme de langage qui reflète d'une façon constante l'activité purement intellectuelle de la pensée : c'est la langue scientifique. » Il assimile la langue scientifique à la langue de spécialité et il précise qu'elle ne doit pas être confondue avec la terminologie. Sur ce point il s'oppose à la définition d'A. Phal.

Pour notre part nous nous allions plutôt avec la définition la plus récente et la plus large, celle du DDL et nous ajoutons que la langue de spécialité est une sous-langue de la langue tout entière.

47. Dictionnaire de Didactique des Langues

Elle se caractérise par un ensemble de ressources linguistiques et ne peut être assimilée à un style, à un registre ou à une terminologie.

La langue de spécialité est un ensemble complexe dont les principaux constituants relèvent des aspects symbolique, syntaxique et lexicologique. Passons en revue ses caractéristiques :

2.3.1 Caractéristiques extralinguistiques

En linguistique dite générale, F. de Saussure⁴⁸ définit la langue « *comme un système de signes* ». Cette définition peut-elle s'appliquer au mot « *langue* » dans *langue de spécialité* »?

Apparemment oui puisque le mot « *signe* » pour désigner les formes graphiques (lettres, chiffres, traits...), les formes visuelles, les formes sonores, les symboles, etc.

Mais en réalité le mot-signe n'a d'autres acceptions que celle du « *signe linguistique* », c'est-à-dire unité de langue. C'est, selon Saussure, « *L'unité minimale de la phrase.* » Or la langue de spécialité comporte entre les signes linguistiques proprement dits, des unités non linguistiques, d'origines diverses que R. Kocourek (1982; 72) désigne par « *unités brachygraphiques* » c'est-à-dire unités de forme graphique concise. Cette concision est surtout d'ordre abrégatif ou idéographique. De ce fait nous pensons que le mot « *langue* » dans « *langue de spécialité* » renvoie beaucoup plus au « *langage* » qu'à la « *langue* » saussurienne.

2.3.2 Caractéristiques morphosyntaxiques

L'intérêt de se pencher sur ce domaine réside dans le fait qu'une langue de spécialité n'est pas seulement une affaire de lexique mais c'est aussi une affaire de relations des mots entre eux. La seule connaissance du lexique ne permet pas aux apprenants de saisir le contenu juridique d'un texte donné.

48. Ferdinand de Saussure, 1916, rééd. Payot, 1972

Une langue de spécialité contient des structures syntaxiques appartenant à la langue commune mais en nombre très réduit. Selon cette hypothèse, il serait aisé de recenser ces structures et de les enseigner.

En réalité la langue de spécialité dispose de sa propre syntaxe et de ses propres caractéristiques morpho-syntaxiques puisés dans celles de la langue commune. La rigueur et économie sont en effet des caractéristiques essentielles de la langue de spécialité : divers phénomènes y contribuent.

En premier lieu, la phrase juridique doit être claire et très explicite. La cohérence de l'expression suscite des moyens de jonction très variés (les conjonctions, les pronoms relatifs, les déterminants de toutes natures). Il en résulte un nombre important de propositions coordonnées et subordonnées, des constructions incises...

De ce point de vue, la phrase juridique est plus élaborée que celle de la langue usuelle. Plus l'information est complète, plus la phrase est longue et compliquée.

Cette dernière est généralement constituée par une ou plusieurs propositions qui se greffent à la principale par enchâssement, coordination, subordination ou juxtaposition.

A la rigueur de la structuration logique s'ajoute la prédominance de la déclarative sur les autres formes de phrases.

La restriction du système verbal et l'emploi fréquent du présent de l'indicatif (ayant une valeur permanente et générale) et de la 3^e personne du singulier (procédure impersonnelle), renforcent ce caractère de rigueur et en même temps, marquent le caractère économique du français de spécialité.

En second lieu, les moyens syntaxiques les plus fréquemment utilisés en vue d'aboutir à la concentration des énoncés (c'est-à-dire pour exprimer le maximum de choses en un nombre restreint de mots) sont surtout :

- La transformation lexicale : cette opération consiste à remplacer une phrase (ou un groupe de mots) par un seul mot sémantiquement équivalent. Le résultat de cette opération appelée nominalisation, adjectivation ou pronominalisation, selon le cas, est la formation d'une unité lexicale (ou syntagme) qui se situe à un niveau syntaxique inférieur à celui de la phrase.

- La réduction de la phrase par ellipse, emploi des propositions infinitives, emploi de forme participiale et de la voix passive.

- La formation des lexies complexes par dérivation et composition.

Ainsi, en exigeant rigueur, concision, limitation et cohérence, la syntaxe des langues de spécialité contribue à la construction des énoncés et à la production du sens. Qu'elle est l'apport de la caractéristique lexicale ?

2.3.3 Caractéristiques lexicales

La plupart des travaux sur les langues de spécialité s'intéressent au vocabulaire qui est, sans doute, le domaine le plus important. Dans la définition de ce lexique, on a tendance à réduire le champ d'investigation à la simple notion de « *terminologie* ».

D'un point de vue pédagogique, l'enseignement terminologique n'a d'intérêt qu'accompagné de celui des autres aspects de la langue dans la mesure où il ne permet pas de voir le fonctionnement de la langue dans sa réalité.

Afin de faire acquérir la compétence communicative, il importe d'enseigner la langue de spécialité dans toutes ses composantes et non pas se limiter à un aspect particulier se rapportant à une nomenclature ou une terminologie. D'ailleurs les dictionnaires spécialisés pourraient très bien jouer ce rôle.

Il est inconcevable d'enseigner le vocabulaire indépendamment de la syntaxe ; de même qu'« *il ne faut pas ramener l'enseignement de la langue scientifique à l'enseignement d'une terminologie* ». (A. Phal, 1972 ; 86).

Aussi est-il important de souligner que dans une langue de spécialité apparaissent trois classes lexicales : la première, représentant le vocabulaire de base appartenant à la langue usuelle ; la deuxième, correspondant à la langue scientifique générale ; la troisième afférente au lexique spécialisé ou vocabulaire technique.

Dans le domaine de la spécialité, une grande proportion de mots appartenant à la langue commune interviennent et ceci dans n'importe quelle spécialité.

Dans ce cas à quelle classe lexicale correspond ce qu'on appelle « terminologie » ?

Voyons ce que définissent certains spécialistes en la matière :

Ch. Bally détermine la terminologie comme « *ensemble de termes étrangers à la langue commune et désignant les choses par leur côté impersonnel et objectif avec exactitude et précision* ». Il dit aussi que « *l'état d'esprit supposé par le terme technique se retrouve dans toutes les formes d'activités déterminées (langue administrative, termes de métiers, jargons...)*. »

La même conception est observée chez **J. Dubois et al. (1973, 486)**: « *La terminologie est un ensemble de termes, définis rigoureusement par lesquels [toute science] désigne les notions qui lui sont utiles*».

R. Galisson et D. Coste donnent la même définition mais substituent au mot « notions » les mots « objets » et « concepts » ; la terminologie, pour eux, est « *l'ensemble des termes qui renvoient aux concepts ou aux objets afférents à un domaine de connaissances ou d'activités humaines*» (DDL ; 559).⁴⁹

A travers ces définitions, il apparaît nettement que la terminologie relève de la troisième classe lexicale (signalée plus haut), celle du vocabulaire spécialisé. Le mot « *terme* » dont il est question dans les trois définitions signifie l'unité lexicale dont le sens est donné dans les textes mêmes de spécialité et qui est définie par les spécialistes eux-mêmes.

Il semble important de signaler avec **R. Kocourek** que les termes (unités lexicales) ne représentent potentiellement, que certaines acceptions de l'aire sémantique de l'unité lexicale, à savoir celles qui sont définies par les spécialistes dans les textes spécialisés et non par les lexicographes dans les dictionnaires généraux » (p. 79).

La valeur monosémique du terme dont parle **L. Guilbert (1973 ; 10)** n'est pas toujours vraie. Il existe en effet, des termes puisés dans le vocabulaire commun et qui prennent un sens particulier dans certaines spécialités. Pour cette raison les dictionnaires généraux ne rendent pas compte de toutes les acceptions mais seulement du sens ordinaire.

De la même manière que les terminologies s'enrichissent de termes provenant de la langue usuelle, elles peuvent accroître leur stock en faisant des emprunts (aux disciplines voisines ou aux langues étrangères) ou en recourant à la création néologique.

49. Dictionnaire de didactique des langues

Dernier point concernant la terminologie : il existe quelquefois des différences entre terminologie et nomenclature.

Celle-ci (« *ensemble de noms qu'on donne d'une manière systématique aux objets relevant d'une activité donnée*»), ex : nomenclature des pièces d'une voiture - **J. Dubois et al. 1973 ; 340**) est incluse dans la première en ce sens que « *la terminologie désigne des notions abstraites d'une science ainsi que les «choses» concrètes* ».

Telle que nous venons de la définir, la terminologie correspond à ce qu'on appelle communément le lexique spécialisé (ou vocabulaire technique) et non pas à la langue de spécialité tout entière.

De ce point de vue, il nous semble que l'enseignement de la seule terminologie amputerait l'apprentissage des langues de spécialité non seulement de la grammaire mais aussi du lexique général de la spécialité.

Afin de permettre aux apprenants de la formation continue de s'exprimer et de former un raisonnement dans le domaine concerné, il faut leur donner, du point de vue lexicologique, une solide formation en langue et notamment leur faire acquérir le vocabulaire juridique sans négliger les autres aspects linguistiques. **Il semble pertinent de réfléchir à l'élaboration des outils pédagogiques opérationnels et à l'enseignement de ce lexique de nature juridique. Voyons ce couvre ce dernier :**

2.3.4 Vocabulaire juridique

D'après Gérard Cornu,

« *Le vocabulaire juridique compte approximativement 10.000 mots, sous forme de mots simples (exemples : don, gage, hypothèque) et de mots composés constituant des entités significatives distinctes (sous-location, ayant droit, bénéfice d'inventaire) »⁵⁰.*

Parmi ces 10000 termes juridiques, il n'y en a qu'environ 400 d'appartenance exclusivement juridique, c'est-à-dire des termes n'ayant pas de sens autre que juridique (Cornu, 2005 : 63).

Il s'agit dès lors de monorèmes. Ils se recrutent notamment dans les champs lexicaux de la théorie générale du droit (*procuration, contumace...*) et de la justice (*greffier, intimé, judiciaire, pourvoi, prud'hommes...*), mais nous pouvons les retrouver dans tous les sous-domaines : le droit successoral (*testateur...*), le droit du crédit (*cautionnement, crédit-bail, hypothèque...*) ou le droit contractuel (*créancier, débiteur, bailleur, loyer...*).

Par contre, tous les autres termes juridiques, soit la majorité écrasante, sont des termes de double appartenance qui ont au moins un sens juridique, mais aussi au moins un sens extra juridique. C'est ce que Cornu qualifie de polysémie externes.

| Terme | Explication |
|-------------------------------------|---|
| -Les considérants | -motifs d'un jugement |
| -Oùir un témoin | -l'entendre |
| -Un contrat synallagmatique | faisant naître des prestations réciproques |
| -Le créancier chirographaire | celui qui ne bénéficie d'aucune garantie |
| -La prévarication | manquement d'un fonctionnaire aux devoirs sa charge |
| -La concussion | perception illicite par un agent public de sommes indues. |
| -Le mémoire | écrit exposant les prétentions d'un plaideur |

50. G. Cornu, « Linguistique juridique », 1990, pp.27 /28

Ces termes sont retenus en raison de la signification que leur donne le droit. L'étude du vocabulaire juridique a donc une finalité sémantique : la recherche et l'analyse du sens des mots. Les termes juridiques sont porteurs d'un sens juridique qu'il s'agit de cerner et de saisir. Ce sens les distingue des mots de la langue courante.

| Sens courant | Sens juridique |
|---|--|
| Conseiller = membre d'un conseil | Conseiller = juge d'une juridiction supérieure |
| Prix = valeur, importance, intérêt | Prix de la douleur |
| Conclusion = fin, déduction | Conclusions (au pluriel!) = acte procédural par lequel le demandeur expose sa demande et le défendeur ses moyens de défense |
| Faute = manquement à la règle | Faute de service, (en droit pénal) culpabilité |

Différence sémantique entre sens courant et sens juridique d'un même terme.

Cependant, les mots purement juridiques, c'est-à-dire n'existant pas dans la langue courante sont les moins nombreux. **Cornu** (1990) en énumère un peu plus de 150 sur les 10.000 précités. Ils sont d'ailleurs surtout concentrés dans le langage de la procédure (*intimé, cassation, litispendance, processuel, ester en justice ...*) et de la théorie générale des biens et des obligations (acquérir, aliéner, dol, dolosif, rescinder...). Dans leur immense majorité les termes juridiques ont ainsi une double appartenance c'est-à-dire ils ont aussi un ou plusieurs sens dans le langage commun. Dans de rares cas, le sens juridique est le sens premier et les sens de la langue quotidienne sont apparus plus tard (*droit, justice, équité, sanction, interdiction, avocat, témoin...*).

Dans son édition de 1990, le Vocabulaire juridique réunit 9200 termes (mots et sous-mots). Il en comptait 9078 dans l'édition de 1978. Les calculs opérés sur le compte de 9078 conservent leur valeur représentative (et quant à la ventilation entre mots et sous-mots, et quant à la différence entre termes à définir et définitions d'un même terme.

Sur ces 9078 mots, 4076 constituent des entrées principales et 5002 des entrées secondaires (dites sous-mots) qui correspondent à des mots composés dépendant de l'entrée principale. Exemple V° Donation (entrée principale) sont définis la donation et les sous-mots : donation à cause de mort, donation avec charge, donation de biens à venir, etc. V. la préface du Vocabulaire juridique, p. 7.

Dans ce compte de termes à définir, ne sont évidemment pas comptées les multiples définitions d'un même terme (mot ou sous-mots). D'où il ressort que le nombre des définitions excède considérablement celui des termes définis. C'est le domaine de la polysémie interne.

Cela est aussi vrai pour certaines locutions familières comme : *mettre en cause / séance tenante / sur le champ / à bon droit / en connaissance de cause / prendre fait et cause (pour quelqu'un)*.

Selon le même auteur :

« *Le plan lexical de la langue du droit pose un haut degré de difficulté au traducteur. La nomenclature du droit se distingue par son caractère incertain qui découle, du caractère flou de ses concepts* »⁵¹.

51. G. Cornu, « *Linguistique juridique* », 1990, pp.27 /28

Prenons l'exemple du terme « **droit** » :

La définition donnée par différents dictionnaires varie d'un dictionnaire à l'autre. Pourtant, il s'agit bien du terme-clé du domaine juridique.

La terminologie juridique se caractérise aussi par une grande polysémie. Le droit reflète les besoins d'une société dans le temps ; par conséquent, le sens des termes peut varier selon le contexte et les époques.

L'étude diachronique du langage juridique montre que sa richesse et sa diversité reflètent les besoins d'une époque et les nombreuses sources utilisées pour répondre à ces besoins. La langue du droit étant un phénomène social, elle est marquée par les événements qui ont influencé la société à un moment donné de son histoire.

2.3.4.1 Collocation dans le discours juridique

Avant d'entamer le vif du sujet, il est de notre ressort de délimiter le champ de la collocation juridique et son apport à la langue de spécialité. Comme toute langue qui se respecte elle englobe en son sein un grand nombre de collocations.

Ici, nous n'ambitionnerons pas à étudier d'une manière exhaustive les collocations mais, nous mettrons en exergue la relation entre langue juridique et de ses collocations.

Notre but est de justifier le rôle discursif de la phraséologie dans le discours spécialisé et de rendre compte son importance dans l'apprentissage des langues de spécialité.

En partant du principe que le mot n'est nullement pris isolément et qu'il suffit de l'insérer dans une structure syntagmatique pour donner un sens, une définition de la collocation est nécessaire

Selon **F.J. Hausmann**, la collocation serait :

« Une combinaison non libre et cette combinaison, en langue de spécialité, est constituée d'une base (terme), choisie librement et d'un collocatif qui permet d'attribuer un sens spécifique à l'expression ».

« La combinaison caractéristique de deux mots dans une des structures suivantes» :

- ✓ substantif + adjectif (épithète) ;
- ✓ substantif + verbe ;

- ✓ verbe + substantif (objet) ;
- ✓ verbe + adverbe ;
- ✓ adjectif + adverbe ;
- ✓ Substantif + (prép.) + Substantif » (**Hausmann** 1989).⁵²

Mais à la différence de Hausmann, la plupart des chercheurs considèrent que la collocation peut se manifester dans n'importe quelle configuration syntaxique:

« *Le terme collocation se réfère à la combinaison syntagmatique des items lexicaux et elle est indépendante de la catégorie des mots ou de la structure syntaxique* » (**Fontenelle** 1992).

Par ailleurs, **Igor A. Mel'čuk**, définit les collocations comme étant :

« *Des associations conventionnelles de mots, arbitraires et récurrentes, dont les éléments ne sont pas nécessairement contigus et dont la signification est largement transparente* »⁵³

Les collocations peuvent subir un large éventail de transformations grammaticales, comme illustré dans les exemples suivants, tirés de notre corpus d'étude, pour le mot « **droit** » (**voir fig. 1/2**)

Alléguer un **droit**

Avoir le **droit** de

À bon **droit**

Avoir **droit** à quelque chose

Céder un **droit**

Ayant **droit**

En **droit**

Exempt de droits

Statuer en droit

Être dans son bon **droit**

De plein **droit**

Revendiquer un **droit**

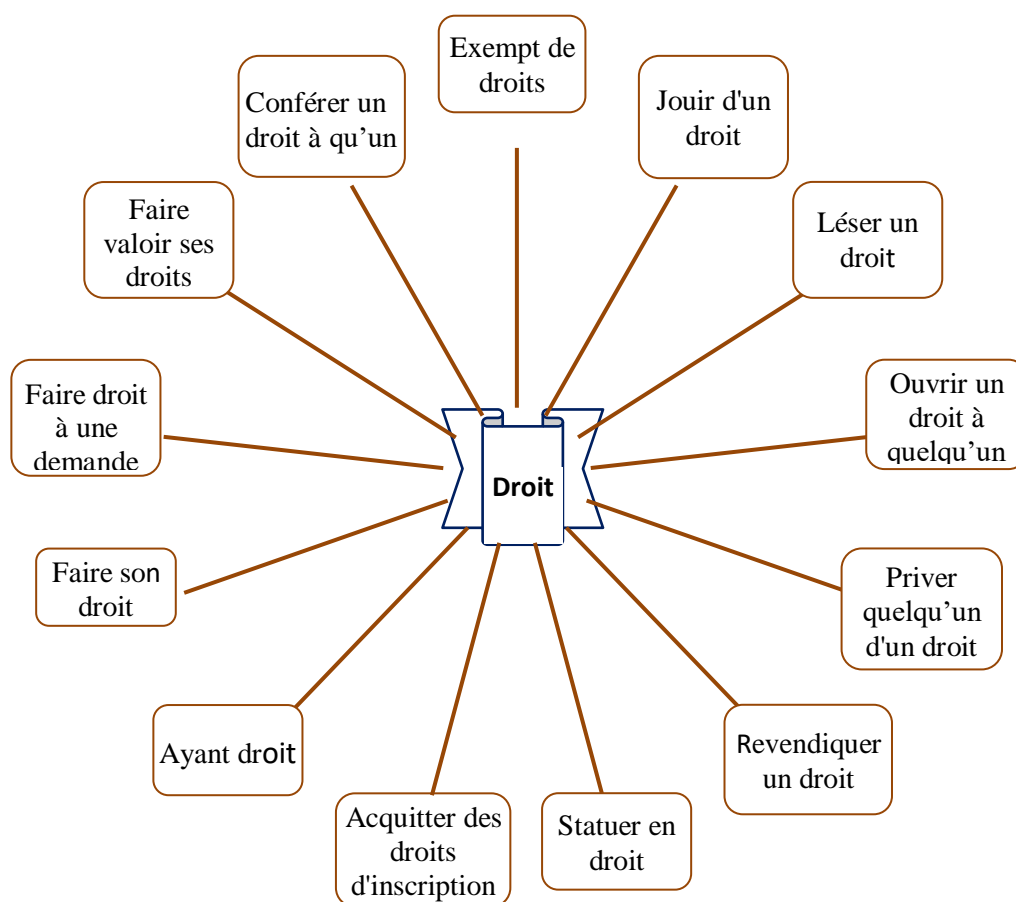
52 Hausmann F.J. (1989), « Le dictionnaire de collocations », in HAUSMANN F.J. étal. (eds), Wörterbücher : ein internationales Handbuch zur Lexicographie. Dictionaries, Dictionnaires, Berlin, de Gruyter, 1010-1019

53 Mel'čuk I. (2003), « Collocations : définition, rôle et utilité », in GROSSMANN F. & TUTIN A. (éds), Les collocations : analyse et traitement, Amsterdam, Éditions "De Werelt", 23-32

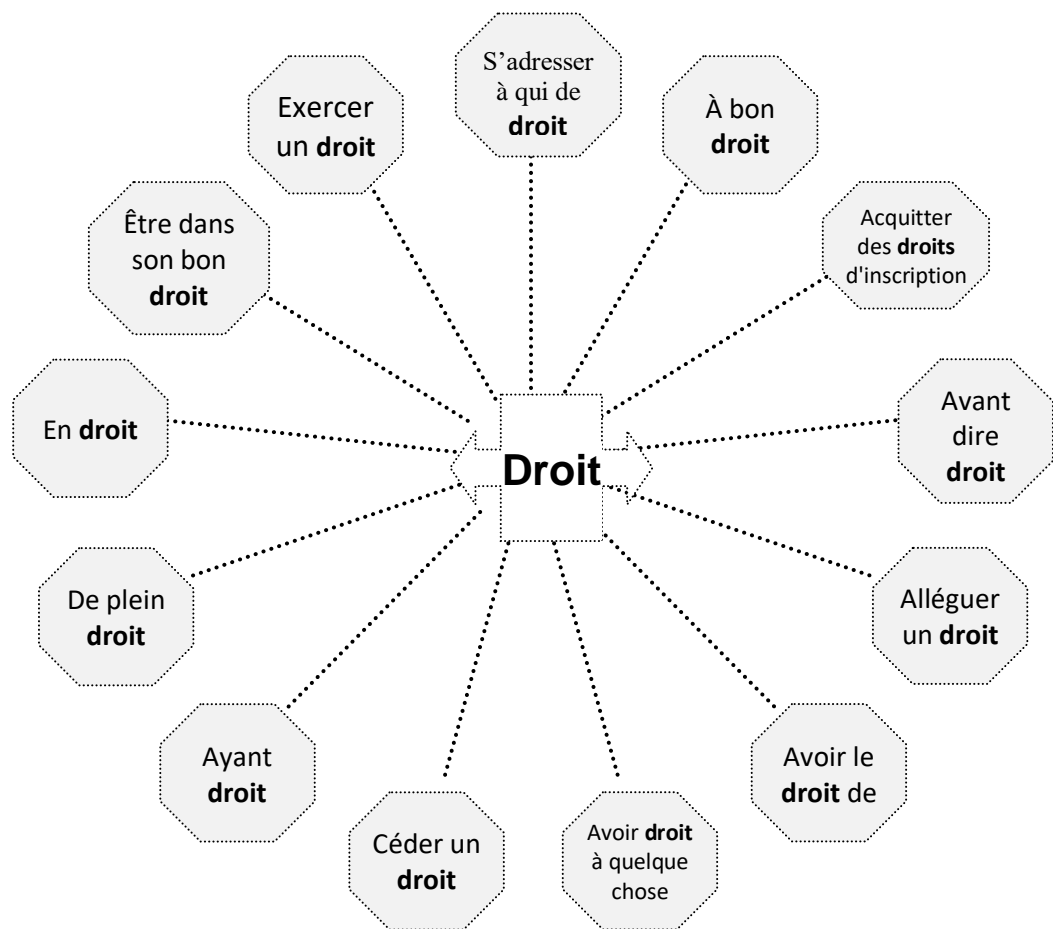
Dans le cas spécifique de la langue juridique, nous rencontrons énormément de collocations de ce type qui sont de réels obstacles pour les apprenants de la formation continue et qui méritent amplement une méthodologie d'apprentissage adaptée. (Voir figures pages ci-dessous)

En ce qui concerne spécifiquement l'acquisition d'une langue de spécialité, nous devons ajouter que l'assimilation et la maîtrise des notions et de leurs dénominations ne suffisent pas. Il faut aussi connaître certaines particularités du fonctionnement syntaxique de la langue de spécialité en question.

En effet, ces dernières connaissances sont fondamentales quand nous sommes amenés à passer d'un système linguistique à un autre. C'est là qu'apparaissent des incertitudes quant à des formulations spécifiques.



Collocations du mot "droit" dans le domaine du Droit procédural



Collocations du mot "*droit*" dans le domaine du Droit

Conclusion partielle

Nous nous sommes focalisés sur les collocations qui constituent la classe d'expressions la plus représentée dans le lexique, et qui sont les plus difficiles à traiter à cause du haut degré de variabilité morphosyntaxique.

En focalisant un peu plus notre attention sur les attentes des apprenants de l'UFC, en général, et particulièrement sur le Droit des Affaires, l'alternative « français de spécialité » s'impose. Ce qui nous conduirait à tenter de mieux appréhender et circonscrire notre objet que sont les acceptions suivantes :

2.4 Le Français juridique

Aussi ambigu que soit l'enseignement du droit en langue française, il pose énormément de problèmes pour les enseignants eux-mêmes et a fait l'objet de bon nombre d'interrogations. Ces derniers trouvent beaucoup de difficultés à expliquer le mécanisme et les concepts juridiques en français. Nous en évoquons quelques unes :

- L'apprenant possède-t-il les connaissances préalables qui lui permettront de comprendre les outillages de la langue et de se les approprier ?
- L'apprentissage est-il bien organisé pour que le sujet soit effectivement confronté à la connaissance visée ?
- Quels devront être les apports du professeur, dans les différentes phases, en termes de connaissances et savoirs ?
- Le professeur pourra-t-il institutionnaliser le savoir visé sur la base des productions des apprenants ? Où devra-t-il effectuer un saut qualitatif dans le savoir ?

Le module de droit en français est un domaine professionnel, nouveau et peu connu car les enseignants sont « généralement » diplômés des départements de langues étrangères, où la formation est exclusivement centrée sur la linguistique, la didactique du FLE. L'une des difficultés majeures rencontrées et confrontées à un texte de spécialité est de type lexical, ce qui provoque confusion et erreurs. IL n'est pas facile à le comprendre. Les apprenants ont des difficultés pour retenir le lexique juridique et le réexploiter à bon escient, car ces termes sont souvent d'origine grecque ou latine. En outre, il n'existe ni manuels, ni supports pédagogiques sur lesquels ces enseignants pourront prendre appui pour développer leurs propres cours. Ils se débrouillent avec les moyens de bord.

Tout en étant une constituante du langage de spécialité, le français juridique est une langue de spécialité en soi (celle de la pédagogie). Elle se caractérise par sa grammaire, ses degrés de spécialisation, son recours à la langue usuelle, ses sous-domaines (métalangue, opérations de l'esprit, matériel, personnel...). Ce français constitue avant tout, un instrument de travail pour les enseignants dans l'exercice de leur fonction. A court, moyen terme, il intéressera les apprenants qui accèdent aux études juridiques en langue française et aura vocation à préparer les apprenants futurs à comprendre de façon autonome, des textes spécialisés. De ce point, il constitue à la fois une nécessité langagière et pédagogique

La langue de spécialité étant ce qu'elle est, il est difficile de la changer. Il faut recourir à un moyen qui la rende plus « transmissible », plus saisissable et plus attrayante.

Il ne faut souligner avec force qu'un cours de droit constitue un moment d'apprentissage de la langue. La clarté, la rigueur, la précision et la simplicité linguistiques facilitent l'acquisition du savoir et inversement, l'acquisition des connaissances « *scientifiques* », renforce l'apprentissage de la langue.

2.5 Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS)

Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) est marqué par sa centration sur l'apprenant. Sa spécificité est fondée sur certains aspects: des publics, spécialistes non en français mais en leurs domaines professionnels ou universitaire, veulent apprendre du français dans un temps limité pour réaliser un objectif qui est à la fois précis et immédiat. D'où l'expression « *objectifs spécifiques* ».

Le FOS se caractérise essentiellement par :

- Une situation cible
- Une démarche

Nous nous trouvons dans une situation d'enseignement-apprentissage de FOS quand nous visons une situation cible identifiée et définie par l'apprenant et par les autres acteurs de la formation : commanditaires, formateurs, intervenants divers...

La démarche de FOS se base sur l'analyse de cette situation cible, lors de deux phases essentielles qui peuvent se superposer : l'analyse des besoins et la collecte des données. Les objectifs et la progression pédagogiques ne sont donc pas préétablis par un programme, un référentiel, un cadre, mais dépendent de la situation cible qui leur donne leur légitimité pédagogique.

Il en résulte que le concepteur de la formation doit définir le périmètre pédagogique, c'est-à-dire ce qu'il va choisir d'enseigner en vue de l'atteinte des objectifs, en termes de

- Langue/discours
- Culture
- Compétences
- Comportements

La démarche FOS vise à faire parvenir un groupe d'apprenants donné à un/des objectif(s) donné(s), en un temps donné. Tous les moyens, supports et méthodologies pour y parvenir peuvent être envisagés, selon la nature du public, la situation d'enseignement, les ressources et matériels disponibles, le cahier des charges...

Nous notons cependant une prédilection du FOS pour certaines pratiques pédagogiques

- Recours aux documents authentiques
- Apprentissage par les tâches
- Études de cas
- Mises en situation/jeux de rôles
- Simulations globales

En ce sens, le FOS peut être considéré comme l'avant-garde des approches communicatives et actionnelles, tout en s'accommodant de méthodologies plus « traditionnelles ».

Le but ultime de la formation FOS étant la performance de l'apprenant dans la cadre de la situation cible, après la formation, l'évaluation réelle de la formation est donc principalement externe.

Le FOS se caractérise par la démarche, non par le domaine. Elle permet aux apprenants d'acquérir dans un délai réduit, des compétences en français en relation avec la discipline.

Cette compétence donnera la possibilité aux apprenants l'usage du français à des fins professionnelles ou universitaire bien après la formation. Le français de spécialité est une technique pour des apprenants particuliers étudiant le français dans une vision professionnelle au départ.

Ce français doit aussi conduire à la couverture d'autres situations attachées ou non à la spécialité.

Pour que le matériel didactique à proposer soit pertinent, nous devons naturellement tenir compte des quatre aptitudes que l'apprenant aimerait atteindre dans la langue cible : *comprendre, parler, lire et écrire*. Des activités variées doivent donc être prévues avec les apprenants.

Aborder les compréhensions / expressions orales veut dire que nous devons avoir des supports didactiques oraux authentiques ou fabriqués, adaptés à des objectifs d'enseignement précis. *“Ce qui doit nous orienter, c'est l'apparition dans les supports de multiples occurrences de l'objet traité et de la régularité discursive que des documents doivent présenter. IL est clair que les apprenants désirent cerner en langue française leur domaine de spécialité mais comment opéreront-ils si les bases de français de communication ne sont pas acquises”*.

Demander à l'apprenant de (re) produire exige qu'il ait les outils linguistiques ou culturels pour le faire.

Les activités de compréhension et d'expression écrites et orales doivent être programmées avant d'aborder les récurrences du discours du français juridique. Toute la démarche est liée aux besoins que le public cherche à satisfaire.

Les rapports d'enseignants de FOS indiquent la nécessité d'aider les apprenants à comprendre les spécificités des documents de la spécialité (oraux ou écrits) et à les reproduire selon les exigences du domaine.

L'enseignant du français de spécialité nous semble le mieux placé pour « médiatiser » un contenu de spécialité en langue française et faciliter ainsi le rapport pédagogique entre l'enseignant de la discipline et l'apprenant.

Le FOS couvre pas mal de domaines mais les spécialités les plus demandées par la majorité des publics sont: le français des affaires, le français médical, le français économique le français scientifique et technique, le français diplomatique... l'apprenant veut réaliser une tâche précise dans un domaine donné.

Ce qui permet d'aider l'apprenant à se préparer mieux au marché du travail tout en accélérant sa carrière professionnelle.. "C'est pourquoi, nous considérons l'apprentissage du FOS comme "un capital".

Dans le cas du français sur objectifs spécifiques « *le public est conscient de ses besoins et de ses objectifs ainsi que de la rentabilité immédiate ou différée de son apprentissage . Certes, il fait face à beaucoup de difficultés qui rendent sa tâche loin d'être facile. C'est le cas aussi des formateurs qui affrontent plusieurs obstacles afin de préparer leurs cours en la spécialité* »⁵⁴.

Le FOS selon deux ouvrages de référence (*Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette*)

« En fait la distinction entre Français de Spécialité et FOS recouvre deux approches: celle qui relève de l'offre et celle qui relève de la demande. « *La première est une approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible* ». Elle tente de rendre compte de la diversité du champ traité. Les méthodes de français du tourisme, par exemple, abordent différents métiers relevant de cette branche d'activité, c'est-à- dire aussi bien l'hôtellerie que l'organisation des voyages ou encore les visites de patrimoine. Cela vise donc à la fois le personnel d'hôtellerie-restauration, les employés d'agences de voyages et les guides touristiques. « *Le FOS, à l'inverse, travaille au cas par cas, ou en d'autres termes, métier par métier, en fonction des demandes et des besoins d'un public précis. [...]* »

Le FOS n'est pas un domaine séparé du FLE. IL peut être considéré quantitativement comme un sous-champ du FLE, par les limites qu'il s'impose dans l'espace de ce qui est enseignable, et, qualitativement, comme l'expression la plus aboutie de la méthodologie communicative. Et le meilleur moyen de comprendre ce qu'est la méthode communicative consiste sans doute à se pencher sur la mise en place d'un programme de FOS.

54 . (Mangiante, Parpette, 2011:0 5).

- FOS et français général, quelles relations?

| Français général | Français sur Objectif Spécifique |
|---|--|
| 1. Objectif large | 1. Objectif précis |
| 2. Formation à moyen ou long terme | 2. Formation à court terme (urgence) |
| 3. Diversité thématique, diversité de compétences | 3. Centration sur certaines situations et compétences cibles |
| 4. Contenus maîtrisés par l'enseignant | 4. Contenus nouveaux, <i>a priori</i> non maîtrisés par l'enseignant |
| 5. Travail autonome de l'enseignant | 5. Contacts avec les acteurs du milieu étudié |
| 6. Matériel existant | 6. Matériel à élaborer |
| 7. Activités didactiques | |

2.6 Le français sur objectif universitaire (FOU)

Le français sur objectifs universitaires (FOU) est une branche du français sur objectifs spécifiques (FOS), puisqu'il emprunte pratiquement la même démarche pour la mise en place de formation et de programmes (demande, analyse des besoins, collecte des données, analyse des besoins et mise en place du programme).

« *Le FOU apparait bien comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public ciblé, dans son parti pris de considérer que la réussite du projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble.* » (Mangiante, Parpette, 2011 :05).

Le FOU se différencie cependant du FOS par le public qu'il vise et les contenus qu'il tend à traiter. Si le FOS cible un public bien plus large (professionnels, cadres supérieurs, ingénieurs...) les démarches d'enseignement du FOU sont mises en place surtout pour un public beaucoup plus restreint ; soit pour des étudiants voulant poursuivre des études dans un pays francophone ou pour des étudiants n'ayant pas le niveau en langue suffisant pour poursuivre des études universitaires en français dans leurs pays d'origine.

Le but premier est donc de leur apprendre le français comme outil pour les aider à mieux apprendre les disciplines scientifiques. C'est-à-dire leur apprendre « *non LE français mais plutôt DU français POUR agir dans les différents milieux universitaires* ». (Mangiante, Parpette, 2011 :0 5).

Les cours de FOU sont élaborés afin d'aider les étudiants inscrits généralement dans les filières scientifiques à pouvoir comprendre les discours universitaires, notamment ceux des cours magistraux, à acquérir des compétences et des savoir-faire pour mieux appréhender l'information et bien la réutiliser au moment opportun.

Plus encore, les cours de FOU constituent aussi une source de savoirs spécialisés dont pourra bénéficier l'apprenant pour comprendre le discours spécialisé.

Si le FOU partage quelques points communs avec le FOS comme le temps limité de l'apprentissage ou encore la spécialisation, il existe quelques spécificités propres au FOU dont il faudrait tenir compte lors de l'élaboration d'un programme pour les étudiants à l'université.

Le but des cours de FOU est de faire acquérir aux apprenants ce que nous appelons une *compétence universitaire*.

Nous entendons par cette dernière tous les savoir-faire qui permettent à l'étudiant d'accéder aux savoirs universitaires disciplinaires (dans la plupart des cas scientifiques) et l'aident à les acquérir et à les réemployer. La compétence universitaire englobe quatre composantes essentielles :

La composante langagière : fait référence aux savoirs linguistiques (lexique spécialisé, grammaire...) dont auraient besoin les étudiants pour comprendre les cours des disciplines spécialisées, ainsi que la capacité à savoir répondre aux questions lors des évaluations.

Nous focalisons généralement cet apprentissage dans les approches du FOU sur les techniques de la compréhension orale afin d'aider les étudiants à comprendre les cours magistraux qui se révèlent être très complexes sur les activités de production écrite pour aider les étudiants à rédiger les écrits spécialisés. « *Des compétences langagières liées aux exigences universitaires* » (Bouchard, Parpette, 2011).

- La composante méthodologique : renvoie aux compétences pragmatiques, c'est-à-dire les différentes capacités méthodologiques qui permettent aux étudiants de pouvoir comprendre et apprendre les contenus des cours et d'évoluer dans le contexte universitaire, comme la prise de note, la rédaction d'un mémoire ou d'un article, la prise de parole...

- La composante disciplinaire : qui rejoint la composante langagière puisqu'elle englobe surtout le contenu spécialisé dont aurait besoin l'étudiant, pour assimiler davantage les cours magistraux. (Définitions de termes spécialisés, explication de concepts, étude du technolecte de la discipline concernée).

- La composante culturelle : fait référence aux différents aspects culturels qui pourraient entraver l'apprentissage et que l'étudiant doit pouvoir connaître surtout lorsqu'il étudie le français dans un contexte qui lui est étranger (par exemple, un étudiant étranger qui étudie la biochimie en France aura certainement quelques difficultés pour se familiariser avec la culture et à la vie en France).

Conclusion partielle

A ce titre, nous pourrions dire que les appellations diverses à savoir langue de spécialité ou spécialisées se joignent et se complémentarisent en servant à asseoir des connaissances dans un domaine de spécialité. Ces appellations dévalorisent les langues naturelles qui refusent d'être chosifiées ou instrumentalisées. Une telle approche, comme le souligne M. Elimam, risque de réduire une activité cérébro-affectivo-cognitive à un simple signe.

Nous allons, dans ce qui suit, deuxième partie : Pour une véritable ingénierie de formation, nous intéresser à la question des besoins linguistique en formation continue. Nous nous inscrirons dans une démarche ingénierique afin d'organiser et de structurer l'approche. Nous commencerons par esquisser les bases méthodologiques nous permettant de mieux définir et circonscrire l'ingénierie de la formation et son apport à la formation continue.

DEUXIÈME PARTIE

Pour une véritable
ingénierie de formation

Chapitre 1

**Esquisse d'une
démarche d'ingénierie
propre à la discipline**

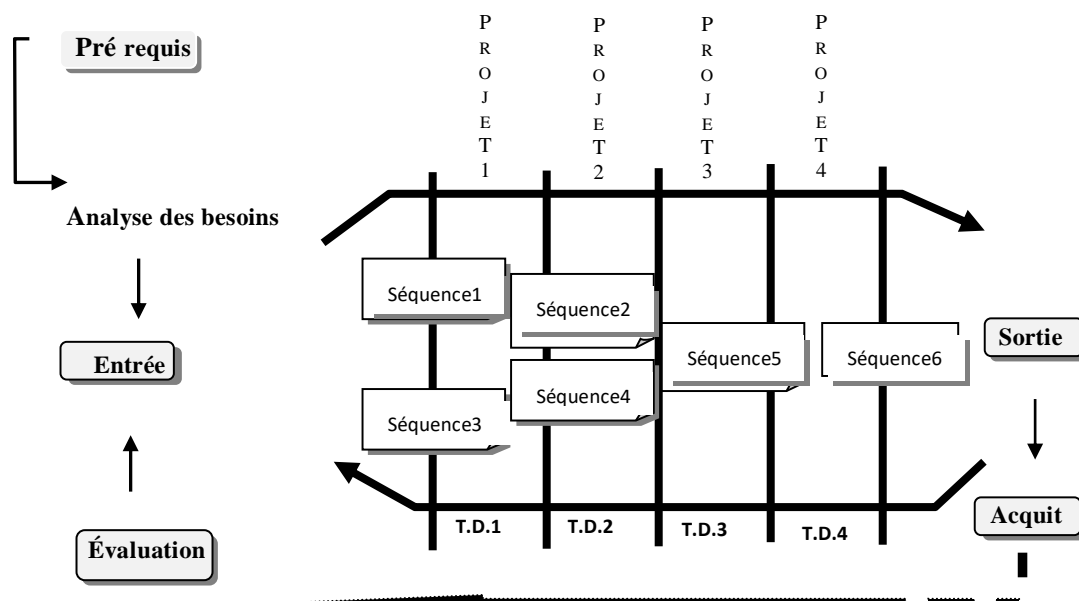
1.1 Esquisse d'une démarche d'ingénierie propre à la discipline

Dans cette perspective, la démarche de l'ingénierie de formation peut nous aider à mettre en œuvre des montages de séquences pédagogiques parfaitement adaptées aux besoins et aux objectifs spécifiques des apprenants en « *Droit des Affaires* ». En effet, les besoins doivent être relevés pour faire un état de la situation réelle afin de mettre en place des actions qui permettront d'atteindre la situation idéale. De manière générale, il s'exprime en termes de lacune ou de manque. L'expérience montre que lorsque nous nous adressons à un public spécialisé dans un domaine particulier ou relevant d'un secteur professionnel précis nous ne pouvons :

- *ni ne tenir compte que du domaine,*
- *ni ne pas tenir compte du domaine⁵⁵ ».*
- Nous retenons, donc, que l'organisation de formations sur objectifs spécifiques présente en commun la nécessité de tenir compte d'un nombre important de paramètres :
- ne pas aborder le problème des contenus avant d'avoir posé toute une série de questions concernant les domaines de spécialité; les profils, les besoins, les motivations, les contraintes...
- ne pas adopter une seule stratégie d'enseignement car ce n'est pas le contenu des cours qui est variable mais l'organisation et le montage des différents types d'activités.

Pour mieux appréhender la complexité de ces formations linguistiques, nous proposons un schéma d'analyse emprunté à l'analyse systémique.

55. Extrait des documents de la CCIP. « J.Lacroix



La situation de cours est analysée comme un système composé de différents éléments en continuelle interaction. **L'entrée**, état de connaissance des apprenants avant la formation, **les ressources et les contraintes**, matérielles, humaines, financières, temporelles, l'objectif **final** et **les objectifs Intermédiaires** permettent de définir une **stratégie**⁵⁶.

L'adoption de cette stratégie et le choix des contenus engendrent un processus d'apprentissage qui donne lieu à un produit didactisable (ce que nous avons réellement à enseigner). Ce produit est ensuite évalué selon les objectifs assignés initialement.

La question qui s'impose par elle-même est de savoir « *dans quelle mesure l'apprenant possède déjà les compétences requises pour accomplir les tâches professionnelles déterminées au départ* »⁵⁷. Il s'agit surtout d'évaluer l'écart qui existe entre ce qu'il peut déjà faire et ce qu'il serait désirable qu'il puisse faire.

56. La stratégie est un « ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis »¹. Définitions lexicographiques et étymologiques de « stratégie » du Trésor de la langue française informatisé, sur le site du Centre national de ressources textuelles et lexicales.

57. Pierre JEAN « Pour une planification méthodique des activités de formation » in www.pedagogie-medecale.org.

C'est-à-dire, mesurer l'écart entre le degré de connaissance du référentiel par l'apprenant et l'ensemble des connaissances que le référentiel renferme.

Or, pour parvenir à fixer l'écart, il nous faut préalablement déterminer le référentiel de compétences.

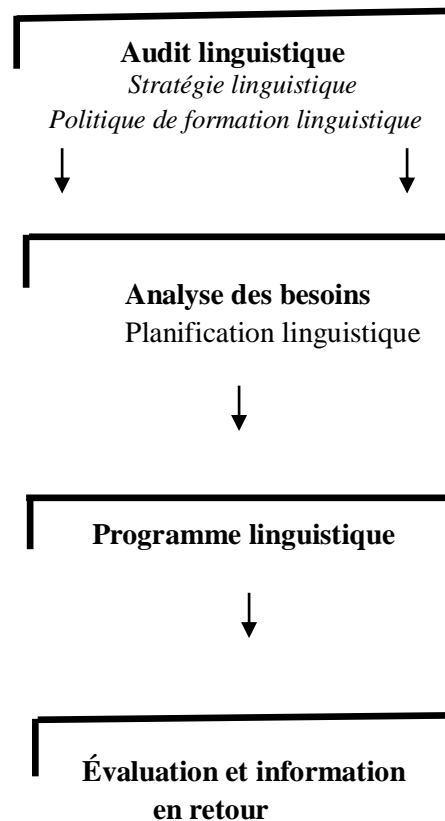
En effet, « *l'audit linguistique est utilisé pour désigner l'ensemble du processus de développement d'un programme d'apprentissage depuis le moment de la reconnaissance d'un besoin jusqu'à la mise en œuvre d'un programme pédagogique.*⁵⁸ » (Voir schéma ci-dessous p171. En d'autres termes, l'identification des besoins consiste, à cerner les compétences à acquérir ou à améliorer chez les apprenants ; ce genre d'analyse donne à l'enseignant une vue d'ensemble du potentiel linguistique que possède chaque apprenant. Il obtient ainsi une appréciation globale des compétences de ce dernier et des besoins spécifiques sur lesquels faire reposer le *curriculum*⁵⁹.

Là, nous touchons à une question pédagogique essentielle. Nous sommes dans l'ère de la formation linguistique "à la carte" ; ce qui demande plus de préparation, il faut bien l'admettre !

58. Marjatta HUHTA, Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – « *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* ». Helsinki Polytechnic Stadia, 1997

59. Le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des apprenants.

Id..« On parle de curriculum pour désigner le parcours éducatif proposé aux apprenants, alors qu'en français on dira plus volontiers plan d'études, programme ou cursus, selon qu'on met plutôt l'accent sur la progression en les connaissances, les contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire ». Perrenoud, Ph. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz (Reed. augmentée 1995).



Processus de planification de la formation linguistique

1.2 Principes d'Ingénierie de la Formation

Comme notre présent travail fait fond sur partie de méthodologies appliquées en ingénierie de la formation, nous commencerons, toutefois, par tirer au clair quelques questions conceptuelles à savoir celle de « *compétence* », telle qu'elle est définie par la gestion des ressources humaines. « *renvoie aux qualifications propres à un poste de travail donné. La description du poste débouche sur une liste de savoir-faire qui en donnent la description et qui en constituent le profil* ». ⁶⁰

⁶⁰ Daniel Held, « *La gestion des compétences* » ; Paru dans : Revue Économique et Sociale, Sept. 1995

1.3 Compétences et Ressources Humaines

Les spécialistes de la Gestion des Compétences abordent la question des compétences en trois grands axes : **savoir-faire** ; **savoirs** ; **savoir être**. Certains suggèrent même une définition englobante et consensuelle : « *les compétences comme une capacité à l'action.* ».⁶¹

2.3.1 Besoins de formation

L'ingénierie de la formation (I.F.) hérite des réflexions issues de la gestion des ressources humaines. Les compétences étant liées à un profil de poste, la formation vise à combler les savoirs ou les savoir-faire.

A l'instar des méthodologies de gestion de projets, l'ingénierie de la formation passe par plusieurs étapes. L'amont de l'activité, l'audit, qui débouche sur les besoins ; la mise en place de l'activité, l'ingénierie pédagogique, qui débouche sur l'action de formation ; L'évaluation de l'activité qui débouche sur la quantification de l'écart entre besoins et acquis de la formation.

Toute situation de formation émane d'une institution ou d'un individu. Elle est le produit d'une demande qui exige une première expertise. En effet la demande de formation ne constitue pas, en soi, la réponse au problème qui en aura été à l'origine. Conservons à l'esprit que la formation s'entend comme une solution à un problème. Par conséquent l'analyse du problème en termes « d'écarts de performance » permettra de décider du type de remédiations qu'il s'agira de solliciter.

« En établissant un « état des causes », nous proposerons des solutions, appropriées. La formation n'intervenant que si la cause déterminée relève d'un problème de compétences insuffisantes ou non acquises. Une fois désignée comme solution au problème soulevé, la formation doit faire l'objet d'une formulation en termes besoins de formation ; soit en termes de compétences à atteindre. Il s'agira, alors, d'amener une population donnée d'une situation initiale (à caractériser), vers une situation finale (« l'objectif de la formation », à proprement parler); par la mise en œuvre d'un système pédagogique »⁶².

61 . Idem

62. Cours sur l'ingénierie de formation durant notre formation à l'ENSET d'Oran

Par conséquent il devient clair que les demandes ne constituent (encore) pas le besoin de formation. En effet, nous nous demandons ce que nous attendons de la formation : visons-nous des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être ?

L'ingénierie de la formation transforme donc les « demandes » en besoins en s'efforçant de répondre, notamment, à deux questions: « où nous allons », « pour quoi faire » ?

Y répondre c'est commencer à spécifier des objectifs pédagogiques.

En somme la demande de formation constitue une « *expression d'un besoin de formation* », sachant qu'un besoin de formation, est cerné en termes d' « *écart entre les compétences nécessaires pour exercer un travail et les compétences réelles d'un individu à un moment donné* », selon la norme AFNOR⁶³ (X50-570),

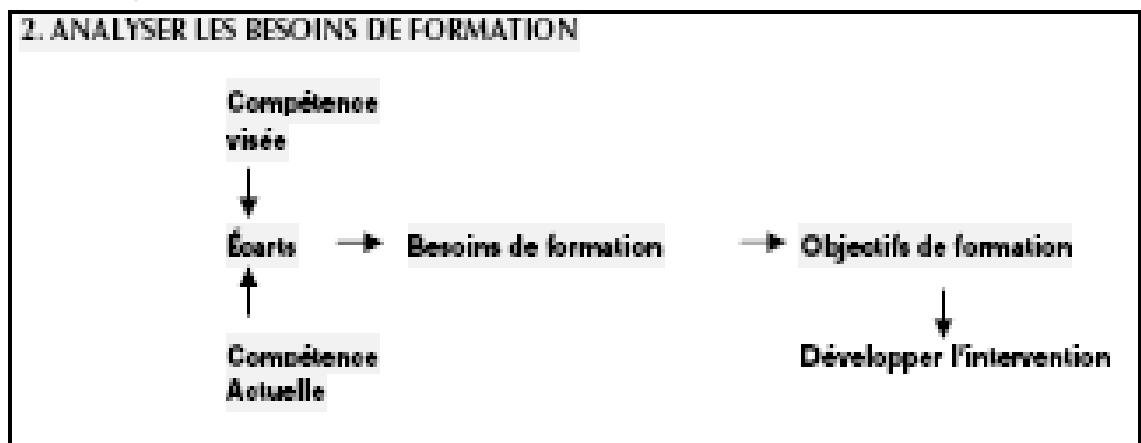
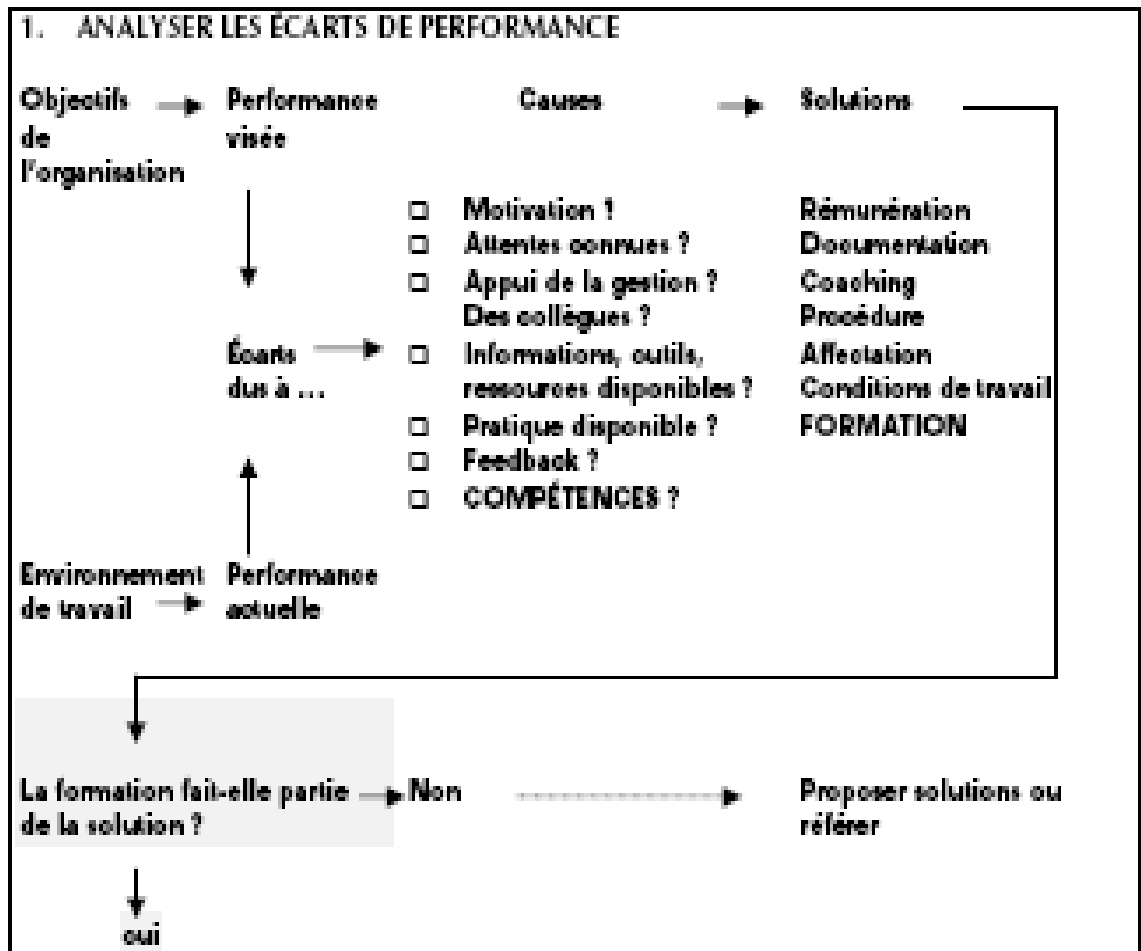
En d'autres termes, les besoins constituent l'écart entre la (ou les) compétence(s) visée(s) et la (ou les) compétence(s) existantes.

Soit :

$$\text{Besoin} = (\text{Compétence Visée}) - (\text{Compétence existante})$$

Dans ce contexte, nous empruntons et schématisons l'analyse de besoins d'une manière détaillée selon les références ci-indiquées au tableau.

63. AFNOR : Agence Française de Normalisation



L'analyse des besoins de formation Sylvie Bureau Développement International
DESJARDINS

1.4 Les référentiels

Le référentiel de formation qui comporte la « *liste d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités* ». ⁶⁴

A leur tour, les référentiels de formation décrivent les *capacités* en distinguant :

- le savoir : « *ensemble des connaissances théoriques et pratiques* » ;
- le savoir-faire : « *mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pour une réalisation spécifique* » ;
- Le savoir être : « *ensemble de comportements et d'attitudes attendus dans une situation donnée* ».

Nous allons rencontrer deux types de situations :

- Les situations d'exercice du métier (prise de notes, lectures, confections de fiches de lectures, répondre à des questions écrites ou orales, présenter à l'écrit ou à l'oral un travail, suivre des conférences, etc.). Ces situations nous permettent de favoriser les activités et des exercices oraux.

- Les situations de confrontation à la langue, à l'écrit comme à l'oral (cours, photocopiés, TP/TD, examens, ouvrages de références, articles, etc.) Ces situations nous permettent de travailler l'activité de l'écrit, (en compréhension comme en production).

Les activités décrites dans ce référentiel présentent des tâches qui peuvent être exercées par les enseignants de la formation continue plus particulièrement du projet pédagogique à savoir l'évaluation de l'expression écrite et orale.

.

1.4.1 L'objectif pédagogique

Avec la détermination de l'écart, nous sommes passés du stade de la demande à celui des besoins de formation. L'objectif pédagogique va devoir traduire ces besoins en termes de « problèmes à résoudre » ; ainsi se définit un objectif

64. Norme AFNOR X50-750. Terminologie de la formation professionnelle

pédagogique. Bien formulé et décrit, ce dernier assure la substance du cahier des charges.

- Après avoir décrit « l'objectif à atteindre » (les contenus), il énonce les moyens de vérifier s'il est atteint (l'évaluation).

- En second lieu, il énonce les critères d'évaluation et par voie de conséquence, ceux de l'animation ainsi que ceux présidant au choix des méthodes à utiliser. Enfin, l'objectif pédagogique doit pouvoir être rectifié en cours de route.

A ce propos, la norme *AFNOR X50-570* distingue:

- -Les Objectifs de formation « *qui énoncent ce que les formés doivent être capables de faire dans les situations de travail (compétences). [...] Ils sont les éléments fondamentaux du cahier des charges* »
- -Les Objectifs pédagogiques « *qui expriment ce que les formés doivent apprendre (capacités). [...] Ils servent à construire, conduire et évaluer les actions de formation* ».

1.4.2 Le Cahier des Charges

Le cahier des charges comporte un certain nombre de rubriques (articles) obligatoires et d'autres optionnelles. De toute manière nous devons y retrouver, entassés: un titre ou un code ; la formulation de l'objectif final ; le public concerné ; les pré-requis ; le positionnement dans un cursus ; les objectifs de la formation ; les conditions d'organisation ; les modalités de suivi et d'évaluation ; les contenus de la formation ; le maître d'œuvre, responsable de la formation ...

1.4.3 Le Plan de Formation

Le Plan de Formation « *s'appuie sur l'analyse des écarts entre la situation actuelle de l'emploi (ou poste) et la situation dans l'avenir (en nombre et en contenus). Ce sont les différentiels qui donnent à la formation son intérêt et ses orientations.* »⁶⁵

65. « Les enjeux et finalités du plan de formation » in web ; formiris-so.formiris.org/index.php

1.5 Méthodologie de l'Ingénierie de la Formation appliquée

Il est clair que les dispositifs méthodologiques mis en œuvre par l'ingénierie de la formation sont propres à un environnement donné : le monde de l'entreprise et de la formation continue. Il s'agit donc d'apprenants adultes dont les modes d'apprentissage doivent, impérativement, avoir des retombées opérationnelles. Pour cela nous allons procéder de manière méthodique partant de l'expression de la demande pour aboutir aux objectifs pédagogiques après avoir précisé les besoins propres à nos apprenants.

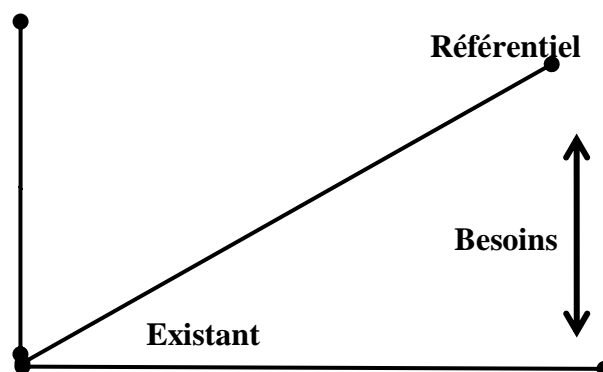
1.5.1 Référentiel de formation et détermination des besoins

Le référentiel linguistique est donc le produit d'une analyse qui retient une série d'actes de langage auxquels sont rattachés des énoncés. Ces actes sont classés par ordre de fréquence. De la sorte une hiérarchie par taux de récurrences se met en place et indique les priorités de la formation. En d'autres termes, le référentiel linguistique contient tout ce que l'apprenant doit reconnaître et comprendre pour pouvoir suivre ses enseignements (non linguistiques).

En toute rigueur, la détermination des besoins linguistiques des apprenants s'obtient en dégagant la différence entre le référentiel et ce que les étudiants connaissent déjà (*l'existant*).

Ce n'est qu'une fois en possession d'un référentiel qu'il devient possible de diagnostiquer l'écart qui sépare la situation finale de la situation initiale.

Ce qui donne le schéma suivant :



$$\text{Besoins} = \text{référentiel} - \text{existant}$$

1.6 Quelques bribes de définition « Ingénierie de formation »

Quant à l'ingénierie de la formation, **Thierry ARDOUIN (2003)** la définit comme étant :

« (...) l'action de se doter les moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par une personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné, en vue d'atteindre un objectif ».

La formation est avant tout un moyen permettant à un apprenant d'atteindre des objectifs précis liés à des savoirs. Nous la placerons comme à la fois un outil et un processus opérationnel permettant d'acquérir des savoirs professionnels dans un environnement conçu pour favoriser cet apprentissage.

C'est, en quelque sorte, la construction de programmes de formation sur mesure, en offrant une garantie de qualité quel que soit le domaine d'activité auquel s'applique la formation. Il s'agit de construire et de mettre en œuvre la formation la mieux adaptée pour améliorer la performance d'un *professionnel* dans l'exercice de son *métier*. La méthodologie garantit, par une évaluation à plusieurs niveaux, la qualité des formations.

À cet effet, nous proposons ci après un ensemble de "définitions" tirées de différentes sources documentaires ou théoriques.

L'ingénierie de formation, selon **G. le Boterf** serait: « *l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (cursus ou cycle de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, session ou stage...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité* »⁶⁶.

Si nous la définissons sous un autre angle opérationnel, elle est « *un ensemble de démarches méthodologiques cohérentes qui s'appliquent à la conception de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé* »⁶⁷

66. LE BOTERF G., L'ingénierie et l'évaluation de la formation, Paris, Éditions d'Organisation, 1990.

67. Id

Nous entendons par là, que c'est avant tout un processus qui consiste à mobiliser et à chercher dans notre propre esprit les solutions en mobilisant toutes les connaissances et données acquises pour ainsi les réutiliser au moment opportun.

En effet, **L'ingénierie** apparaît donc un concept toujours en voie de mutations, de fabrication ou de changement. Il témoigne de « *sa capacité à s'adapter à des problématiques et à des contextes nouveaux* ».

De ce fait, pour faire face aux exigences de la Formation Continue et pour s'adapter aux nouvelles technologies, les institutions ont besoins d'être réactives et capables d'innovations.

1.7 Objet et méthode en ingénierie de formation

Elle s'inscrit dans un contexte nouveau qui résulte en partie d'une évolution, et se construit sur de nouvelles problématiques liées au développement des compétences. L'ingénierie de formation implique donc le pilotage des étapes fondamentales de son propre dispositif : « *analyse de la demande, conception du projet, réalisation et évaluation* ».

1.8 Démarche de l'ingénierie

1.8.1 Le diagnostic dans l'ingénierie de formation

Si le diagnostic apparaît comme un outil, il est indispensable en vue de la construction du plan de formation. Il permet d'analyser les besoins en formation d'une **institution**, afin de développer les compétences de ses apprenants.

« *Analyser ces besoins* »⁶⁸ signifie qu'il faut prendre en compte le contexte de la demande de formation avec celle des objectifs visés. Il y a en effet, les besoins dit de *l'Institution* et les besoins de *l'apprenant*. Si cette notion de besoins émerge, c'est qu'il y a « un manque » qui émanerait de l'une des deux entités.

Ainsi, pour Guy Le Boterf ⁶⁹:

68 . LESNE M, BARBIER J-M., L'analyse des besoins en information, Paris, Robert Jauze, 1977

69 . LE BOTERF G., L'ingénierie et l'évaluation de la formation, Paris, Éditions d'Organisation, 1990.

« Les besoins de formation expriment l'écart des connaissances ou de compétences existant entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel. Les besoins de formations sont exprimés en terme d'objectifs opératoires de formation ». (Le Boterf 1996 : 90)

C'est en effet, le rôle du responsable de la formation de l'Institution qui est chargé de détecter ces dysfonctionnements pour élaborer un plan de formation objectif adapté à ces besoins. A ce titre, **Th. Ardouin (Ardouin 2003)**, nous propose un schéma explicatif qui permettrait de synthétiser cette notion de besoin en formation.

1.8.2 Tableau synthétique.

Les besoins en formation : de la retranscription d'une nébuleuse à la demande (Ardouin th. 2003)

| Situation problématique Objectif formation | Non visible implicite | Visible explicite |
|---|-----------------------|-------------------|
| NON EXPRIMÉ | MANQUE | DYSFONCTIONNEMENT |
| EXPRIMÉ | ATTENTE | DEMANDE |

C'est le processus de collecte et d'organisation des données permettant de décider de la nécessité ou non d'entreprendre une action de formation et de définir les domaines de formation.

L'analyse des besoins est un aspect très important de tout le processus de formation. En effet, une analyse de besoins vise à déterminer qui a besoin de formation et dans quel domaine. Une bonne analyse des besoins doit être l'œuvre de tout le monde au sein de l'institution, l'ensemble des acteurs concernés y doivent être associés.

L'implication collective est une condition et une garantie pour la réussite des actions de formation. Le diagnostic des besoins en formation fait appel à un certain nombre de méthodes et d'outils d'analyse qui sont nombreux et variés. L'analyse de besoins doit faire nécessairement intervenir les apprenants de la formation, car ils sont bien au centre de celle-ci, ce sont leurs aptitudes leurs compétences qui sont un gage de l'atteinte des résultats de l'institution.

1.8.3 Définition des objectifs

Les objectifs de la formation doivent être clairs et bien précis et exprimés en termes opérationnels à travers des indicateurs exprimant les performances recherchées : compétences et qualifications à acquérir, ou bien attitudes et comportements à changer ou à promouvoir.

A cet égard, il faut poser nécessairement deux questions importantes :

- Pourquoi se former ?
- A quoi se former ?

Le Choix des objectifs de la formation comme doter les apprenants par de nouvelles connaissances théoriques ou de compétences pratiques ou bien préparer et adapter les apprenants à des changements structurels savoir expliquer les instructions et les procédures de travail à mettre en œuvre par l'institution, changer des attitudes ... En fin il faut s'assurer que les objectifs fixés pour une action de formation sont réalisables du point de vue des ressources financières, humaines et de techniques mises à disposition.

1.8.4 Le calendrier de formation

Le responsable de formation doit établir un planning des formations sous forme d'un calendrier qui doit prévoir la durée du programme de formation et l'horaire des activités.

Le calendrier joue un rôle très important, car le responsable de formation doit planifier ses besoins en main d'œuvre, gérer les horaires de travail de ses employés en formation et permettre s'il y a lieu leur remplacement.

1.8.5 Les moyens à employer

Moyens humains : Il s'agit de choisir le formateur, l'animateur ou le conférencier qui va assurer le déroulement de la formation. S'il s'agit d'une formation interne, l'animateur est choisi parmi les cadres de l'entreprise, par contre si la réalisation de la formation a été externalisée et confiée à un prestataire externe, c'est ce dernier qui choisit généralement le ou les formateur(s).

1.8.5.1 Moyens matériels

C'est l'ensemble du matériel et des équipements à mettre à la disposition des formateurs en vue de faire réussir les actions de formations.

Les moyens matériels couvrent les salles de formation et les moyens pédagogiques qui serviront de supports pour le formateur et qui lui faciliteront l'animation des séances de formation (les tableaux, les ordinateurs, les rétroprojecteurs, les vidéoprojecteurs, les écrans, les magnétoscopes, les films, le matériel sonore et les fournitures de bureau...).

1.8.5.2 Les outils pédagogiques

Un formateur peut recourir à plusieurs méthodes d'apprentissage et de transfert de savoir, ces méthodes sont appelées les outils pédagogiques ou les techniques d'animation. Parmi les techniques connues nous pouvons citer à titre d'illustration : les cours et exposés, les séminaires, les études de cas, les jeux de simulation, les jeux de rôles, les mises en situation, la réalisation de recherches, les discussions (débat d'un problème en groupe), les méthodes audiovisuelles...

1.8.6 L'évaluation

Cette étape est celle où l'on doit planifier et gérer le déroulement de la formation, elle exige que l'on renseigne les concernés sur le programme de formation (calendrier, contenu, objectifs, planning, formateur...), que nous organisons les séances de formation en assurant que tout se déroule tel qu'il a été prévu lors des étapes antérieures et conformément au plan de formation préalablement établi.

Cette étape veille également au suivi de la formation en vérifiant si les formateurs mettent en œuvre les différents outils et supports pédagogiques convenus, lors des formations et de s'assurer de l'intérêt des apprenants. Nous distinguons d'une manière générale deux types d'évaluation des actions de formation :

1.8.6.1 L'évaluation de satisfaction

Il s'agit de recueillir l'opinion et les impressions des participants sur la prestation de formation en vue de connaître leur degré de satisfaction. Les moyens généralement utilisés sont les tours de table en présence ou non des formateurs, les questionnaires individualisés ou anonymes, le calcul d'indices de satisfaction, l'attribution des notes d'intérêts...

1.8.6.2 L'évaluation pédagogique

Il s'agit de vérifier si les objectifs pédagogiques tracés pour les formations ont été atteints, c'est à dire si les connaissances et les compétences visées ont été effectivement acquises par les personnes formées.

L'objectif est de savoir si les apprenants (le personnel formé) appliquent ce qu'ils ont appris durant les formations. Dans ce cas, la vérification des compétences s'effectue sur lieu du travail.

Conclusion

Nous venons de voir que l'ingénierie de formation obéit à une méthodologie rigoureuse pour garantir le succès de ses objectifs. Il faut en effet, considérer toute la construction de cette action à la fois dans les objectifs globaux et individuels.

Nous constatons, donc, que l'ingénierie dans le champ de la formation, est une action coordonnée entre différents sujet compétents dans leurs domaines, pour permettre le bon fonctionnement de la formation et surtout pour atteindre les objectifs de cette dernière.

L'aide à apporter aux apprenants en vue de faciliter l'accès aux textes de spécialité en langue française consiste à proposer des moyens personnalisés en fonction de leurs attentes. Il nous reste à nous engager dans une analyse linguistique pour dégager les récurrences du discours du Doit des Affaires à partir de corpus et de documents authentiques, tels seront les points à mettre en relief dans ce volet.

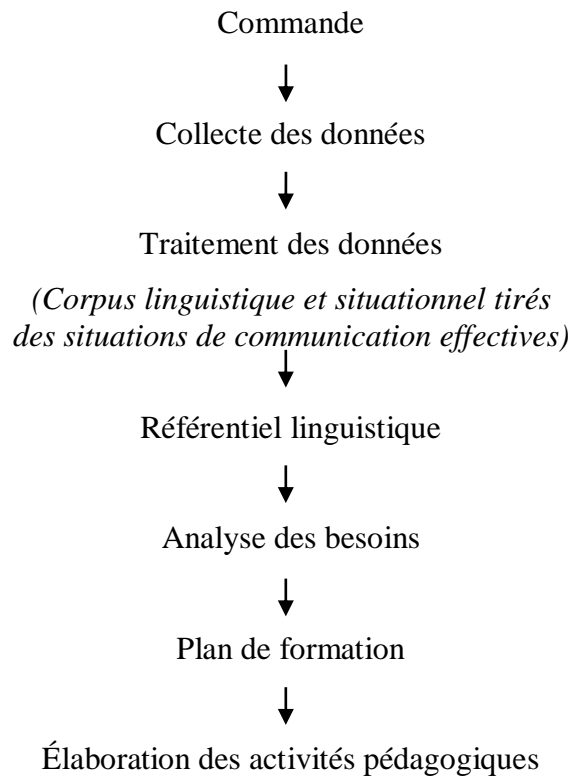
1.9. Le corpus

1.9.1 Introduction

Le corpus de référence que nous avons formé pour mener à bien notre travail est constitué d'un ensemble de documents authentiques, composé, généralement, de textes de loi, de codes... tirés des cours, photocopiés et des ouvrages des enseignants de la spécialité (*voir annexe*). Ces corpus sont extrêmement hétérogènes et présentent des variations considérables relatives aux caractéristiques particulières en ce qui concerne la répartition du texte en deux colonnes ou présence d'en-têtes, ou d'annexes... La raison de les utiliser est surtout de permettre aux apprenants de sortir des manuels conventionnels et d'apprendre la langue dans son originalité à savoir son contexte.

L'objectif, pour nous, consiste non pas à commenter les contenus du domaine de la spécialité en général mais à relever les formes et tournures linguistiques en usage, c'est-à-dire l'ensemble des moyens linguistiques mobilisés pour la formulation de certains contenus, le contexte typographique (les règles de mise en page)... Tous ces éléments traduisent une sorte de syntaxe auxiliaire qui vient renforcer la syntaxe textuelle. L'occupation de l'espace en titres, intertitres, etc. participe pleinement à la production du texte. En nous appuyant sur des études de cas réels, fort variés : *la propriété, le décret, la formule d'actes...*, aussi essaierons-nous de voir en quoi l'analyse des besoins peut fournir un éclairage utile pour la didactique des langues de spécialité. Cas pour lesquels nous avons été amenés à élaborer des programmes de formation en montant un dispositif en ingénierie de formation pour dégager une sorte de syllabus adéquat pour ces apprenants en respectant les étapes représentées par le schéma⁷⁰ ci-dessous :

70. Mangiante, J-M, Parpette.CH, Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours, Collection F, Hachette FLE, p36.



A priori, voici, par ordre d'apparition, les titres des documents à analyser (voir annexe) :

- La responsabilité pénale et civile
- La propriété
- Les personnes juridiques : droits, obligations
- la création d'une entreprise individuelle
- La représentation et la négociation
- Quelques formes de sociétés commerciales
- Les activités des entreprises : les contrats.

Analyse des documents juridiques et statistique

1.10.1 Formes et structures récurrentes

1.10.1.1 Cohérence discursive

Tout texte répond à une organisation interne basée sur une règle simple, celle de la cohérence. La cohérence du texte didactique est matérialisée par un usage récurrent d'actes discursifs informatifs ou/et explicatifs ; descriptifs et argumentatifs. Elle régit une organisation interne à la fois informationnelle et thématique.

Il est à noter que la reconnaissance des procédés explicatifs utilisés constituera pour l'apprenant un tremplin pour mieux présenter ses propres travaux de recherche; voire développer de nouvelles compétences en divers moyens (lecture, écriture...). Toutefois, il ressort de l'observation de nos documents juridiques, que les actes discursifs que nous rencontrons le plus fréquemment sont *décrire, définir, expliquer, reformuler...* Cette disposition obtenue va pouvoir déterminer les ordres de priorité du futur programme de formation. C'est ainsi que la notion de référentiel linguistique commence à prendre forme et consistance. Cette phase de l'analyse débouche sur une analyse statistique au sein de chaque entrée mettant en relief le taux de récurrence des énoncés appartenant à un même prototype. A titre d'exemple, l'acte « *définir* », peut être représenté par une série d'énoncés dans lesquels nous retrouverons, par exemple:

1. *On définit* une X par Y...
2. *On appelle* X, un Y quiPHRASE
3. *X se définit comme* PHRASE...

Ces prototypes d'énoncés, voire constructions, sont, à leur tour, quantifiés en termes de taux de récurrences et triés par ordre d'importance. Cela permet de déterminer quelles sont les structures à travailler en priorité, sachant que des actes ou des structures aux taux les plus bas ne sauraient constituer des objectifs majeurs.

A ces actes mentionnés et très sollicités, viennent concourir un grand nombre de structures récurrentes régulièrement utilisées, tels que les **marqueurs lexicaux et grammaticaux**, les connecteurs logiques et d'équivalences... qui ont pour fonction de révéler l'organisation textuelle et d'assurer une certaine cohérence et une certaine transition entre les parties du texte et les idées.

Bien que la liste reste ouverte et que chaque domaine discursif peut occasionner le recours à un type d'acte non prévu initialement, nous nous proposons de fournir une première liste d'actes rencontrés dans nos différents corpus :

- Définir

Cet acte permet de donner une vie discursive à un élément qui appartient à un domaine de savoir déjà connu. Il serait intéressant de faire identifier par l'apprenant les multiples moyens linguistiques permettant de définir des concepts au moyen de « synonymes », au moyen aussi du verbe « être » qui sert à introduire une définition, souvent conduits à définir un mot pour expliquer une pensée. Ce procédé caractérisant les textes juridiques doit être maîtrisé pour éviter toute mauvaise interprétation. Généralement, ces définitions sont de type paraphrastique. Mais nous pouvons, aussi, avoir des définitions métalinguistiques qui, au lieu de décrire le contenu, traitent du signe et sont introduites par des locutions du type « *se dit de...qui /que / quand ...* », « *en parlant de* » ...

À la lumière des procédés linguistiquement identifiables par certains marqueurs précis tels que « *sont...* », « *sont définis...* », « *est appelé...* », « *on entend par...* », « *constitue...* », « *consiste en..* », « *est composé de...* »... la définition se caractérise moins par sa forme, que par son contenu. Si les définitions empruntent généralement des formes telles que celles qui viennent d'être citées, la réciproque n'est pas vraie : l'emploi d'une de ces formes n'implique pas que l'on soit en présence d'une définition ou d'un élément de définition.

Dès lors l'analyse de corpus nous a permis de relever un certain nombre de sous-actes de l'acte « définir » à savoir :

- ▲ La définition explicative (synonymie)
- ▲ La définition par dénomination
- ▲ La définition par équivalence
- ▲ La définition par caractérisation
- ▲ La définition par composition/décomposition...

- Expliquer

L'acte explicatif répond à la question du comment ou du pourquoi. Il est complémentaire des actes « définir ». Aussi avons-nous des explications par:

- ▲ reformulation
- ▲ l'exemple (l'illustration)
- ▲ comparaison...

Reformuler

Notons que le procédé de la reformulation est récurrent mais à un degré moindre. Cette dernière est indispensable à acquérir dans une classe bilingue, car la maîtrise de ce phénomène linguistique permet de passer soit de L1 à L2 et de L2 à L1, soit de reformuler dans la même langue, pour introduire un concept, expliquer autrement, donner la définition d'un terme ou d'une notion, résumer une pensée, un fait, ou, au contraire les développer, etc.

Nous reformulons au moyen de connecteurs spécifiques, « *C'est-à-dire* » est un connecteur qui annonce toujours que nous allons reformuler ce qui vient d'être dit (*par gallicisme*), c'est aussi une locution que nous ne pouvons ni démembrer, ni modifier. Elle forme le noyau d'une série où reparaît le verbe dire : « *je veux dire* », « *ce qui veut dire* », « *ce qui revient à dire (que)* », « *autrement dit* »...

Autres moyens signalant la reformulation : « *en d'autres termes* », « *en un sens* » (reformulation partielle), « *en somme* », « *en résumé* », « *en bref* » (reformulation résumante), « *ou* », « *ou encore* », « *ou bien encore* »...

Composer

Nous remarquons aussi les constructions récurrentes relevant de l'image du texte, et se présentant sous la forme d'un paragraphe introduit par un verbe qui annonce les différents éléments d'un ensemble : *comprendre*, *être composé de*, *distinguer*, etc. suivi de deux points et d'une série de tirets ...

Il en va de même pour les mots, expressions et constructions qui sont liées au temps ainsi que les marques qui signalent la cause (*à cause de*, *grâce à*, *faute de* etc.), la conséquence (*ainsi*, *c'est pourquoi*, *les verbes entraîner*, *provoquer*), le but (*en vue de + infinitif*, *pour atteindre ce résultat*, *pour / afin de + infinitif*), l'opposition (*mais*, *cependant*, *toutefois*, *bien que + subjonctif*, *quoique + subjonctif*, *malgré + déterminant (le, la, un, une, des), + nom*, etc.), la condition (*dans l'hypothèse où*, *dans cette hypothèse*, *si*, ...).

Au final, il serait impossible de citer toutes les formes récurrentes présentes dans chaque domaine, par contre tout enseignant qui a pris conscience de ce phénomène apprendra à les remarquer, les répertorier, les réemployer et à les montrer clairement à ses apprenants afin de les exploiter à bon escient.

1.10.2 Hiérarchisation des actes de discours

Si la première étape de notre analyse du corpus a consisté à opérer un tri en « actes discursifs », la seconde, de nature plus statistique, veillera à hiérarchiser ce premier tri. En somme, il s'agit de dégager les taux de récurrence des actes et ranger les plus récurrents en haut de la pile. De la sorte une hiérarchie « de fait » s'établit: plus les actes sont récurrents, plus ils doivent faire l'objet d'une attention soutenue (en proportion de leur taux). Nous obtenons alors un tableau de ce genre:

| N ^o | Actes de langage | Poids |
|----------------|---|-------|
| 01 | Explication <i>Définition</i> | 14.6% |
| 02 | Rapports logiques <i>Condition / restriction</i> | 11.7% |
| 03 | Explication <i>Comparaison</i> | 10.2% |
| 04 | Anaphores/ <i>Syntaxiques / lexicaux</i> | 09% |
| 05 | Les modalités <i>Tournures impersonnels /</i> | 08.7% |
| 06 | <i>Présent atemporel</i> | 08.7% |
| 07 | Passivation <i>Personnelle/impersonnelle</i> | 8.2% |
| 08 | L'énumération <i>Simple</i> | 07.6% |
| 09 | L'énumération <i>composée</i> | 07.6% |
| 10 | Explication <i>Dénomination</i> | 05.9% |
| 11 | Explication <i>Fonction</i> | 05.7% |
| 12 | Explication <i>reformulation</i> | 04.6% |
| 13 | Rapport Logique <i>Opposition</i> | 04% |
| 14 | Explication <i>composition</i> | 03% |
| 15 | Rapport Logique <i>Cause</i> | 02.8% |
| 16 | Rapport Logique <i>Conséquence</i> | 01.9% |
| 17 | Rapport Logique <i>Temps</i> | 01.3% |
| 18 | Rapport Logique <i>But</i> | 0.8% |

Hiérarchisation des actes discursifs (tirée du corpus juridique)

Il ressort de ce tableau succinct que la seule progression à entrevoir est celle qui fait fonds sur le pourcentage de récurrence pour chaque acte. L'acte d'«*expliquer*», en l'espèce, occupe un bon tiers du palmarès des récurrences. En toute conséquence, cet acte devra mobiliser un tiers du temps consacré à la formation. L'acte «*rappports logiques*», pour sa part, nécessitera un peu moins de temps et d'efforts et ainsi de suite.

Le poids de chaque acte discursif permet de lui attribuer une place dans l'ordre des priorités retenues à partir des besoins effectifs.

Cependant, chaque acte est réalisé sous la forme de différentes constructions morphosyntaxiques. Il s'agira, alors de s'assurer qu'elles sont bien reconnues et comprises par les apprenants.

1.11 Tableaux des récurrences des actes de langage

1.11.1 L'explication (par définition)

Il s'agit ici de mentionner que le taux de fréquence des actes de langage est calculé sur la base de l'ensemble des dits actes recensés à travers l'analyse du corpus effectuée

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|------------------|----------------|---|-----------------|--|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Explication | par définition | (Sujet + être) (Sujet+Verbe) (Présentatif+ qui) | | <p>« ...est à comprendre comme signifiant : « ce qui est mentionné dans les écrits » (Corpus.2, Doc.8, page 267,)</p> <p>« - acte devant notaire...privées ... C'est en ce sens qu'il faut comprendre acte ... » (Corpus.2, Doc.8, page 267,)</p> <p>« Qu'est-ce le droit et pourquoi le droit ? Le mot à deux sens : le droit ... » (Droit des Affaires) Corpus 2, .doc 8, page 267)</p> <p>« Le mot « droit » a plusieurs significations » (Dr des Aff.) p.268</p> <p>« La règle de droit est ..., défini de manière abstraite ».Id. P. 268</p> <p>« Définition : ensemble de règles...donné... » P.268, Dr des Aff.</p> <p>« C'est un ensemble...particulière ». P.268 Id</p> <p>« La constitution, c'est un texte qui décrit... ».P.272.Dr Aff.</p> <p>« La promulgation est l'acte par lequel le chef de l'État constate... ».P.273, Dr Aff.</p> <p>« La coutume est une règle qui n'est pas édictée... ».P.274. Droit des Affaires</p> <p>« C'est un tribunal interdépartemental » P.279.Dr AFF.</p> <p>« cour d'assises désignées par la chambre criminelle de la Cour de Cassation ».P.279.Dr .Aff.</p> | 14.6 % |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | | | | <p>« ...prouver, <u>c'est établir</u> qu'une chose en vraie ».P.284.Dr. Aff.</p> <p>« Au total, ce sont cinq procédés de preuve que prévoit l'article 1316 du Code civil ».P.285.Dr..Aff.</p> <p>« Les témoins sont des personnes majeures qui déposent en justice... » p285, id.</p> <p>« L'aveu est la reconnaissance par une personne... ».P.285.Id.</p> <p>« Au sens large, lien de droit entre deux ou plusieurs personnes... ».p286, Id</p> <p>« ...abusive au sens de l'alinéa... » P. 296.Doc.18 Corpus. 3</p> <p>« c'est le Gouvernement qui donne le dernier mot à l'Assemblée nationale qui statue » Corpus2, p.273</p> <p>«Le contrat est une convention par laquelle une ou plusieurs personnes ... » doc7, p 267</p> <p>« C'est un groupement de capitaux (société par actions) qui doit comprendre plus de 7 actionnaires » Doc 6, p 266</p> <p>« C'est une société par actions qui associe des personnes... » Doc 6, p 266</p> <p>Le mot « droit » a plusieurs acceptions, plusieurs significations » Doc 6, p 266</p> <p>« Ce premier sens est parfaitement perceptible » Doc 6, p 266</p> <p>« Au sens large, on appelle droit l'ensemble des règles qui régissent la conduite des hommes vivant « Doc 6, p 266</p> <p>« On parle en ce sens du droit français par exemple » Doc 6, p 266</p> <p>« La règle de droit est impersonnelle, générale, et permanente, définit de manière abstraite » Doc 6, p 266</p> <p><u>La constitution</u></p> <p>« C'est un texte qui décrit le fonctionnement juridique d'un pays, des institutions publiques » Doc 10, p 273</p> | |
|--|--|--|--|---|--|

1.11.2 Les rapports logiques (Condition/ restriction)

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|-----------------------|-------------------------|----------------------|-----------------|--|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Les rapports logiques | Condition / restriction | Subordination | | <p>« Des lois peuvent être « mauvaises » ou illégales si elles : ne respectent une hiérarchie des textes » Corpus 2, p.269</p> <p>« jouer un rôle consultatif en cas de recours aux procédures » Corpus 2, p.274</p> <p>« Si l'une des parties n'est pas satisfaite du premier jugement, elle peut faire appel » corpus11, p278</p> <p>« En cas de partage des voix dans une formation du conseil, » Corps 2, p282</p> <p>« (sauf s'il ordonne l'exécution provisoire). » Corps 2, p.283</p> <p>« si mon débiteur nie le prêt, en pratique, il conviendra que je fasse ... »Corpus 2, p.287</p> <p>« .si j'affirme être créancier ..., il m'appartiendra de prouver le contrat de prêt » Corpus 2, p. 287, doc 15</p> <p>« Soit des présomptions simples admettent la preuve... » corpus 2, p.288, doc 15</p> <p>Soit des présomptions irréfragables, excluent la possibilité » Corpus 2, p.284</p> <p>« La responsabilité pénale sanctionne même si le comportement n'a causé aucun dommage ». Corpus 2, p 286</p> | 11.7 % |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>« La responsabilité pénale sanctionne même si le comportement n'a causé aucun dommage. » Corpus 2, p 291</p> <p>« (Éventuellement: et de l'exercice par lui de son activité de ..., à l'exclusion de toute autre » Corpus 3, p 302</p> <p>«...conformément à la destination indiquée ci-dessus, à l'exception de ceux qui ne servent pas à ... » Corpus 3, p 301, doc 20</p> <p>« ...sauf accord préalable et écrit du vendeur » Corpus 3, p 303 doc 20</p> <p>« En cas de non-paiement de l'une quelconque des sommes dues par ... le présent contrat de location-accession sera résilié... » Corpus 3, p 301, doc 20</p> <p>« Faute de réponse dans le délai de ..., le vendeur sera réputé ne pas s'y opposer » doc 20, p 301</p> <p>« L'accédant peut disposer... sauf opposition justifiée du vendeur » corps 22, p303</p> <p>« En cas d'accord, tous les exemplaires du contrat sont datés et signés par le client » doc 22, p303</p> <p>« Elle constitue une source de droit, à condition de ne pas aller à l'encontre d'une loi » doc, 10, p. 275</p> | |
|--|--|--|--|--|--|

1.11.3 L'explication (par la comparaison)

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|------------------|-----------------|---------------------------------------|------------------------|---|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Explication | par comparaison | Subordination à l'aide de comparatifs | Adverbe(s) verbe(s) | <p>« des règles qui régissent... entre eux ou avec les collectivités privées telles que les sociétés » Corpus.2, p269</p> <p>« On discerne le droit public et le droit privé... » Corpus.2, p269</p> <p>« Comme dans ce sens, le droit est envisagé sous l'angle de... » Corp.2, p272.</p> <p>« Mais également, un certain nombre de droits... » Corp.2, p273</p> <p>« La loi « ordinaire » : règle de droit votée en termes identiques par l'Assemblée nationale ... ».Corp.2, p273</p> <p>« L'article 49.3 de la constitution peut également permettre au Gouvernement d'obtenir... » Corp.2, p273</p> <p>« fondée sur des motifs sérieux et légitimes, tels que l'insolvabilité du cessionnaire » Corps3, doc 20, p303</p> <p>« Ils n'ont pas de valeur juridique vis-à-vis des Administrés » Corp.2, p274</p> <p>« l'affaire est reprise en présence du juge d'instance qui intervient comme juge départiteur » Corp.2, p.282</p> <p>« De telles clauses abusives, stipulées en contradiction avec les dispositions qui précèdent... » Corps.3, p298, doc 19</p> <p>« Le vendeur pourra également le faire visiter en vue de sa vente ou de sa location ... » Corps 3, p 300, doc 20</p> | 10.2 % |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | | | | <p>« ...La remise des clés est intervenue aujourd'hui même, ainsi que le reconnaît l'accédant » Corp.3, Art.17, p 300, doc 20</p> <p>« ...la puissance économique de l'autre partie et confèrent à cette dernière ... » Corp3, p285, doc 14.</p> <p>« Ainsi que les litiges civils » Corps 2, p 282</p> <p>« Elle ne reconnaît d'autre droit que le droit positif » Doc 8, p.269</p> <p>« Les juridictions administratives comme les juridictions judiciaires » corps 2, p283.</p> <p>« ...ainsi que les conditions d'exercice de cette faculté » Corps 10, p1</p> <p>« « Les juridictions administratives comme les juridictions judiciaires sont articulées entre elles par le biais de deux voies de recours », doc13, p.281</p> <p>« En principe est que la charge de la preuve incombe à celui qui invoque l'acte juridique... » Doc 15, p.286</p> <p>« Les ou reflètent la totalité des hypothèses considérées ainsi que le deuxième et du texte et le ni. » doc 17, p.292</p> <p>« Les magistrats de l'ordre administratif ont un statut et une formation qui diffère des magistrats de l'ordre judiciaire » Doc 11, p.276</p> | |
|--|--|--|--|---|--|

1.11.4 L'anaphore (syntaxique)

Les anaphoriques ont pour principale fonction de garantir la cohérence thématique du texte. Elles permettent de relier les énoncés entre eux, par référence aux objets manipulés, aux actions exécutées (anaphore pronominale) et en actualisant le discours dans une situation discursive.

Les procédés de l'anaphore, de la substitution, de la cataphore reprennent et annoncent des éléments du texte ; des liaisons de sens, des relations sémantiques sont ainsi établies entre divers éléments du texte. Ce système des réseaux co-référentiels est essentiel dans la cohésion d'un texte pour maintenir la cohérence et suivre le fil du texte, les enseignants bilingues devraient apprendre à manier le plus parfaitement possible l'art des reprises, et bien sûr à les reconnaître dans les textes et les documents qu'ils exploitent en classe, à les faire utiliser par leurs apprenants, car ce procédé linguistique est un extraordinaire facteur de compréhension et d'expression et peut, s'il est mal maîtrisé, entraîner de graves erreurs de sens, tant en L1 qu'en L2.

Les principes de base de la progression du texte sont le passage du connu au nouveau, au non connu ; nous procédons à des annonces avant de transmettre l'information nouvelle, nous utilisons le mécanisme du rappel ou de la récapitulation.

- L'anaphore (syntaxique)

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|------------------|------------|---|-----------------|--|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| l'anaphore | syntaxique | démonstratif Possessif Personnel Relatif | | <p>«...ce sont les juridictions pénales ou répressives. Celles qui n'infligent pas de peines... » Corpus 2, p. 278, doc 11</p> <p>«... il n'y a qu'une seule règle générale, celle de la nécessité de ... » Corpus 2, p 289, doc 15</p> <p>« Cependant, pour eux, il n'y a qu'une seule règle générale, celle de la nécessité de la signature... » Doc 15, p.286</p> <p>« L'original, c'est-à-dire la minute, est conservé par le notaire dans ses archives ;</p> | 9 % |

| | | | | |
|--|----------|-------------------|--|--|
| | | | <p>celui-ci ne délivre aux parties que des copies, appelées « expéditions » Corpus 2, p 289, doc 15</p> <p>« l'existence d'un droit indépendant de sa preuve. » Corpus 2, p 289, doc 15</p> <p>« Les auxiliaires de justice greffiers : fonctionnaires, ils assistent matériellement les magistrats du siège » Corpus2, p 285, doc15</p> <p>« ...n'entrent pas dans les limites de l'habilitation que le gouvernement a reçue du premier alinéa de l'article 35 de la loi précitée... » Doc 19, p.298</p> <p>« De telles clauses abusives, stipulées en contradiction avec les dispositions qui précédent, sont réputées non écrites » Doc 19, p.297</p> <p>En cas de partage des voix dans une formation du conseil, l'affaire est reprise en présence du juge d'instance qui intervient comme juge départiteur. Ils en existent au moins un par département. » Corpus2, p 279, doc 8</p> | |
| | Lexicale | Substitut lexical | <p>« le contenu aux actes : cette expression dont la syntaxe remonte au moins au XVI^e siècle est à comprendre comme signifiant : « ce qui est mentionné dans les écrits ». Corpus 2, p. 278, doc 11</p> <p>« Les circulaires ne sont pas des règlements « fausse loi ». Textes par lesquels un ministre donnedes lois ou des règlements. » Corp. 2, Doc 10, p.273</p> <p>« L'Ordonnance : Catégorie intermédiaire entre le règlement et la loi... » Corp. 2, Doc 10, p.273</p> <p>« Les notaires : officier public et officier ministériel chargé de conférer l'authenticité aux actes instrumentaires et de conseiller les particuliers » Doc 14, p.284</p> <p>« ...qu'en vertu du deuxième alinéa dudit article » Doc 19, p.297</p> | |

1.11.5 Les modalités énonciatives (Tournures impersonnelles)

La modalisation est une opération langagière qui permet à l'énonciateur d'exprimer son point de vue. Cette opération est réalisée à l'aide de plusieurs ressources langagières :

- L'emploi d'auxiliaires de modalité (pouvoir ; devoir ; falloir ; sembler...)
- L'emploi de temps verbaux (conditionnel et futur antérieur) ;
- Certains emplois de structures de phrases : construction impersonnelle (il est certain que), subordonnée complétive, phrase infinitive ;
- Certains emplois des types de phrases non déclaratives (interrogative, exclamative, impérative) ;

Le verbe a bien un sujet grammatical, le pronom *il* ». Mais celui-ci a une valeur neutre. Il ne désigne personne. Par où l'action vaut pour tous. La voix impersonnelle marque justement le caractère impersonnel de la règle. Elle est posée dans l'abstrait, sans référence à un sujet logique. La voix impersonnelle exprime une réalité objective, et donc une sorte de vérité générale. (*Voir tableau ci-dessous*)

Son emploi est fréquent dans le discours juridique. À propos de « peut », il convient de noter que le contexte ne permet pas toujours de savoir si le terme signifie « *a le pouvoir de* », « *est autorisé à* », « *a le droit de* », « *a la latitude ou la faculté de* » ou « *a la possibilité matérielle de* ». Il y a lieu de se demander s'il ne serait pas préférable, lorsqu'il y a risque d'ambiguïté, de remplacer « peut » par une expression du genre de celles qui précèdent.

C'est le verbe « *être* » qui y est le plus fréquent. Le plus souvent nous l'avons trouvé au présent. Le verbe être est suivi parfois d'un substantif ou d'une construction contenant un substantif. Mais ces cas sont beaucoup moins fréquents que la construction avec adjectif: Ainsi l'emploi de l'expression *il est + adjectif* est plus fréquente dans la langue écrite représentée par notre corpus. L'emploi de la construction « *il est...* » avec la signification « *il y a...* », « *Il existe...* » témoigne d'un style recherché car elle permet de ne pas s'adresser directement au destinataire et donne ainsi aux constatations un caractère généralisé, qualité très utile dans la langue de spécialité.

Les modalités énonciatives (Tournures impersonnelles)

| Actes de langage | Type(s) | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|----------------------------|--------------------------|-------------------------|------------------------|--|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Les modalités énonciatives | Tournures impersonnelles | (SV) à (N) (SV+ÊTRE) | Adverbe(s) verbe(s) | <p>« <u>Il est</u> frappant de constater qu'il n'y a aucune place » Corpus 3, doc.17, page 294</p> <p>« <u>Il est important de</u> souligner qu'elles ont un rôle de revendication... » Corpus 1, doc.5, p 265</p> <p>« <u>Il est établi</u> au nom de chaque... »</p> <p>« <u>Il est permis</u>... »</p> <p>« <u>Il est défendu</u>... »</p> <p>« <u>Il est loisible</u>... »</p> <p>« <u>Il est au choix du</u> débiteur... »</p> <p>« <u>Il y a</u> lieu d'estimer que le défaut ayant causé... » Corpus 1, doc.1, p 262</p> <p>« <u>Il peut</u> stipuler que le professionnel ... »</p> <p>« <u>Il ne peut être</u> responsable du défaut alors même que le produit a été fabriqué... » Corpus 1, doc.17, page 294</p> <p>« <u>Il incombe à</u> chaque partie de prouver.. »</p> <p>« <u>Il appartient</u> au juge, ... »</p> <p>« <u>Il faut</u>... » (qui est uniquement impersonnel).</p> <p>« <u>Il s'agit</u> d'accords écrits conclus... » Corpus 1, doc.5, p 265</p> <p>« <u>Il est obligatoire qu'il</u> soit installé dans les entreprises... » Corpus 1, doc.5, p 265</p> | 08.7 % |

1.11.6 Les modalités énonciatives (présent atemporel)

| Actes de langage | Type(s) | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|----------------------------|-------------------|-------------------------|-----------------|--|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Les modalités énonciatives | présent atemporel | (SV) à (N) (SV+ÊTRE) | | <p>« Le droit constitue un mode d'organisation de la vie en société » doc11, p.278, Corp. 1</p> <p>« Le droit public est l'ensemble des règles qui régissent les rapports de droit » doc8, p.269, Corp.2</p> <p>« Le vendeur transfère à titre onéreux... » doc 20, p.299, Corp. 3</p> <p>« L'entreprise est civilement responsable des démarcheurs...» Corpus 3, p303, doc 21</p> <p>« « L'entreprise [...] présente quelques avantages »</p> <ul style="list-style-type: none"> - elle permet de... - elle facilite... - elle autorise... - elle donne... » <p>Corpus 1, p 264, doc 5</p> <p>« Si, vous désirez [...] Vous devez vérifier... »</p> <ul style="list-style-type: none"> - que vous exercer une activité... - que vous avez 18 ans révolus... - que vous n'êtes pas frappé d'une » Corpus 1, p 264, doc 5 <p>« Il statue directement sur certaines affaires » doc 11, corpus2, p. 278</p> <p>« La loi présume que le débiteur à qui le créancier a remis volontairement le titre sous-seing privé » doc 15, corpus2, p. 286</p> | 08.7 % |

1.11.7 Le passif (forme personnelle / impersonnelle)

Le passif représente, ici, une difficulté à considérer de plus près.

- Le passif proprement dit, avec un agent animé (être vivant en général) exprimé à l'aide de la préposition « par ».

- La forme (**être + participe passé**) accompagnée ou non d'un complément de moyen, de matière, de lieu..., l'agent restant sous-entendu, ou n'existant pas.

D'autre part, la forme « **être + participe passé** » sans agent exprimé est très employée dans ce type de discours. En effet, il y a lieu d'expliquer que le choix du passif obéit à un besoin de mettre en relief les opérations, en évoquant l'opérateur.

La langue juridique ne dit pas le pronom indéfini « **on** » est rarement employé dans le discours juridique. Cette rareté du pronom indéfini entraîne naturellement, par compensation, un emploi assez fréquent du passif. En outre, cet emploi se signale par deux tours syntaxiques qui lui sont propres (voir tableau ci-dessous)

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|------------------|-------------------|---------------------------------------|-----------------|---|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Le passif | Forme personnelle | Pronom + Être + participe | | <p>« Le producteur est responsable du dommage qu'il soit ou non lié par un contrat » Corpus 1, doc.5, p 265</p> <p>« Le produit a été fabriqué dans le respect des règles » Corpus 1, doc.5, p 265</p> <p>« le produit a été mis en circulation par lui » Corpus 1, doc.5, p 265</p> <p>« ... que le produit n'a pas été destiné à la vente Corpus 1, doc.5, p 265</p> <p>« ...où le produit a été mis en circulation » Corpus 1, doc.5, p 265</p> <p>« environ 1500 lois sont votés par le Parlement » Corpus 2, doc.10, p 273</p> | 8.2% |

| | | | | |
|--|---------------------|--|--|--|
| | | | <p>« le dommage est causé [...] par un défaut du produit » Doc 11, Corpus 1, p. 265</p> <p>« Le texte est étudié par des commissions » Doc 10, Corpus 2, p. 274</p> <p>« Les décrets sont signés par le président de République » Corpus 2, p 131</p> <p>« Toutes conventions négociées doivent être approuvées par le Parlement et le Sénat » Doc 10, Corpus 2, p. 276</p> <p>« Les décrets sont signés par le président de République et/ou le 1^{er} Ministre » Doc 10, Corpus 2, p. 274</p> <p>« La vente est conclue par un commerçant, un groupement de commerçant ou une société commerciale », (voir corpus, doc 7, p 273)</p> <p>« Liste limitative des infractions définie par la loi ». Doc 16, corpus 2, p. 190</p> <p>« Sera punie de l'amende prévue pour... » Doc 18, Corpus 3, p. 297</p> <p>« Sont abrogées toutes dispositions contraires au présent décret »</p> | |
| | Forme impersonnelle | | <p>« il appartient au législatif (Parlement) de faire la loi » Corpus 2, doc 10, p. 271</p> <p>« Il existe actuellement environ 100000 lois » Corpus 2, doc 10, p. 273</p> | |

1.11.8 L'énumération / illustration (simple)

Les définitions par énumération emportent des conséquences sur le contenu mais sont en même temps un procédé de définition. Nous employons souvent le point-virgule pour séparer les différents éléments d'une énumération, que cette énumération soit horizontale ou verticale. Nous employons le point-virgule pour séparer les éléments d'une énumération horizontale, et ce, peu importe la longueur des éléments. Nous utiliserons alors un point après le dernier élément. Le point-virgule est particulièrement utile lorsque certains éléments de l'énumération comportent une ou plusieurs virgules; il permet alors d'éviter la confusion que créerait une virgule, puisque nous ne saurons plus très bien comment séparer les éléments. Le point-virgule peut aussi être employé pour séparer les éléments d'une énumération ne comportant aucun autre signe de ponctuation.

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|------------------------------|--------|---|-----------------|---|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| L'énumération / illustration | Simple | (virgule, tirets, chiffres, schéma, parenthèses...) | | <p>« Peine - punit les infractions à la loi pénale : délits, contraventions, crimes ». doc8, p.269, Corp. 2</p> <p>« Exécution forcée- Consiste en : -Saisie des biens ; -Vente forcée des biens ; -Expulsion » Doc8, p.269, Corp. 2</p> <p>« Les divisions du droit : -1ère distinction -2ème distinction » Doc8, p.269, Corp. 2</p> <p>« Qui sanctionne ? a) Conseil constitutionnel b) Conseil d'État... » Doc10, p.275, Corp. 2.</p> <p>« tranchent un conflit (loyer, divorce, consommation, héritage...) sont les juridictions civiles » Corpus2, doc 11, p. 278</p> | 7.6 % |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | | | | <p>« vous devez vérifier :</p> <p>-que vous exercez une activité... »</p> <p>-que vous avez 18 ans révolus... »</p> <p>-que vous n'êtes pas frappé d'une interdiction... ». Corpus1, doc 4, p. 264</p> | |
|--|--|--|--|---|--|

1.11.9 L'énumération / illustration (Composée / enchaînement logique)

1.11.9.1 Objectifs pédagogiques

À travers tous les textes du corpus, l'énumération occupe une place importante. En général, énumérer consiste à énoncer un à un tous les éléments d'un ensemble, pour en donner une information complète et utile. Globalement, dans les documents étudiés, l'énumération est sélective. L'insertion de l'énumération dans un texte entraîne des modifications dont l'étude permet de reconnaître et de construire le procédé énumératif. Un ensemble énumératif est un ensemble qui comporte des constituants identiques, juxtaposés, se rattachant tous à un même constituant. Le dernier peut être coordonné aux autres. Il est important de clarifier aux apprenants les formules principales des procédés énumératifs. En général, les modes d'insertion d'énumérations relèvent du style didactique et ces dernières constituent des informations estimées indispensables dans un but pratique.

Enfin, il est important d'insister sur l'ordre des éléments énumérés en montrant qu'il peut se référer à des critères logiques. L'ordre peut être de gradation croissante, décroissante ou chronologique.

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|------------------------------|----------|--|-----------------|--|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| l'énumération / illustration | composée | Locutions/ adverbes / prépositions | | <p>Obligation de faire (exemple : exécuter les termes d'un contrat) ; Corpus1, doc 3, p.263</p> <p>« En outre, le Parlement, peut déléguer... » Corpus 2, doc 10, p. 273</p> <p>« Elle fixe d'une part les règles concernant ... et d'autre part détermine ... d'autres Corpus 2, doc 10, p. 273</p> <p>« ...respectent une hiérarchie des textes (Constitution / Lois et Ordonnances / Décrets / Arrêtés (en fonction du grade de la personne qui les a signés).Doc 10, Corpus 2, p. 274</p> <p>« Exemples : refus de permis de construire, contestation d'un plan d'occupation des sols » Doc 10, Corpus 2, p. 274</p> <p>« ou d'autres peines (exemple : suspension de permis de conduire), c'est-à-dire les infractions pénales les moins graves ». Doc 10, Corpus 2, p. 278</p> <p>« Distinctes des juridictions judiciaires, indépendantes de l'administration, les juridictions de l'ordre » Doc 10, Corpus 2, p. 277</p> <p>« Aussi convient-il d'abord de savoir que les sources... » Doc 10, Corpus 2, p. 277</p> | 7.6 % |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| | | | | <p>« En outre, le Parlement, peut déléguer... » doc11, p.273, Corp. 2</p> <p>« Enfin, certaines affaires sont examinées par des tribunaux spécialisés. Par exemple, un salarié conteste un licenciement qu'il estime abusif ; il peut saisir le conseil de prud 'hommes » Doc11, p.278, Corp. 2</p> <p>« les décisions rendues par les juridictions en dernier ressort » Doc 15, corpus 2, p. 282</p> <p>« ses verdicts étaient rendus traditionnellement en premier et dernier ressort ». Doc 15, corpus 2, p. 282</p> <p>« Toute inexécution, par l'une des parties, de l'une quelconque de ses obligations, autres que celle ... permettra à l'autre de demander... ». Doc 20, corpus 3, p. 301</p> <p>« Dans la première hypothèse ... dans la seconde hypothèse ... » Doc 15, Corpus 2, p. 287</p> | |
|--|--|--|--|---|--|

1.11.10 L'explication (par la dénomination)

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|------------------|---------------------|---|-----------------|--|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Explication | par la dénomination | (S + copule) (expansion) (S + verbe) (participe) | | <p>« Dans une seconde acception, on appelle droit une faculté reconnue... » Corpus 2, p.270, Dr. Aff., corpus 2, doc.8</p> <p>« On appelle droit de propriété la... » Corpus 2.p.130.</p> <p>« Au sens large, on appelle « droit » l'ensemble... » p.268, doc 8, corpus 2</p> <p>« Dans une seconde acception, on appelle droit une faculté... » Corpus 2, Doc 8, p. 270</p> <p>« en fait, il existe ...de tribunaux, appelés juridictions ». Corps 2 ; p 277, Doc 11</p> <p>« Ils postulent, c'est-à-dire qu'ils dirigent la procédure, et met en forme juridique ..., dans un acte qui Porte le nom de « conclusion ». p.269, doc 8, corpus 2</p> <p>« ...Sont des présomptions dite «de l'homme » en tant que mode de preuve... ». Doc 15,corpus 2, p.289</p> <p>« tandis qu'on réunit sous l'appellation « droit privé » l'ensemble... » p.269, doc 8, corpus 2</p> <p>« la jouissance de l'immeuble désigné ... à compter de ce jour ... » Corpus 2, doc 10, p. 271</p> | 5.9 % |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | <p>« on appelle droit l'ensemble des règles qui régissent la conduite des hommes vivant en société... » Doc 8, p 268</p> <p>« On appelle ainsi droit de propriété la faculté reconnue au propriétaire... » Doc 8, p 269</p> <p>« Dans ce deuxième sens ce sont les prérogatives, assorties d'obligations, attribuées à une personne par le droit objectif, on l'appelle les droits subjectifs » Doc 9, p 271</p> <p>« ...peuvent faire l'objet d'un appel, porté devant une autre cour d'assises désignées par la chambre criminelle de la Cour de Cassation. » Doc 13, p 281</p> <p>« Les huissiers de justice : officiers ministériels, nommés par le gouvernement » doc14, 284</p> <p>« Ils signifient les actes de procédure, procèdent à l'exécution des jugements (saisies), et réalisent des constats à la requête des parties. » doc14, 284</p> | |
|--|--|--|--|--|

1.11.11 L'explication (par la fonction)

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|------------------|-----------------|--|-----------------|---|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Explication | par la fonction | La préposition - en - à - de... | | <p>« Ils ont un rôle de consultation » Corpus 2, p 285, doc 14</p> <p>« Peine- consiste en : amendes versées à l'état en fonction de la gravité » Corpus 2, p 269, doc 8</p> <p>« Dommages intérêts -consistent en une somme d'argent versée à la victime et correspondant à l'importance du préjudice ... » Corpus 2, p 269, doc 8</p> <p>« Exécution forcée -consiste en : saisie des biens ; vente forcée des biens ; expulsion » Corpus 2, p 269, doc 8</p> <p>« Magistrat du siège compose la magistrature assise : ont pour fonction de juger » Corpus 2, p 284, doc 14</p> <p>« « L'article 49.3 de la constitution peut également permettre au Gouvernement d'obtenir le vote... » Corpus 2, p 273, doc 10</p> <p>« Ils ont un rôle de consultation (donnent des avis) » Corpus 2, p 284, doc 14</p> <p>« A pour objectif de sanctionner » Corpus 2, p 290, doc 16</p> <p>« La Cour de cassation à pour mission d'assurer l'unité dans l'interprétation » Corpus 2, p 2282, doc 13</p> <p>« officiers ministériels, ils jouent le double rôle d'avoué ».Corpus 2, p 284, doc 14</p> <p>« Les notaires : officier public et officier ministériel chargé de conférer l'authenticité ... » Corpus 2, p 285, doc 14</p> <p>« Obligations de moyens : utiliser les moyens appropriés » Corpus 1, p263, doc 3.</p> <p>« les biens personnels sont cédés pour permettre le remboursement des dettes de l'entreprise. » Corpus 1, p 264, doc 4.</p> | 5.7 % |

1.11.12 L'explication (par la reformulation)

1.11.12.1 Objectifs pédagogiques

L'objectif est d'observer le décodage des opérations linguistiques qui recouvrent les actes de reformulation. Citée par Claudine Normand⁷¹, la formulation « *c'est revenir sur ce qui a été formulé par d'autres ou par soi-même, par un travail qui vise à l'éclaircissement et se situe ainsi dans la perspective de la communication: rendre une production de sens plus adéquate à son objet, se faire comprendre mieux, mais aussi comprendre mieux, s'assurer que l'on a bien compris ou que l'on dit de façon juste ce dont il s'agit.* ».

Elle consiste à paraphraser le message de l'interlocuteur en ne changeant que la formulation du message. Il s'agit de faire préciser le propos : lever une ambiguïté, chercher le concret et le précis, ce qui amène l'interlocuteur à clarifier sa pensée. Il utilise les termes de l'interlocuteur ou d'autres termes acceptés comme équivalents ; souvent exprimés par les expressions telles : « *Autrement dit...* » ; « *En d'autres termes...* » ; « *Cela revient à dire...* » ; « *D'un certain point de vue...* » ; ainsi que la forme interrogative.

L'enseignant de langue construit ses reformulations en fonction de ce qu'il lui semble être approprié pour la gestion de l'intercompréhension, pour que s'effectue une meilleure transmission des connaissances linguistiques. En fait, la reformulation paraphrastique s'avère être une stratégie complexe qui pose autant de questions qu'elle en résout.

En effet, la construction des paraphrases est un processus dynamique qui engage les deux parties de la communication.

Il est possible que la réception de certaines paraphrases incite les apprenants à les voir comme des formulations strictement équivalentes. Mais, d'autre part, ces activités de reformulation font aussi la démonstration de la souplesse du langage qui permet toutes ces variations dans l'auto-reformulation, de cette capacité métalinguistique qu'a la langue de se redire elle-même.

71 . Normand, C., 1987. «Des mots sous et sur les mots, présentation».Études de Linguistique Appliquée, n° 68, pp. 5.12.

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrences en % |
|------------------|----------------------|---------------------------|-----------------|--|--------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Explication | par la reformulation | Coordonnants et locutions | | <p>« Autrement dit, la règle de droit ne vise pas un individu ou une situation déterminée ... » doc8, p.268, Corp. 2</p> <p>« l'auteur d'une faute commise contre la société, c'est-à-dire d'une infraction » doc16, p.291, Corp. 2</p> <p>« La loi entre en vigueur, c'est-à-dire acquiert sa valeur obligatoire » doc10, p.275, Corp. 2</p> <p>« ... c'est-à-dire les infractions pénales les moins graves... » doc12, p.280, Corp. 2</p> <p>« Voie de recours 9ordinaires c'est-à-dire ouverte, au plaideur ... » doc13, p.282, Corp. 2</p> <p>« ...postulent, c'est-à-dire qu'ils dirigent... » Corps 2, p 285, doc 14</p> <p>« il pourrait être très difficile, voire impossible, de prouver un fait ou un acte juridique... » Corps 2, p 288, doc 15</p> <p>« Soit des présomptions simples ... Soit des présomptions irréfragables... » Corps 2, p 288, doc 15</p> <p>« L'original c'est-à-dire la minute, est conservé par le notaire dans ses archives ... » Corps 2, p 288, doc 15</p> <p>« Celui qui invoque un droit doit prouver la source de son droit, c'est-à-dire l'acte juridique... » doc15, p. 286</p> <p>« L'original c'est-à-dire la minute, est conservé par le notaire dans ses archives » doc15, p. 288</p> <p>« En d'autres terme, la charge de la preuve incombe au demandeur » Doc 15, p.286</p> | 4.6 % |

1.11.13 Les rapports logiques (l'opposition)

1.11.13.1 Cohérence et progression

Le français courant a tendance à lier les paragraphes et parfois les phrases et même les propositions par des charnières comme « *en effet* », « *or* », « *c'est pourquoi* », « *toujours est-il* », « *quoiqu'il en soit* », « *d'ailleurs* », etc., si naturelles, par exemple, dans le texte administratif. Les textes juridiques, au contraire, les excluent par leur nature même, sauf à l'occasion les « *cependant* », les « *toutefois* » et autres « *néanmoins* ».

Pour qu'un texte soit cohérent :

« Il doit comporter dans son développement linéaire des éléments à récurrence stricte ; les phénomènes de reprise sont régis par cette règle de répétition (pronoms, substituts, périphrases) et permettent d'enchaîner les phrases » ;

Il doit y avoir « *cohésion et apport constant d'informations nouvelles ; c'est la règle de progression. Souvent nos apprenants allongent un texte, mais il y a redite et cela tourne en rond : une économie acceptable pour un texte (c'est-à-dire : économie générale) demande de ne pas répéter inutilement plusieurs fois la même chose* » ;⁷²

Il doit énoncer tout ce qui est nécessaire pour faire comprendre ce que nous voulons dire. Certes, il peut y avoir des ellipses, des sous-entendus avec la volonté d'obtenir un effet, mais l'implicite doit être bien géré ;

Il doit respecter la règle de non-contradiction : son développement ne doit introduire aucun élément sémantique contredisant un contenu posé (énoncé explicitement) ou présumé par une occurrence antérieure, un passage en amont, ou déductible par inférence de celle-ci.

72. Tiré du site <http://emile.simonnet.free.fr/sitfen/grtex/coher.htm>

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|-----------------------|--------------|---|-----------------|---|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Les rapports logiques | l'opposition | Subordination Adverbe conjonction | | <p>« ...les uns à l'encontre des autres. » doc8, p.268, Corp. 2</p> <p>« La réponse révèle une opposition entre deux conceptions fondamentales différentes » doc8, p.268, Corp. 2</p> <p>« L'État puissance publique, tandis qu'on réunit sous l'appellation... » droit privé » doc11, p.278, Corp. 1</p> <p>«... pourtant Nul n'est censé ignorer la loi » Corpus 2, doc 10, p. 271</p> <p>« malgré ses termes généraux » Corpus 3, doc 17, p. 293</p> <p>« tant que subsiste entre elles un désaccord sur le texte en discussion » Corpus 2, doc 10, p. 273</p> <p>« ...à condition de ne pas aller à l'encontre d'une loi » Doc 10, corpus 2, p. 278</p> <p>« Un pourvoi peut être formé contre toute décision rendue en dernier ressort ». Doc 13, corpus 2, p. 283</p> <p>« Le ministère public n'est pas nécessairement présent aux audiences, mais il y exerce ses attributions civiles » Doc 12, corpus 2, p. 279</p> | 4 % |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>«... Mais la preuve des moyens de défense opposés par le défendeur est à sa charge » Doc 12, corpus 2, p. 287</p> <p>« Encore convient-il souvent d'être en mesure de le prouver, bien que, juridiquement, l'existence d'un droit indépendant de sa preuve. » Doc 15, corpus 2, p.286</p> <p>« Cependant, pour eux, il n'y a qu'une seule règle générale » Doc 15, corpus 2, p. 289</p> <p>« ...alors que la preuve par écrit... » Doc 15, corpus 2, p. 289</p> <p>« Toutefois, il peut être stipulé que le professionnel peut... » Doc 18, corpus 3, p. 295</p> <p>« L'état des lieux d'entrée a été établi aujourd'hui même, contradictoirement entre les parties » Doc 20, corpus 3, p. 299</p> <p>« encore qu'il s'agisse d'une somme ou valeur moindre » doc17, p.293, Corp. 3</p> <p>« par contre, certains actes doivent forcément être établis ... » Doc17, p.289, Corp. 2</p> | |
|--|--|--|--|--|--|

1.11.14 L'explication (par la composition)

L'explication est basée sur l'acte d'expliquer, ou de faire comprendre quelque chose à quelqu'un. C'est donner des raisons, c'est rendre compte d'un phénomène ou d'un fait.

| tes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|----------------|--------------------|---------------------------------|-----------------|--|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Explication | par la composition | Sujet + verbe (participe passé) | | <p>« C'est toute règle de droit formulée par écrit, composée d'un ou plusieurs articles ». Corpus 2, doc 10, p. 271</p> <p>« Juridictions d'exceptions paritaires, c'est-à-dire composées de conseillers élus ». Corpus 2, doc 12, p. 278</p> <p>« Chaque conseil est divisé en cinq sections spécialisées dans les principaux secteurs du monde du travail ». Corpus 2, doc 12, p. 278</p> <p>« La formation de jugement doit comporter au moins trois juges » Corpus 2, doc 12, p. 278</p> | 3 % |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | <p>«Composée de 3 magistrats professionnels, et, à leur côtés, des jurés (9 en premier ressort, 12 en appel) Corpus 2, doc 13, p. 281</p> <p>« Une chambre mixte peut-être formée quand la décision attaquée pose une question relevant des attributions de plusieurs chambres » Corpus 2, doc 13, p. 282</p> <p>« <u>Magistrat du siège</u> compose la magistrature assise : ont pour fonction de juger». Corpus 2, doc 14, p. 284</p> <p>« Le contrat ne peut comporter aucune clause attributive de compétence » Corpus 3, p 304, doc 22</p> <p>« Le contrat comporte un formulaire de renonciation détachable... » Corpus 3, p 304, doc 22</p> | |
|--|--|--|--|--|--|

1.11.15 Les rapports logiques (la cause)

En linguistique textuelle, « *les connecteurs logiques sont des éléments qui assurent la continuité textuelle, des éléments de liaison marquant des relations sémantico-logiques entre des propositions à l'intérieur d'une phrase ou entre deux phrases* »⁷³.

Et d'ajouter : " *Ils ont un sens en eux et relèvent donc du "lexique". Ils sont investis d'une fonction de relation importante et relèvent également de la "syntaxe"*.

Ils effectuent des opérations de connexion en ponctuant le texte, en le segmentant, en le découpant et en même temps en reliant des énoncés. Les connecteurs peuvent être implicites (marqués par des signes de ponctuation) ou explicites (marqués par des mots de liaison). Travailler l'organisation du texte, c'est rechercher les connecteurs etc.... Combien d'erreurs de compréhension proviennent d'un mauvais repérage des procédés de reprise, de cause ou autre ?

L'objectif étant de :

-S'assurer que la relation entre les énoncés exprimée par les connecteurs ne pose pas de problème de compréhension.

73. MOIRAND.S. Une grammaire des textes et des dialogues, Paris-Hachette, 1990, P51

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|-----------------------|----------|------------------------------------|-----------------|---|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Les rapports logiques | la cause | Coordination + Subordination | | <p>«...En effet, si la victime d'un dommage a le droit (subjectif) d'exiger de l'auteur ». Corpus 2, doc 18, p. 270</p> <p>« En effet, si la victime d'un dommage a le droit... ». Corpus 2, doc 10, p. 271</p> <p>« c'est parce que la règle de droit (objectif) impose à l'auteur ». Corpus 2, doc 10, p. 271</p> <p>« un certain nombre de droits sociaux parce qu'elle renvoie au préambule de la constitution de 1946 ». Corpus 2, doc 10, p. 271</p> <p>« ...des dommages causés par l'activité des services publics »</p> <p>«... (car les membres du ministère public se lèvent pour prendre la parole) ». Corpus1, Doc n° 14, p. 285</p> <p>« ...parce que la cour d'assises ». Corpus2, p138</p> <p>« ...Comportement anormal d'un individu qui cause à autrui un dommage ». Corpus3, Doc n° 19, p. 298</p> <p>« ... en raison de leur généralité ». Corpus3, Doc n° 19, p.298</p> <p>« Le démarchage est prohibé en raison de son objet... ». Corpus3, Doc n° 19, p.298</p> <p>« Le producteur est responsable du dommage causé par un défaut de son produit » Corpus1, doc 5, p 265</p> <p>« ...en raison des conditions de leur intervention... » Corpus 3, doc19, p 298</p> <p>« Vu que le défaut est du à la conformité du produit avec des règles impératives d'ordre législatif ou réglementaire. » ; Corpus1, Doc n° 1, p.267</p> <p>« L'aide Judiciaire : Grâce à elle le plaideur aux ressources modestes bénéficie, pour faire valoir ses droits en justice, du concours gratuit des avocats ». Doc 14, p.285</p> <p>« ... En effet, dans certains cas, il pourrait être très difficile, voire impossible, de prouver un fait ou un acte juridique ». Doc 15, p.287</p> <p>« A défaut de cet accord, le vendeur peut exiger la remise en état des lieux ». Doc 20, p.300</p> <p>« En effet, le juge peut toujours rejeter les témoignages s'il ne s'estime pas convaincu » Doc 15, p.289</p> <p>« Faute de réponse dans le délai de.. » Doc 20, p.300, corpus 3</p> | 2.8 % |

1.11.16 Les rapports logiques (Conséquence)

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|-----------------------|-------------|----------------------|-----------------|--|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Les rapports logiques | Conséquence | Subordination | | <p>« (ce qui a pour conséquence, que certains projets de lois n'ont jamais vu le jour)... » Corpus 2, doc 10, p. 271</p> <p>« faute de réparer le préjudice qui en résulte pour autrui et cette règle est celle que formule l'article 1382 C. civ. » Corpus 2, doc 10, p. 270</p> <p>« La Cour d'appel réexamine alors l'affaire déjà jugée par un tribunal » Corpus 2, Doc 13, p 281</p> <p>« ... donc les contentieux seront jugés par ... » Corpus 2, Doc 8, p 269</p> <p>« il s'interdit en conséquence d'en permettre l'occupation... » Corpus 3, Doc 20, p 300</p> <p>« « du dommage qui résulte d'une atteinte la personne » Corpus 1, Doc 1, p 261</p> <p>-« ...mais si mon débiteur prétend m'avoir rendu l'argent prêté, et par conséquent ne plus rien me devoir, il lui appartiendra de prouver le paiement. » Doc 15, p.286</p> <p>« Faculté de renonciation prévue à l'article 3, ainsi que les conditions d'exercice » Doc 22, p.305 Corpus 3</p> | 1.9 % |

1.11.17 Les rapports chronologiques (Temps)

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|-----------------------|-------|----------------------|-----------------|---|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Les rapports logiques | Temps | Subordination | | <p>« un avantage excessif aux professionnels ; que, dès lors, ces dispositions, en raison de leur généralité » Corpus 3, doc 19, p. 298</p> <p>« ...quand l'accord n'est pas possible.. ». Corpus 2, doc 10, p. 271</p> <p>« le présent contrat de location-accession sera résilié de plein droit si bon semble au vendeur, un mois après un commandement de payer resté sans » Corpus 3, doc 20, p. 301</p> <p>« lorsque la même affaire a déjà été jugée par une chambre » Corpus 2, doc 13, p. 282</p> <p>« Pendant toute la durée de la jouissance, l'accédant est tenu aux obligations suivantes... » Corpus 3, doc 20, p. 300</p> <p>« L'assemblée plénière est réunie lorsque la décision attaquée pose une question de principe, ou lorsque la même affaire a déjà été jugée par une chambre. » Doc 13, p.282</p> <p>« Elle est conseillée quand les risques financiers de l'activité sont peu importants » Corpus 1, doc 4, p. 264</p> <p>« lorsque de telles clauses apparaissent imposées aux non-professionnels » Corpus 3, doc 19, p. 297</p> | 1.3 % |

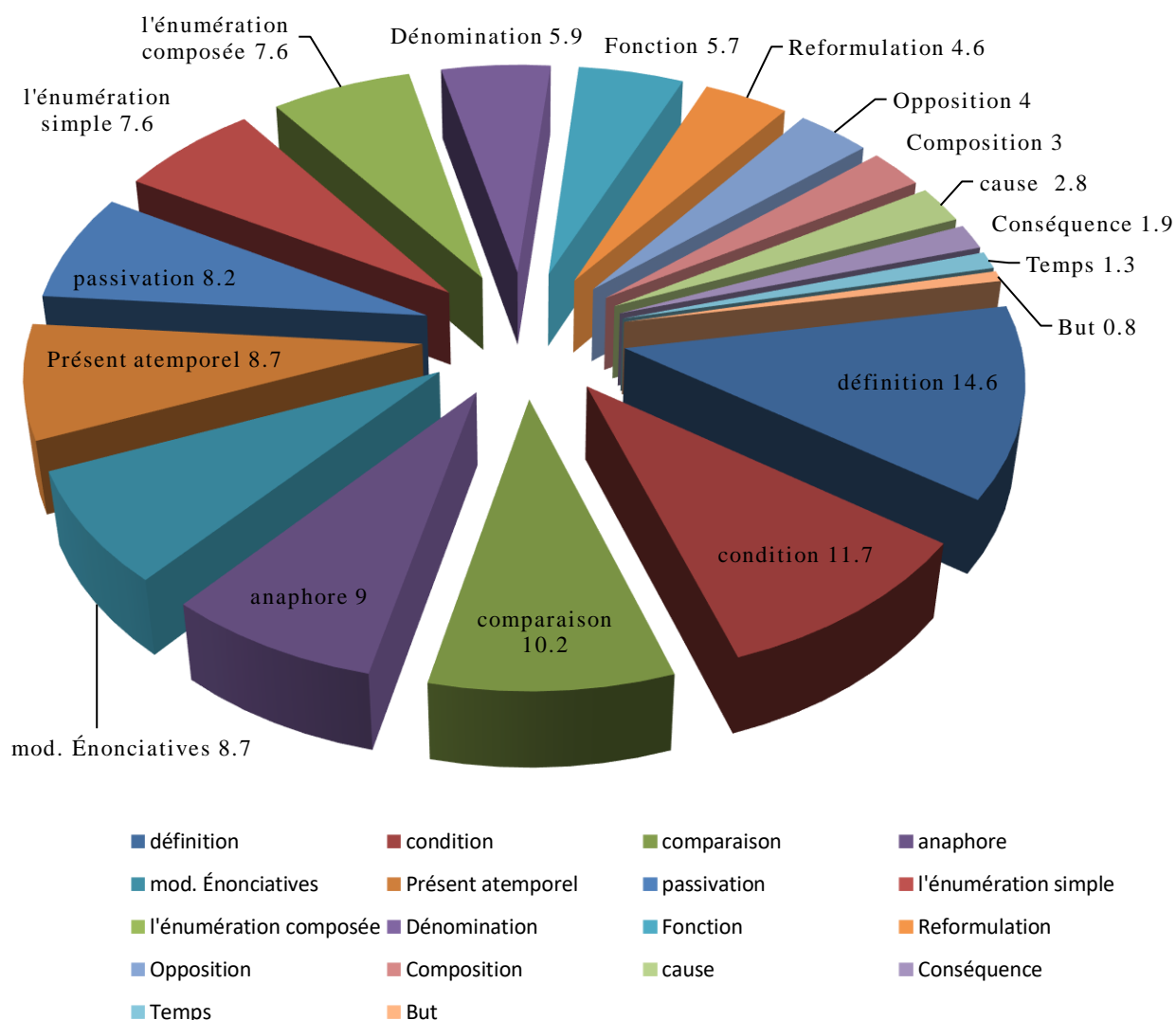
1.11.18 Les rapports logiques (But)

| Actes de langage | Types | Outils linguistiques | | Référence du corpus | Taux de récurrence en % |
|-----------------------|-------|--|-----------------|---|-------------------------|
| | | Outils syntaxiques | Outils lexicaux | | |
| Les rapports logiques | But | Subordination (En vue de + nom) (En vue de + inf.) | | <p>« <i>La Cour de cassation a pour mission d'assurer l'unité... ».</i> Doc 13, p.282</p> <p>« <i>Le vendeur pourra également le faire visiter en vue de sa vente ou de sa location deux heures ».</i> Doc 20, p.301</p> <p>« <i>en vue de l'habitation de l'accédant ».</i> Doc 20, p.301</p> <p>« <i>Les décrets ci-dessus peuvent, en vue d'assurer l'information du contractant ».</i> Corpus 2, doc 10, p. 271</p> <p>-« <i>...rendues par les juridictions en dernier ressort, en vue de faire vérifier leur conformité à la loi. ».</i> Doc 13, p.283</p> <p>« <i>Ce transfert de jouissance est consenti exclusivement en vue de l'habitation de l'accédant ».</i> Doc 20, p.300</p> <p>« <i>...la Cour de cassation les décisions rendues par les juridictions en dernier ressort, en vue de faire vérifier leur conformité à la loi ».</i> Doc 13, p.282</p> | 0.8 % |

Remarque

Force est de constater l'existence d'un certain nombre de récurrences syntaxico-lexicales qui nous semblent être caractéristiques et dominantes de ce discours juridique. Il est alors important de repérer l'ensemble des situations que les apprenants auront à rencontrer et de collecter les données linguistiques écrites et orales qui y correspondent (textes de références, photocopiés, etc.). Une fois notre corpus réuni, nous tenons notre véritable base pour l'élaboration du référentiel linguistique.

Pour mieux mettre en relief ce type de hiérarchie, une présentation sous la forme d'un camembert serait plus parlante:



Taux de récurrences par actes (à partir de notre corpus juridique)

1.12 Analyse morphosyntaxique

1.12.1 Rappel

La morphosyntaxe « *concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Elle porte aussi bien sur les formes des mots, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase* ». ⁷⁴

1.12.2 Étude lexico-syntaxique

L'analyse du corpus qui nous intéresse ici nous a permis de constater l'existence d'un certain nombre de récurrences syntaxiques et lexicales qui nous semblent être caractéristiques de ce discours juridique.

1.12.2.1 Sur le plan syntaxique :

- Présent de l'indicatif
- Les verbes modaux « *devoir et pouvoir* »
- L'indéfini

1.12.2.2 Sur le plan lexical :

- La nominalisation
- Les procédés explicatifs

74.. Christophe Parisse. La morphosyntaxe : Qu'est ce qu'est ? - Application au cas de la langue française? Rééducation orthophonique, Ortho, édition, 2009, 47 (238), pp.7-20.

1.13 Les récurrences syntaxiques

Tableau de synthèse de récurrences syntaxiques présentées dans les supports
approchés au cours de notre analyse du corpus :

| Textes étudiés | Objectivité | Modalités | L'indéfini |
|---|-------------|-----------|------------|
| 1. La responsabilité dans le Code civil | 86 | 46.3 | 12.3 |
| 2. La propriété | 73 | 51.2 | 10.2 |
| 3. Les personnes juridiques | 81 | 53.3 | 9.5 |
| 4. La création d'une entreprise individuelle | 85.1 | 50.7 | 8.1 |
| 5. Représentation et négociation | 86 | 47.6 | 8.6 |
| 6. Quelques formes de sociétés commerciales | 79.5 | 43.5 | 7.5 |
| 7. Conditions générales de validité de contrats | 83.2 | 47.2 | 8.4 |

Tableau 1 : synthèse des récurrences syntaxiques

1.13.1 Le présent de l'indicatif

L'emploi du présent de l'indicatif dans l'énoncé de la règle légale est presque généralisé. Nous trouvons dans toutes les lois l'équivalent des quelques exemples qu'il suffit de tirer du texte juridique :

(Corpus 3, doc. 18 p.296)

*ART.1^{er} — Quiconque **pratique** ou **fait** pratiquer le démarchage au domicile d'une personne physique, à sa résidence ou à son lieu de travail pour proposer la vente, la location ou la location-vente de marchandises ou objets quelconques ou pour offrir des prestations de services, **est soumis** aux dispositions du présent texte.*

Dans tous ces énoncés, il est manifeste qu'à lui seul, sans le secours d'aucun verbe explicite, l'indicatif présent suffit non seulement à exprimer le droit mais, plus spécifiquement, à marquer l'obligation. Cette valeur, qui est ici évidente, est cependant insolite dans la grammaire française.

Normalement l'indicatif présent exprime ce qui est, non ce qui doit être. Il exprime un fait (qui se produit, se poursuit ou est hors du temps), non un ordre de la loi. Ici, l'indicatif remplace l'impératif grammatical. Il vaut l'impératif. C'est une particularité de l'énoncé législatif.

À la vérité, le présent de l'indicatif n'est pas le seul substitut de l'impératif. Le futur l'est aussi, assez fréquemment. Mais il semble que, dans la pratique actuelle de la rédaction législative, le présent tende à évincer le futur dans la fonction impérative.

1.13.1.1 Les verbes modaux : devoir et pouvoir

« Si l'une des parties ..., elle peut faire appel » Doc 11, corpus 2, p. 278

« Il peut saisir le conseil de prud'hommes. » Doc 11, corpus 2, p. 278

« ... conséquences juridiques non voulues, peuvent être prouvés par les témoins ou par présomptions » Doc 15, corpus 2, p. 290

« Le juge Civil doit attendre que le juge répressif ait traité l'affaire au pénal » Doc 16, corpus 2, p. 291

« L'accédant devra acquitter toutes les charges annuelles... » Doc 20, corpus 3, p. 301

Remarque :

La manifestation de la modalisation dans ce type de discours doit être étudiée avec beaucoup de précautions : par exemple, le même verbe « devoir » (exemple c) peut exprimer tantôt une « **obligation** » comme c'est le cas pour la phrase concernée, tantôt une « **conjecture** » ; « *il doit être en ce moment en train de travailler* ».

Il apparaît donc qu'une même marque linguistique dans un même texte peut recouvrir différents sens.

Des fois, la modalisation peut se trouver dans l'implicite du discours : « *plusieurs personnes [...] sont chargées de...* », (Doc 2, corpus 1, p. 262).

En résumé, la modalisation représente l'une des récurrences syntaxiques à travailler dans le cours de français des affaires.

1.13.2 L'indéfini

L'emploi de l'indéfini (pronoms ou adjectifs indéfinis) met la généralité en pleine évidence, soit dans l'affirmation, soit la négation, soit dans l'indétermination.

Employés pour le nom ou comme épithète du nom, ils impriment à celui-ci, le plus souvent comme sujet une valeur générale, et la généralité du nom (personne, chose, acte, action, etc.)⁷⁵ marque, en se communiquant à l'action, l'application générale de la règle quant aux personnes, aux choses, etc. La généralité y est toujours soulignée.

L'emploi de termes tels que certains pronoms ou adjectifs indéfinis mettent la généralité en pleine évidence, soit l'affirmation, soit la négation, soit l'indétermination.

1.13.3 Les affirmatifs

En tant que substantifs, désignent tout élément, pris isolément, d'un groupe.

Tout :

« **Tout** », exprime la totalité globalement, sans l'individualiser.

« **Tout** acte de cession de droits indivis ou de partage sur les droits résultant du présent contrat sera soumis aux règles fixées à l'article 26. » (Doc 20, corpus 3, P300)

« **Toute** infraction aux dispositions des articles 2, 3 et 4 sera punie d'une peine d'emprisonnement » (Doc, 21, p.303)

« **Toute** inexécution, par l'une des parties, de l'**une quelconque** de ses obligations, autres **que celle** visée à l'alinéa précédent, ou **toute** fausse déclaration permettra à l'autre de demander judiciairement la résiliation du présent contrat. » (Doc 20, corpus 3, P300)

« **Toute** clause du contrat par laquelle le client abandonne son droit » (Doc 21, corpus 3, P.303)

75. Gérard. Cornu, *Linguistique juridique*, Montchrestien, Paris, 1990, p 276

Chacun, chaque

« Chacun en ce qui concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel. » (Doc 18, corpus 3, P296)

« La copropriété : chaque personne possède une quote-part des parties communes » (Doc 2, corpus 1, P262)

Placée en tête de la phrase, la marque de généralité a tout son relief.

Remarque :

Les pronoms indéfinis chacun et chacune (comme l'adjectif chaque) n'ont pas de pluriel. Le verbe qui suit est donc toujours au singulier. L'accord de la phrase peut toutefois réserver des subtilités insoupçonnées.

1.13.4 Les négatifs

Adjectif qualificatif, il a le sens de « sans valeur ».

Au niveau du corpus, il est mis pour **aucun** et, bien qu'il ait par lui-même un sens négatif, il s'accompagne toujours de **ne** ou **sans**. Il ne s'emploie qu'au singulier et se met au pluriel avec un nom qui n'a pas de singulier :

Pronom indéfini, il s'emploie également seulement au singulier :

« **Nul** » employé comme pronom (du masculin singulier seulement) ou comme adjectif devant le nom (nul, **nulle**), « **aucun** » (adjectif épithète) sont les négatifs : Ils marquent la généralité dans l'exclusion.

« À quelque titre **ni** sous **quelque** forme **que ce soit**, une contrepartie quelconque **ni aucun** engagement ». (Doc 21, corpus 3, P303)

« **Nul** ne peut exiger ou obtenir du client, directement ou indirectement » (Doc 21, corpus 3, P.303)

« Il existe actuellement environ 100000 lois et pourtant **Nul** n'est censé ignorer la loi ». (Doc 10, corpus 2, P272)

« Elle ne peut au pénal, être accordé **ni** à l'accusé **ni** à l'inculpé » (Doc 14, corpus 2, P.284)

Remarque :

« **Nul** », en rédaction législative, s'emploie surtout dans les interdictions et équivaut à l'iusitité général « aucune personne » ou à l'iusitité juridique (dans ce contexte de l'interdiction) « **personne ... ne ...** ».

1.13.5 Les indéterminés

Les deux plus importants, « **on** » (pronom personnel indéfini) et « **quiconque** » (pronom employé absolument), marquent l'application de la règle à toute personne quelle qu'elle soit.

ON

L'emploi de « **on** » est fréquent dans les textes à caractère juridiques. « On », pronom indéfini, est presque toujours sujet neutre parce qu'il a le plus souvent un sens indéterminé. Son **verbe** se met à la troisième personne du singulier.

Son attribut et son participe passé restent **invariables** au masculin singulier. Il peut représenter : une personne ou plusieurs personnes indéterminées, sans aucune précision de sexe ou de nombre, "*tout le monde, quelqu'un, n'importe qui*".

Exemples du corpus juridique:

« **On** appelle ainsi droit de propriété la faculté reconnue au propriétaire ». (Doc 8, corpus 2, P270)

« **On** discerne le droit public et le droit privé » (Doc 8, corpus 2, P269)

Aux indéterminés se rattachent d'autres termes qui sont aussi des marques de généralité.

Quiconque

Quiconque, pronom indéfini, ne se rapporte à aucun antécédent ; il est de la 3e personne du masculin singulier.

« ***Quiconque*** pratique ou fait pratiquer le démarchage au domicile d'une personne physique » (Doc 21, p.303, corpus 3)

« **Quiconque** aura abusé de la faiblesse ou de l'ignorance d'une personne » (Doc 21, corpus 3, P.303)

« **Quiconque** pratique ou fait pratiquer le démarchage au domicile d'une personne physique » (Doc 21, corpus 3, P.303)

« En cas de non-paiement de l'une **quelconque** des sommes dues par l'accédant au titre de la redevance ou des charges, » (Doc 20, corpus 3, P.301)

Celui qui / Ceux qui / Ce qui

« ...à l'exception de **ceux qui** ne servent pas à cette destination ; » (Doc 20, corpus 3, P300)

« Le préjudice qui en résulte pour autrui et cette règle est **celle que** formule l'article 1382 C. civ. » (Doc 8, corpus 2, P270)

« Le contenu aux actes : cette expression ... signifiant : « **ce qui** est mentionné dans les écrits ». (Corpus 3, Doc 17, p. 293)

Observations :

Ces marques ne sont toujours des marques de généralité absolue. L'emploi des termes « **Tout** », « **Nul** », « **quiconque** »...marque l'établissement d'un principe. Mais, ce principe souffre des exceptions (qui sont souvent énoncées dans la suite des textes).

Ils sont employés lorsque le locuteur veut généraliser quelque chose et ne veut pas parler concrètement. Le sujet et l'objet ne sont pas identifiés de façon précise.

1.14 Les récurrences lexicales

1.14.1 La nominalisation⁷⁶

La nominalisation est un procédé qui pose problème à de nombreux apprenants. Si ces derniers réussissent les exercices morphosyntaxiques, force est de constater qu'ils peinent à mettre en œuvre pertinemment ces connaissances au moment des différentes pratiques de la langue. Alors, comment traiter cette forme linguistique ?

Il est utile de souligner que la nominalisation est une structure complexe qui concerne tous les niveaux de traitement linguistique : lexical, morphologique et syntaxique, ainsi que discursif.

La première partie concerne l'aspect morpho-lexical, le passage du syntagme verbal au syntagme nominal. Elle insiste sur la diversité des formes et l'absence de toute règle de prévisibilité :

Rien, en effet, ne permet de prédire à partir de « créer » la forme « *création* » plutôt que « *créativité* » (*corpus 1, doc 4, page 264*) ou à partir de « *décharger* », la forme « *décharge* » plutôt que « *déchargement* » (*doc 7*).

Nous opérerons ensuite la transformation inverse mais en mettant l'accent sur la forme conjuguée (S.V) de façon à traiter l'aspect syntaxique qui met en jeu l'opposition entre forme active et forme passive.

Ex :

« La conformité du produit » → le produit est conforme. (**Doc 2, corpus 1, p. 261**)

« L'affectation des bénéfiques » → les bénéfiques sont affectés. (**Doc 2, corpus 1, p. 266**)

2.4.4.2 Les procédés de définitions⁷⁷

76 . Une phrase nominale est une phrase construite sans verbe, autour d'un nom. On trouve des phrases nominales dans certaines questions ou exclamations, des slogans, dans les indications de décors, dans des prescriptions, et surtout dans les titres de presse. L'emploi de la phrase nominale permet de mettre en valeur certains effets stylistiques : elle donne une impression de raccourci, d'accélération, qui permet de renforcer une idée ou une émotion. Elle est également très utilisée dans la langue de spécialité. On utilise ce procédé dans la presse parce que sans verbe, une phrase est réduite à son minimum, et ne garde que les mots essentiels. L'accent est mis sur l'essentiel du message c'est à dire un mot.

1.14.2 Les procédés de définitions

Dans les textes de spécialité, on est souvent conduit à définir un mot pour expliquer une pensée. Il serait intéressant de faire identifier par l'apprenant les multiples moyens linguistiques permettant de définir des concepts. Ce procédé caractérisant les textes juridiques doit être maîtrisé pour éviter toute mauvaise interprétation.

Voici, par exemple, les moyens les plus récurrents :

- Définition par la synonymie ou l'équivalence :

« **C'est** un groupement de capitaux (société par actions). (Doc 6, corpus 1, p.266)

« Un bien n'a qu'un seul propriétaire : il est individuel ». (Doc 2, corpus 1, p.262)

- Définition par la subordonnée relative :

« C'est une société ... **qui** associe des personnes physiques ou morales » (Doc 6, corpus 1, p.266)

- Définition par la fonction :

« Les organisations syndicales : elles ont **pour mission de défendre...métiers** » (Doc2, corpus 1, p.262)

- Définition par la relation logique :

« Le producteur est responsable du dommage **causé par** un défaut... » (Doc1, corpus 1, p.260)

- Définition par la classification / catégorisation :

« La convention collective : **il s'agit** d'accords écrits » (Doc 5, corpus 1, p. 265).

1.La définition établit une frontière entre le mot défini, et les mots utilisés pour l'expliquer. Elle établit ainsi une structure ordonnée, une arborescence par niveaux entre des classes de mots. On voit bien que cette structure est pourtant locale, que cet ordre ne se conserve pas si on déroule la structure de proche en proche. Cet ordre, bien utile, n'est qu'une illusion.

Conclusion partielle

À partir de l'étape suivante, c'est le niveau discursif qui est mis en exergue. L'objectif est d'amener l'apprenant à prendre conscience des types de discours dans lesquels la nominalisation intervient de façon privilégiée. Le choix entre structure nominale et structure verbale est en effet fortement lié au type de discours mis en œuvre ; lequel est lui-même fonction de la situation de communication.

Pour ce qui est du langage juridique écrit, cette possibilité répond aux exigences de neutralité et de concision spécifiques. La nominalisation facilite aussi la qualification de l'action et la création de syntagmes complexes.

Dans notre corpus, ce trait apparaît dans tous les types de textes : lois, jugements et contrats. Le juriste privilégie le style nominal pour pouvoir qualifier et spécifier davantage le syntagme nominal ainsi obtenu.

D'autre part la nominalisation reste un outil privilégié pour la prise de notes dans la mesure où elle permet de produire un énoncé à la fois synthétique sur le plan discursif et abrégé sur le plan graphique.

Protocole D'enquête

1.15.1 Introduction

Notre investigation est fondée sur une stratégie de recherche par étude de cas. Le recueil des données a été organisé grâce au moyen du questionnaire et de l'analyse des difficultés des étudiants face à l'écrit.

En plus de ces documents, notre projet prend en compte les réflexions et les commentaires des enseignants et des apprenants, collectés par le biais d'un questionnaire, qui nous serviront d'appui pour localiser d'une façon précise où se situent les obstacles linguistiques des étudiants. Après une représentation de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et les difficultés éprouvées en besoins linguistiques (grammaire, vocabulaire,...) telles qu'elles sont présentées par les enseignants, un recours au terrain est nécessaire pour savoir qu'elles sont les principales sources du phénomène chez ces apprenants.

Au nombre de 20, le questionnaire est préparé selon le statut des apprenants et leurs capacités à fournir des informations pertinentes et objectives pour une meilleure compréhension du cas étudié.

Ce questionnaire comporte deux parties :

- Une première partie relative aux informations sur leur compétence de communication.
- Une seconde partie concernant les différentes motivations des apprenants à lire des textes de spécialité en langue française et le contenu du programme assigné dans leur cursus.

L'objectif de ce sondage est d'évaluer la facilité de compréhension, le degré d'acceptation et la facilité d'interprétation des apprenants via le questionnaire qui consiste à dresser une étape d'audit (état des lieux) afin d'arriver à la situation souhaitée (le référentiel) et enfin dégager le déficit et les écarts que nous devons franchir.

Ces derniers constitueront les besoins de formation. Étape absolument nécessaire qui doit être effectuée avec rigueur.

Pour les besoins de notre enquête, nous avons conçu un questionnaire pour les enseignants de l'U.F.C de rang magistral et de rang secondaire. Ces enseignants accumulent plus de vingt ans d'ancienneté dans le secteur de l'éducation et donc, à priori, une bonne expérience des faits éducatifs. De surcroît, ils exercent depuis plus de quinze ans c'est-à-dire qu'ils sont en contact de ces publics spécialisés et qu'ils connaissent en principe leurs spécificités. De plus, tous ces

enseignants ont eu à encadrer durant leur exercice la filière « Droit des Affaires » qui est l'objet de notre analyse.

Afin de nous assurer de la bonne compréhension des différentes questions posées, il nous a semblé utile de traduire certains mots et certaines expressions présentant un degré de difficulté plus ou moins élevé.

Notre objectif étant l'assurance que ces apprenants saisissent le contenu et le contenant. Ces apprenants entament leur dernière année du cursus universitaire. Ils ont été choisis en raison de leur expérience dans cette discipline. Nous leur avons accordé un délai de deux jours pour remplir un questionnaire préparé à leur attention. Les données récoltées apportent quelques éclairages et perspectives pour une éventuelle didactisation des supports et une mise en œuvre probable d'un syllabus.

Questionnaire pour enseignants

1.15.2 Questionnaire pour enseignants

1.15.2.1 Analyses et commentaires du questionnaire pour enseignants

Question 1:

Le module de français à l'U.F.C, vise- t-il :

- la compréhension de l'écrit ?
- la compréhension de l'oral ?
- l'expression écrite ?
- l'expression orale ?

Objectif prévu : savoir si l'enseignant vise réellement à asseoir une véritable compétence de communication basée sur les quatre skills.

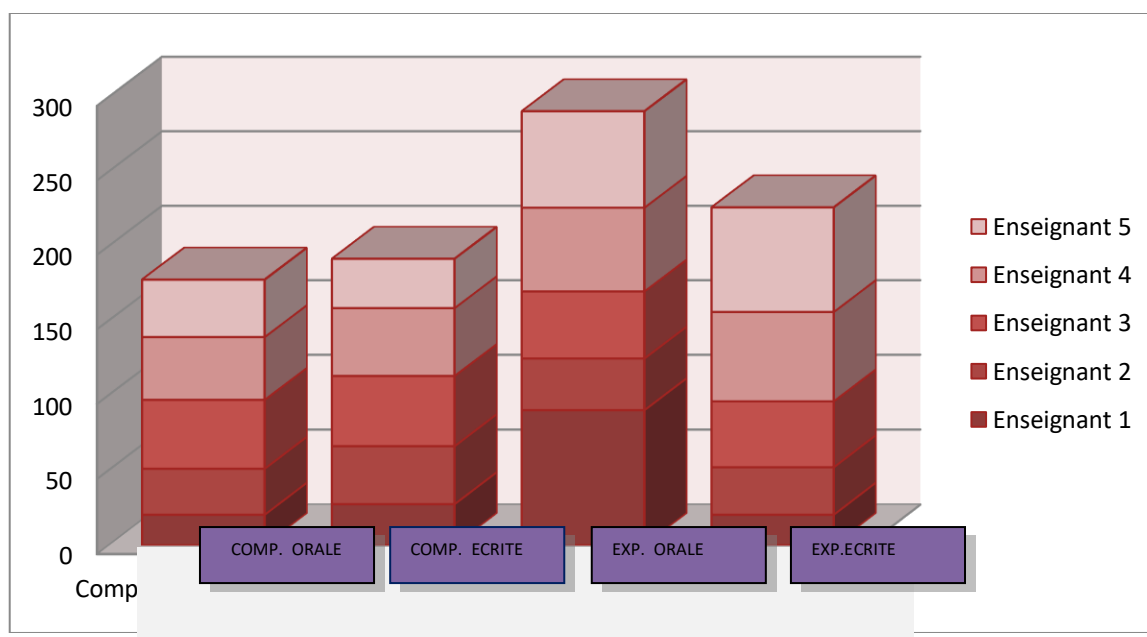


Tableau 1 : synthèse des réponses

A cette première question, tous les enseignants s'accordent pour dire que l'objectif reste la maîtrise des quatre compétences. A quelques nuances près, il y a là un consensus mais purement formel car sur les faits, et on le verra plus loin, leur démarche pour la concrétisation de ces compétences n'est pas du tout la même. A signaler toutefois qu'un enseignant préfère focaliser son cours de français seulement sur l'écrit. Cette démarche pourrait s'expliquer par le fait qu'à l'U.F.C, la langue d'enseignement et d'apprentissage reste généralement l'arabe.

Une langue qu'on utilise également au sein des entreprises où les apprenants sont appelés à exercer. Il nous semble que c'est un choix qui se défend puisque de l'avis de l'enseignant en question, ces apprenants, au meilleur des cas, auront à manipuler l'écrit sous forme de rapports ou de documentations dans le cadre de la correspondance administrative. Les chances d'être en contact avec l'oral ou les situations de communications orales sont bien limitées. Un autre enseignant se distingue par l'élimination de la production écrite qui, selon lui, exige des compétences linguistiques plus ou moins bonnes mais aussi des pré-requis indispensables chez l'apprenant comme par exemple la maîtrise d'une certaine grammaire de texte que posséderait l'apprenant au vu de son parcours scolaire.

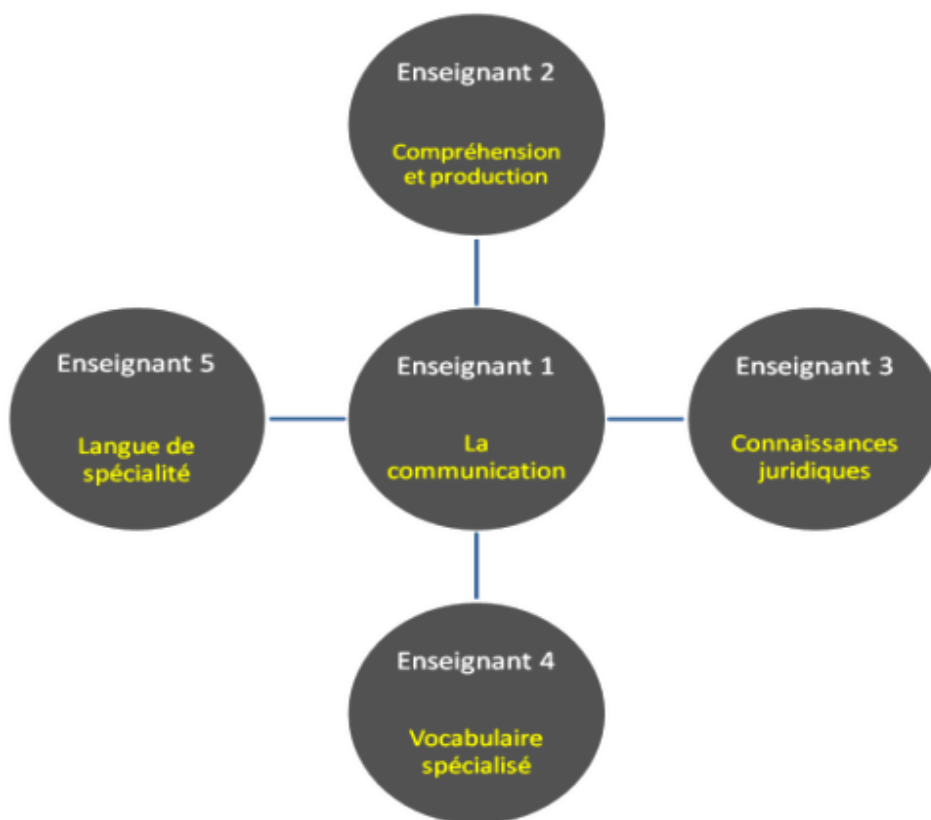
Nous pensons que la principale raison réside dans le fait que l'U.F.C offre l'opportunité pour ces apprenants de poursuivre leurs études mais a-t-elle identifié le niveau réel de l'apprenant lors de son admission à l'établissement ?

Il faut préciser que les critères d'admission sont très souples et qu'il n'y a pas de limite d'âge. Dans ce cas, et ce, dans le cadre de notre travail, nous avons été témoin de la présence d'apprenants d'un âge avancé dépassant la quarantaine. Dans cette perspective, même si ces derniers peuvent démontrer la possession d'un savoir-faire requis pour leur admission, il n'en demeure pas moins que leur niveau « réel » est bien au-deçà de celui réclamé par l'institution pédagogique. Vraisemblablement, ce paramètre n'est pas pris en compte par l'U.F.C. Même si en théorie l'examen de passage de l'année préparatoire à la post-graduation existe, cela ne permet pas d'apporter un jugement objectif quant aux modalités d'inscription et autres procédures d'orientations.

Question 2:

Quel est l'objectif général assigné au module de français ?

Objectif prévu : l'enseignant veut-il concrétiser la seule compétence linguistique comme le stipule le programme ou a-t-il d'autres ambitions allant au-delà de cette compétence ?



| Enseignants | Objectifs assignés à ce module |
|-------------|--|
| 1 | Objectif : communication |
| 2 | Aptitudes à comprendre et produire des énoncés spécialisés |
| 3 | Asseoir une culture juridique |
| 4 | Maîtrise du lexique et de la grammaire du « Droit des Affaires » |
| 5 | Socle minimal d'une langue de spécialité |

Tableau 2 : synthèse des réponses

A la lecture des réponses données par les cinq enseignants interrogés, on peut déduire que malgré les diverses reformulations proposées, il est possible de réunir ces dernières en une seule idée commune à savoir que l'objectif général du module de français est de viser la maîtrise de la compétence de communication dite spécialisée dans le domaine du droit des affaires.

Mais en approfondissant la réflexion, nous pouvons estimer que la discordance entre les cinq enseignants renvoie à la conception et à la définition de la compétence de communication. Ce que l'on constate c'est que, pour certains, elle doit être assez étendue et pour d'autres contextuelle. Ces derniers estiment qu'il est difficile, voire impossible, d'inculquer à ce genre d'apprenants une « culture générale en droit des affaires » et ce pour quelques raisons qui nous paraissent discutables comme le problème du volume horaire (imparti au cours de français) jugé trop insuffisant mais aussi l'absence de matériel didactique pouvant amoindrir cette difficulté et rendre le cours plus attrayant.

Ce point de vue contraste avec celui des autres enseignants qui affichent des ambitions qui peuvent paraître démesurées mais auxquelles nous adhérons pleinement, eu égard des moyens engagés.

En effet, nous pensons qu'il est possible d'œuvrer pour une réelle maîtrise de cette compétence de communication si l'on inscrit notre démarche pédagogique dans le sens de l'approche communicative qui est la base du processus de « l'enseignement/apprentissage » du français langue étrangère.

D'autre part, nous pensons qu'en l'absence d'une véritable évaluation diagnostique sérieuse du niveau des apprenants nouvellement inscrits, il est important d'expliquer leur difficulté à utiliser la langue française dans une situation de communication ordinaire par le fait de déficiences remarquables dans leurs aptitudes linguistiques. Il faut savoir qu'en matière d'évaluation, les deux épreuves de moyenne durée ne sauraient donner un aperçu objectif de la qualité de ce niveau.

Question 3:

Comment le lexique est-il abordé ?

- en contexte ?
- hors contexte?
- autres ?

Objectif prévu : Selon le programme officiel de l'U.F.C, les concepteurs s'inspirent globalement de l'approche communicative. Or, les fiches pédagogiques des enseignants interrogés montrent que le traitement lexical est géré d'une manière « éclectique ». L'objectif étant la vérification de cet état de fait.

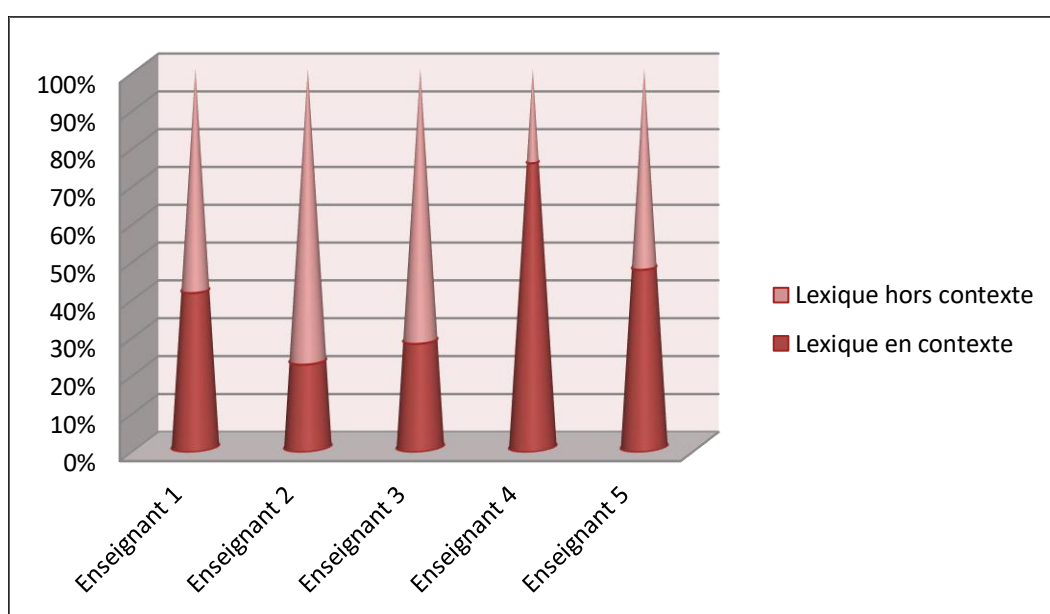


Tableau 3: synthèse des réponses

A travers les différentes réponses formulées par les cinq enseignants, il nous est donné de constater que l'analyse du lexique subit un traitement discordant qui contraste avec le « consensus » affiché ultérieurement (dans la deuxième question). Si le personnel enseignant est d'accord sur l'objectif global du module, nous remarquons que la démarche pour sa concrétisation sur le terrain est complètement différente puisque ces mêmes enseignants ont recours à des méthodologies différentes.

Ceci dévoile peut-être une méconnaissance des principes qui gouvernent l'approche communicative concernant le traitement « lexical ».

Ce que prône cette approche est diversement « apprécié » par les enseignants. En effet, nous constatons que seulement deux enseignants sur cinq travaillent réellement dans l'esprit des principes de l'approche communicative en matière lexicale. Le lexique est travaillé en contexte et l'on se refuse à l'étudier en dehors de toute contextualisation.

Mais que dire de l'attitude des enseignants qui analysent ce lexique d'une manière isolée et hors contexte puisqu'ils proposent aux apprenants des expressions et même des phrases, ainsi que des listes de mots alors que théoriquement toute l'analyse lexicale doit se faire à partir d'un support textuel qui est généralement celui étudié en compréhension de texte.

En réalité ces enseignants partisans du « hors contexte » œuvrent dans un seul but, celui d'emmagasiner le maximum de mots pour les apprenants. D'autre part, ces mêmes enseignants ont recours pour l'élucidation du sens recourent pratiquement tous à la traduction intégrale qui peut, certes, débloquent momentanément la situation mais qui peut dérouter en même temps l'apprenant en raison des ambiguïtés qui peuvent surgir à tout moment. De plus, le contexte n'étant pas le même, il est des fois difficile de "calquer" le sens d'un mot français avec son "équivalent" en arabe et ce dans un contexte algérien.

Question 4:

La grammaire est-elle prise en charge :

- en situation ?
- hors contexte ?
- de façon implicite
- de façon explicite ?

Objectif prévu : Cette pratique, appliquée à la grammaire, a pour objectif de développer une réflexion métalinguistique de l'apprenant et peut donc aider à développer une pratique autocorrective.

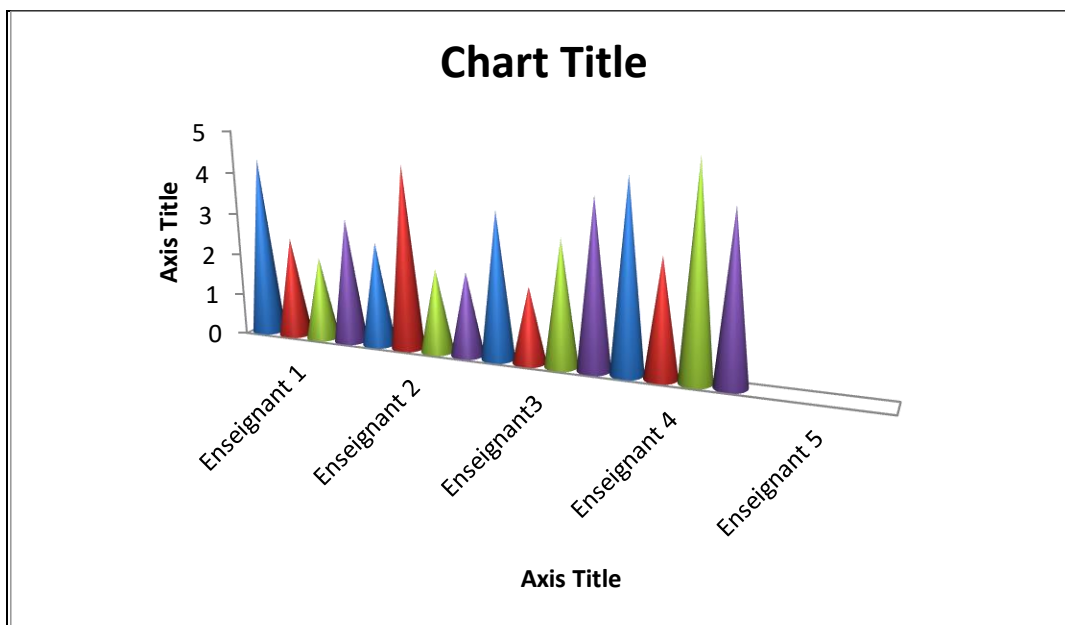


Tableau 4: synthèse des réponses

En analysant de près ces réponses, on s'aperçoit qu'il est aisé de comprendre que l'analyse grammaticale n'est pas traitée de la même manière par les cinq enseignants. De ce fait, on ne peut que réitérer les mêmes observations émises concernant le traitement lexical. Il ressort de ce tableau que deux enseignants se singularisent par une « grammaire en situation » mais que l'application qui en est faite est différente.

Pour l'un, l'analyse grammaticale se fait de façon implicite alors que pour l'autre, il est question de faire de la grammaire explicite. Autrement dit, l'un des deux fait une « entorse » aux principes de l'approche communicative qui stipule que c'est l'étude implicite qui est à appliquer pour l'enseignement de la grammaire. Cela doit amener l'apprenant à découvrir par lui-même le fonctionnement des règles grammaticales. Ce principe favorisant, la réflexion s'appuie sur l'un des principes du cognitivisme à savoir l'auto-structuration du savoir par l'apprenant.

L'autre enseignant appliquant la démarche explicite se justifie par l'incapacité de ses apprenants à découvrir par eux-mêmes le fonctionnement de ces règles de fonctionnement des structures grammaticales étudiées en situation d'apprentissage. D'où, selon eux, le recours à l'explicite comme solution de rapidité.

Cette démarche, même si elle est discutable, n'est cependant pas exempte de tout reproche car l'apprenant en assimilant par cœur et sans effort de sa part ces règles de fonctionnement avec l'aide bien sûr de l'enseignant se trouve dans l'impossibilité de réinvestir ces « acquis » une fois qu'il passe en situation d'autonomie.

De plus, l'enseignant, en évitant les contre-exemples, accentue le « vague » et donc la complexité du problème à ses apprenants. En effet, face à ce genre de problèmes, l'apprenant est désemparé et ne sait quoi faire. L'image de cette facilité déconcertante que donne l'analyse grammaticale n'est en réalité qu'un leurre puisqu'en situation concrète, celle-ci s'avère inopérante et devient malaisée.

Question 5:

En l'absence d'un manuel, des supports textuels sont-ils prévus pour la compréhension écrite? Si oui, s'agit-il :

- de textes préfabriqués ?
- de textes authentiques ?

Objectif prévu : assurer l'autonomie de l'apprenant en adoptant un enseignement qui tienne compte de ses besoins à partir des documents authentiques. Il s'agit donc de vérifier cela.

| Enseignants | Supports textuels prévus | Supports textuels non prévus | Textes préfabriqués | Textes authentiques |
|-------------|--------------------------|------------------------------|---------------------|---------------------|
| 1 | X | | | X |
| 2 | | X | | |
| 3 | | X | | |
| 4 | X | | | X |
| 5 | X | | | X |

Tableau 5: synthèse des réponses

La première observation à faire est plus ou moins positive dans la mesure où trois enseignants sur cinq prévoient de travailler sur des supports textuels mais surtout favorisent les documents authentiques ce qui est une bonne initiative puisque cela cadre bien avec les principes de l'approche communicative. Ces « matériaux sociaux » permettent, en effet, de rester dans la réalité.

Le fait de prôner la simulation est à notre avis un point positif. Mais comment peut-on qualifier le choix des deux autres enseignants qui ne prévoient pas de textes supports pour la compréhension de l'écrit ? Leurs « unités didactiques » sont entamées à partir de phrases faisant référence à la même thématique mais le morcellement de ces phrases est loin du cadre authentique recommandé par les tenants de l'approche communicative.

Cet « arrangement didactique », opéré par ces deux enseignants, peut les aider à rendre la phase de compréhension de l'écrit plus simple car moins contraignante et leur permet d'en finir avec la « corvée » en un laps de temps relativement court. Mais qu'en est-il des apprenants ? Ont-ils la chance de retrouver ce modèle de phrases proposé par ces enseignants, dans des situations de communication réelles.

À notre avis, ces textes-supports qui servent à la compréhension écrite doivent être calqués sur des situations faisant référence à la réalité du quotidien vécu par les enseignés. C'est pourquoi, nous pensons que tout texte qui sort de cette logique du réel peut désarçonner l'apprenant dans la mesure où ce dernier ne peut s'identifier à cette « situation » proposée.

Question 6:

Prévoyez-vous des exercices de renforcement ?

Si oui, s'agit-il d'exercices :

- de conceptualisation ?
- structuraux ?

Objectif prévu : l'enseignant favorise-t-il la réflexion, la créativité par des exercices de conceptualisation ou l'automatisation par des exercices structuraux.

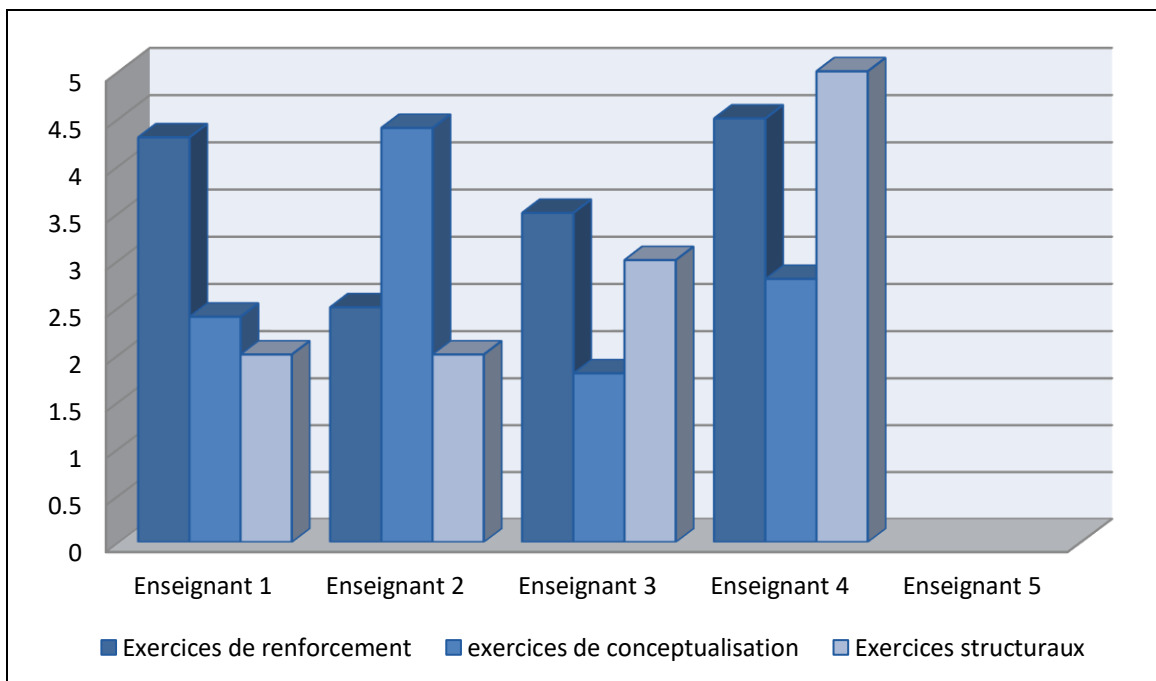


Tableau 6: synthèse des réponses

À la lumière des réponses formulées par les cinq enseignants, on peut noter que les exercices de renforcement sont bien prévus dans leur cours de français. A titre de rappel, ces activités s'insèrent pour les uns dans le cadre de la phase d'analyse qui correspond à la phase 2 de l'unité didactique où il est question de réinvestir la grammaire et le lexique étudiés en classe.

D'autres enseignants adoptent une toute autre démarche puisqu'ils substituent à la phase de l'expression écrite (phase de production personnelle) des activités de renforcement sous forme d'exercices de consolidation linguistique. Ce « réaménagement » opéré reste à discuter (nous avons eu l'occasion d'en parler dans les pages précédentes) puisque ce choix, en réalité, élimine le « passage véritable » à l'écrit, passage où l'apprenant est amené à manipuler les structures langagières et linguistiques qu'il a auparavant étudié.

Ce choix méthodologique ne nous semble pas judicieux : à quoi cela sert-il d'étudier le lexique et la grammaire si l'on ne donne pas à l'apprenant la possibilité de les réutiliser plus tard dans une expression libre et spontanée?

D'autre part, une autre observation s'impose : celle de savoir quel est la part des activités réellement communicatives dans ce genre de français puisque tous les enseignants interrogés se disent partisans du communicatif.

Cependant, en regardant de plus près ce qui se fait concrètement, on s'aperçoit que le type d'exercices proposé diffère d'un enseignant à un autre :

Trois enseignants disent proposer des exercices de conceptualisation donnant ainsi la priorité à la réflexion au détriment du réflexe. Ceci dit, la centration sur les actes de paroles liés au « droit des affaires » nous paraît être un choix méthodologique pertinent.

D'autre part, pour ces mêmes enseignants, le recours également aux exercices structuraux (d'une façon réduite) et raisonnable est aussi pertinent car il est indispensable de passer par une étape de consolidation des mécanismes de langues pour ensuite les mettre en application dans des situations d'expression libre et spontanée. Signalons à la fin que deux enseignants focalisent le processus de « renforcement » par le biais d'exercices structuraux exclusifs, ce qui nous paraît être une erreur méthodologique puisque ces apprenants « adultes » ont dépassé le stade de l'automatisme et qu'ils sont censés passer à une autre phase, celle de l'utilisation de ces outils linguistiques dans leurs pratiques langagières.

Question 7:

Quelle stratégie pédagogique adoptez-vous en classe ?

- interactive ?
- directive ?
- Autres ?

Objectif prévu : la compréhension de la relation apprenant-enseignant en classe et savoir si les apprenants participent effectivement aux cours de français.

| Enseignants | Stratégie interactive | Stratégie directive |
|-------------|-----------------------|---------------------|
| 1 | X | |
| 2 | X | |
| 3 | X | X |
| 4 | | X |
| 5 | | X |

Tableau 7: synthèse des réponses

En analysant de près le tableau des réponses, nous constatons que les enseignants de l'U.F.C adoptent globalement deux démarches dans leur conception de l'enseignement/apprentissage du français : les uns appliquant les principes de l'approche communicative qui a bouleversé en quelque sorte le rôle de l'enseignant de langue étrangère.

En effet, sa fonction a beaucoup évolué puisqu'il est considéré actuellement comme un partenaire important dans l'acte éducatif. Sa nouvelle fonction est donc de développer et de maintenir une attitude positive face à l'emploi de la langue 2.

A cet effet, l'apprenant est invité à prendre des risques lorsqu'il s'exprime en langue 2. Pour cela l'enseignant se doit alors d'être un facilitateur. L'apprenant, de son côté, est considéré comme un partenaire dans la négociation du sens.

De plus, ce dernier est en grande partie responsable de son propre apprentissage dans la mesure où le rôle de l'enseignant est moins directif. Il n'est plus considéré comme le détenteur du savoir mais un interlocuteur guidant l'apprenant dans sa quête du savoir.

Cette attitude contraste nettement avec son rôle dans les méthodes traditionnelles par exemple. Mais, il semblerait que les enseignants de l'U.F.C ne tiennent pas compte de cela dans leurs démarches pédagogiques.

Certains essaient de justifier leur autoritarisme pédagogique par des arguments peu convaincants : ils estiment qu'il n'y a que très peu de répondant de la part des apprenants, vu qu'ils n'ont pas les moyens de s'exprimer efficacement. Pour eux, cela serait une perte de temps et c'est à l'enseignant d'être pointilleux dans sa tâche.

Négocier le sens avec ses apprenants est considéré par certains enseignants comme une porte ouverte sur un dérapage portant atteinte à l'autorité du maître.

En réalité, nous pensons que si les méthodes communicatives n'arrivent pas à pénétrer le cours de langue c'est parce qu'il y a des réticences à tout ce qui est nouveau, et déstabilisant.

Ces enseignants préfèrent, à notre avis, compter sur les vieilles « recettes » qui ont fait leur preuve plutôt que de se hasarder dans des démarches nouvelles où leur autorité peut être remise en cause à tout moment.

Question 8:

- L'autonomisation de l'apprenant est-elle favorisée? De quelle manière ?

Objectif prévu : la compréhension des motivations de l'enseignant et de sa probable mise en place d'un environnement susceptible de favoriser l'autonomisation de ses apprenants en fonctionnant comme un facilitateur ou un guide.

| Enseignants | Autonomie favorisée | Autonomie non favorisée | Comment? |
|-------------|---------------------|-------------------------|-------------------------------|
| 1 | X | | Centration sur l'apprenant |
| 2 | X | | En s'effaçant au maximum |
| 3 | X | | En sollicitant les apprenants |
| 4 | | X | |
| 5 | ? | ? | ? |

Tableau 8: synthèse des réponses

Cette question a gêné les cinq enseignants. Pour eux, ce concept d'autonomie est très complexe à définir: Les réponses traduisent en réalité leur embarras. Ceux qui prônent l'approche communicative affichent leur nette approbation pour l'autonomisation. De ce fait, pour eux, c'est l'objectif à atteindre. Dans leur démarche pédagogique, ils essaient de « s'effacer » au profit des apprenants. Autrement dit, c'est presque un enseignement à la carte où l'enseignant doit répondre à leurs attentes.

Tout est centré sur l'apprenant. L'initiative leur est donc laissée. L'enseignant n'a plus qu'à les guider dans leur pratique de la langue française. Tout est fait pour laisser l'apprenant s'exprimer car il a de nombreuses aptitudes à faire valoir. C'est d'abord le considérer comme une personne qui existe et qui a des préoccupations quotidiennes. En d'autres termes, son « je » doit être suffisamment considéré. Parfois, l'enseignant n'interagit pas avec les apprenants, mais agit en tant que co-communicateur avec eux.

En règle générale, il se contente de fournir un environnement linguistique riche et varié, de suggérer des situations de communication stimulantes. De ce fait, les apprenants sont appelés à agir entre eux très souvent en petits groupes.

D'autres enseignants sont assez catégoriques pour nous dire tout simplement que cette autonomisation est un concept utopique qui ne peut jamais se concrétiser vu que l'apprenant a toujours besoin de l'enseignant. En réalité, cette « autonomie » ne peut être que relative. Pour un seul enseignant, cette autonomie est un leurre pour montrer à l'apprenant qu'il est libre de tout « faire », alors qu'en réalité sa marge de manœuvre est toujours très étroite.

Enfin, signalons que le dernier enseignant interrogé n'a pas pu s'exprimer sur la question.

Question 9:

Ce module de français favorise-t-il :

- l'écrit ?
- l'oral ?
- l'équilibre entre les deux ?

Objectif prévu : la compréhension des choix méthodologiques de l'enseignant et de leur liaison avec les spécificités de la spécialité.

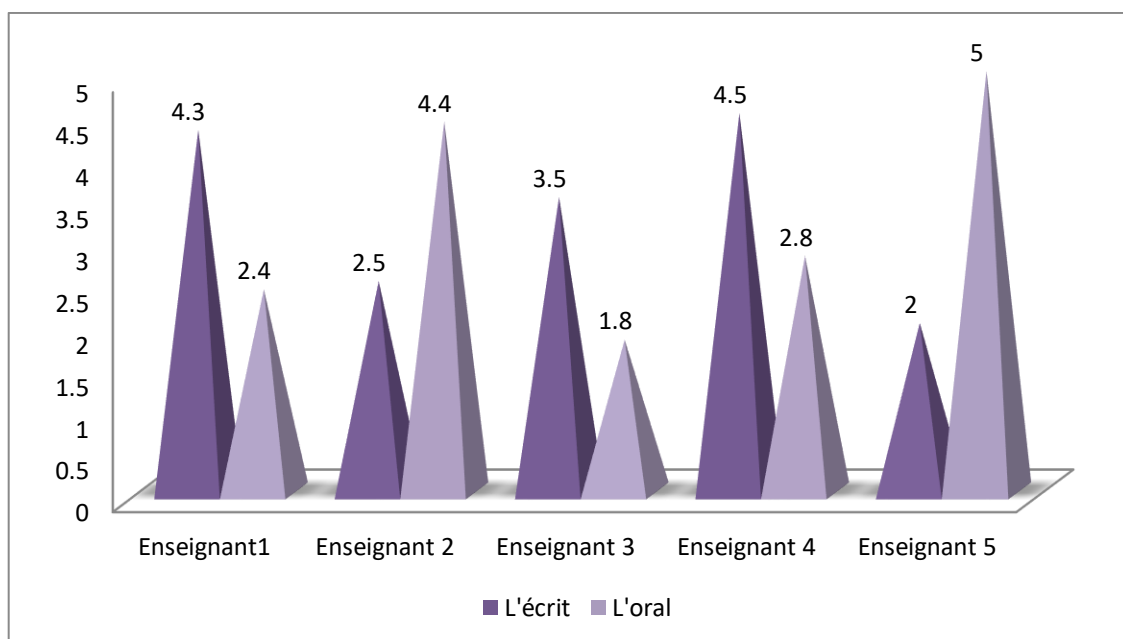


Tableau 9: synthèse des réponses

D'après les réponses formulées, on peut constater que la majorité des enseignants de l'U.F.C prône un équilibre entre l'oral et l'écrit, ce qui est à notre avis très positif. Nous estimons que ces enseignants qui faut-il le préciser encore ont une longue expérience du secondaire- ont bien noté que l'une des critiques formulées à l'égard de l'approche communicative est son orientation excessive vers l'oral, délaissant quelque peu l'écrit. En rééquilibrant ces deux paramètres, cet enseignement paraît plus cohérent.

Mais, reste à savoir maintenant quel « écrit » et quel « oral » sont-ils entrain de mettre en place ? Nous avons eu l'occasion de signaler que dans leurs démarches pédagogiques, il n'y a pas de place pour la production écrite à proprement dit ou à la production orale. Ainsi, l'apprenant n'a pas l'occasion en vérité de s'exprimer personnellement.

En fait, ce qui lui est demandé frise avec le récitatif puisqu'il est astreint à répéter ce qu'il a « emmagasiné » en cours. Il n'est donc pas tenu compte des aspirations personnelles des apprenants.

D'autre part, concernant l'apprentissage de l'oral, il est plutôt question de parler d'oralisation ou d'écrits oralisés. Dans ces cas, c'est toujours la parole du professeur qui est restituée. L'apprenant est quasiment absent dans ces échanges.

S'il utilise un « je », c'est en réalité celui d'une autre personne étrangère qui a d'autres préoccupations que lui. En somme, ce n'est pas lui. Cette démarche va créer un conflit chez l'apprenant qui finira par être démotivé car il ne se sent plus concerné dans ces échanges avec son enseignant.

Question 10 :

Quel « français » enseignez-vous ?

- un français langue étrangère(FLE)?
- un français de spécialité ?
- (FOS) ou autres ?

Objectif prévu : La distinction par l'enseignant entre les deux notions «français langue étrangère» ou «français langue de spécialité»; ainsi que l'insertion de son enseignement dans un cadre ou dans l'autre.

| Enseignants | FLE | FLS |
|-------------|-----|-----|
| 1 | x | |
| 2 | x | x |
| 3 | x | |
| 4 | x | |
| 5 | x | |

Tableau 10: synthèse des réponses

Il ressort de ce tableau que dans l'esprit des enseignants interrogés, le « français » qu'ils enseignent est assimilé au FLE (français langue étrangère). A notre avis c'est là une grave erreur méthodologique lourde de conséquences. Le public de l'U.F.C a-t-il les mêmes spécificités que celui d'un apprenant du FLE ? Ces enseignants reconnaissent l'ampleur du problème car ils sont confrontés à une situation toute différente de celles connues auparavant. Le choix du FLE ne peut avoir d'autre explication que le fait d'être l'outil le mieux connu et le mieux utilisé et où l'on se sent plus à l'aise. Tout autre « français » les mettrait en difficulté comme c'est le cas à l'U.F.C.

Ainsi, dépourvus de toute information sur le profil des apprenants auxquels ils ont à faire, ces enseignants sont complètement dérouterés. Voilà pourquoi, ils se sont rabattus sur le français langue étrangère. Certains enseignants parlent de FOS, de FLS, de français technique mais apparemment sans en comprendre les nuances. Nous pensons alors que ce « choix » méthodologique ne peut aboutir qu'à des résultats négatifs. D'ailleurs ce qui ressort des activités proposées par les enseignants reflète cet état de fait : ces exercices ne tiennent pas compte de la dimension juridique qui est la spécificité de ces apprenants. A quoi sert de les enfermer dans des considérations « littéraires » alors qu'on devrait focaliser sur des thèmes liés à leur contexte comme celui de l'entreprise, des juristes,...Voilà, donc une autre preuve qu'on ne tient pas compte des besoins linguistiques spécifiques à la spécialité des apprenants.

Question 11:

Pensez-vous que ce module de français répond aux besoins de vos apprenants ?

Objectif prévu : l'enseignement prôné répond-il aux besoins réels des apprenants et s'il est cohérent (fonctionnant par projets ou non) ?

| Enseignants | Ce module répond-il aux besoins de vos apprenants ? |
|-------------|---|
| 1 | Dans l'ensemble oui |
| 2 | Oui et non |
| 3 | Oui |
| 4 | Pas d'évaluation encore |
| 5 | Il est trop tôt pour une évaluation. |

Tableau 11 : synthèse des réponses

Les réponses des enseignants sont tout à fait prévisibles dans le sens où ils pensent que ce module répond parfaitement aux besoins de leurs apprenants. Le contraire nous aurait étonnés. Notre but, à la suite de cette question fermée, était d'amener en réalité les enseignants à une profonde réflexion sur un problème de fond qui consiste à évaluer l'ensemble du module.

Le constat qui mérite d'être fait est que la majorité de ces enseignants nous renvoie aux notes de passages qui, faut-il le rappeler, sont excellentes. Cela signifie, d'après eux, que le niveau est bon et que la maîtrise du français est plus ou moins parfaite.

Quel crédit alors accorder à cette évaluation sommative ? Les enseignants sont-ils conscients que cette évaluation ne peut que les emmener à l'erreur? En réalité, et nous l'avons fait remarqué précédemment, cette évaluation n'obéit pas à des critères sérieux : tout d'abord évaluer quoi ? L'apprenant, comme cela a été déjà montré, ne fait que restituer un « savoir » d'une manière systématique car toute la stratégie du cours de français repose sur un certain principe, celui d'un savoir « théorique » qui n'est jamais mis en pratique puisque l'apprenant n'est guère sollicité pour un échange authentique où il a à démontrer sa capacité à pratiquer la langue.

Dans la situation vécue à l'U.F.C, l'apprenant ne fait que répéter, reprendre ce qui a été dit auparavant par l'enseignant. Peut-on alors parler d'une véritable maîtrise du discours dans ce cas?

Nous sommes sûr que les « acquis » de ces apprenants ne leur sont presque d'aucune utilité car une fois dans des situations réellement communicatives (comme leur futur lieu de travail), ils savent mesurer alors le degré de difficultés à s'exprimer et à communiquer. En définitive, cette « auto- satisfaction » des enseignants est fausse.

Question 12 :

En l'absence d'un programme établi, votre progression a été conçue à partir de quelles stratégies ?

- Votre expérience dans le domaine ?
- Votre enquête auprès de vos apprenants ?
- Votre enquête auprès de vos collègues de travail ?

Objectif prévu : Après avoir décidé des stratégies d'enseignement qui lui convient, l'enseignant doit faire un choix concernant la méthode d'enseignement adéquate.

| Enseignants | par expérience | Par enquête (apprenants) | Par enquête (collègues de travail) |
|-------------|----------------|--------------------------|------------------------------------|
| 1 | x | | x |
| 2 | x | | |
| 3 | x | | x |
| 4 | | | x |
| 5 | | | x |

Tableau 12: synthèse des réponses

Au premier regard, ce qui étonne à travers ce tableau, c'est que le principal paramètre à l'origine de cette conception n'est pas pris en considération. En effet, aucun enseignant ne s'est référé aux besoins linguistiques spécifiques au « droit des affaires ». Les uns comptent sur « leur expérience » dans le domaine ; d'autres sur la coordination entre enseignants pour collecter des informations sur le profil à mettre en place. Que faut-il dire de cette démarche sinon qu'elle n'obéit à aucun critère scientifique rigoureux. Quel objectif veut-on concrétiser ? Pour quel public ? Par quels moyens ? Avec quels outils méthodologiques ? En somme, ces questions sont éludées pour laisser place à l'improvisation et à l'approximation.

Question 13:

Globalement comment évaluez-vous la compétence linguistique de vos apprenants en fin d'année ? Est-elle :

- Médiocre ?
- Moyenne ?
- Bonne ?
- Très bonne ?

Objectif prévu : Voir si l'évaluation de la compétence linguistique répond aux trois caractéristiques essentielles des cours dispensés : leur pertinence, leur validité, leur fiabilité.

| Enseignants | Compétence médiocre | Compétence moyenne | Compétence bonne | Compétence très bonne |
|-------------|---------------------|--------------------|------------------|-----------------------|
| 1 | | | x | |
| 2 | | | x | |
| 3 | | x | | |
| 4 | | | x | |
| 5 | | x | | |

Tableau 13: synthèse des réponses

Les réponses des cinq enseignants sont là aussi prévisibles. Il leur est difficile d'avouer le contraire. A bien réfléchir, cette évaluation qui est loin d'être objective, ne prend en charge en réalité que la dimension linguistique (les mécanismes de la langue). Le discours avec toutes ses caractéristiques pragmatiques, stratégiques, culturelles, etc. n'est pas étudié. Les enseignants concernés « abusent » dans leur évaluation car la communication qui peut en découler ne peut être qu'atrophiée.

Conclusion

Il est clairement établi à la suite de ce questionnaire adressé aux enseignants de français à l'U.F.C que le cours de français qu'ils proposent à leurs apprenants est loin de correspondre à leurs attentes et à leurs besoins linguistiques. Nous avons bien vu que ces enseignants ont pour objectif inavoué la maîtrise de la seule compétence linguistique. Or, il est entendu actuellement que c'est le discours qu'il faut prendre en charge et ce dans sa totalité. Ainsi, si l'on veut que ces apprenants, dont les attentes sont spécifiques, puissent communiquer de façon convenable, il est urgent de tenir compte de leur « spécificité ». En effet cet acharnement dans la pratique grammaticale ne donne pas des résultats probants.

Au final, nous pouvons constater qu'à l'U.F.C, si nous prônons l'approche communicative comme théorie de base, il est sûr que, concrètement, c'est l'inverse qui se produit. Tout l'esprit du communicatif est éliminé par cette démarche pédagogique. Nous sommes conscients des impératifs urgents et des demandes pressantes du public visé mais nous pensons que ce n'est pas avec de telles démarches où l'improvisation est dominante que le problème va être réglé.

Questionnaire pour apprenants

1.15.3 Questionnaire pour apprenants

1.15.3.1 Analyses et commentaires des questions

Ce questionnaire a été adressé à la classe de 3^{ème} année (Droit des Affaires). Nous avons été obligés de « traduire » certaines des questions que ces apprenants n'arrivaient pas à saisir. Notre objectif de départ est de connaître leur point de vue sur le « contenu » de ce module d'une façon générale.

Question 1 :

Le module de français répond-il globalement à vos besoins spécifiques ?

Objectif prévu : l'enseignement-apprentissage doit cadrer avec les besoins des apprenants et leurs spécificités.

| Nombre des apprenants | Oui | Non |
|-----------------------|-----|-----|
| 08 | x | |
| 12 | | x |

Tableau 1: synthèse des réponses

À la lumière des réponses fournies par ces apprenants, nous pouvons d'emblée constater que les avis sont nettement partagés. Mais nous pouvons signaler que sur les vingt apprenants qui constituent la totalité de ce groupe, il y en a douze qui estiment que le français enseigné ne répond pas à leurs besoins. Faut-il accorder beaucoup de crédit à ce chiffre ? En tout cas, nous pouvons estimer sans risque de nous tromper qu'il y a apparemment un malaise.

Cependant, un fait nous a interpellé : sur ces douze apprenants, il y en a dix qui ont déjà soit des pré-requis en la matière (droit des affaires), soit qui ont bénéficié précédemment de formation privée dans cette même discipline.

Compte tenu de ce qui précède, il est important de tenir compte de leur prédisposition. Nous estimons que la méthodologie adoptée par les enseignants est totalement confuse. Il y a donc concordance entre les deux parties. Pour ceux qui estiment que, au contraire, ce « français des affaires » répond parfaitement à leurs besoins, il est utile de préciser que quatre d'entre- eux viennent du lycée et que les autres viennent des professions libérales.

Par conséquent nous pensons que ces derniers ne sont pas en mesure d'évaluer objectivement le contenu du module en question. D'autre part, cette réponse affirmative peut s'expliquer par le fait que ces apprenants ont réussi leur module et donc ils se doivent de « positiver » le contenu du module.

Question 2 :

Y a –t-il un rapport entre le cours de français et les autres cours de spécialité ?

Objectif prévu : Concordance entre ce que les apprenants font en français de spécialité et ce qu'ils font dans les autres disciplines dans le cadre de la spécialité en y établissant des passerelles.

| Nombre des apprenants | oui | Non |
|-----------------------|-----|-----|
| 06 | x | |
| 14 | | x |

Tableau 2: synthèse des réponses

Nous constatons que la majorité des apprenants estiment que le cours du français n'a aucun rapport avec ce qu'ils font dans les cours de spécialité. Autrement dit, il n y a pas de coordination entre l'enseignant de langue française et ses collègues des autres modules. Nous pouvons toutefois relativiser ces réponses en pensant que ces apprenants n'ont pas encore compris l'objectif réel du module de français. Ce module devrait, en principe, les aider à mieux approcher les cours de spécialité.

De ce jugement, il ressort que ces mêmes apprenants ne définissent pas le rôle de leur enseignant. Pour eux, l'enseignant n'est pas compétent car il ne maîtrise pas la spécialité alors que son travail se limite à la langue seulement. Sa mission est de faire prendre conscience aux apprenants de la richesse de la langue française en les sensibilisant aux différentes techniques d'expression que cette langue peut offrir. Ces apprenants ne comprennent pas que leur professeur n'a pas à concurrencer son collègue de la spécialité ; qu'il n'a pas à s'encombrer de considérations techniques liées à la spécialité qui est celle du « droit des affaires ».

Mais dans tout cela, nous pouvons reprocher à certains enseignants de la langue française de ne pas avoir sensibilisé leurs apprenants quant à sa véritable mission ; celle de concevoir un programme presque à la carte qui devrait répondre à leurs besoins. Ce travail n'étant pas fait, le risque d'une « démission » collective des apprenants est grand puisqu'ils vont considérer qu'ils ne sont pas concernés par ce que propose l'enseignant dans son cours.

Question 3:

Selon vous, la langue est un outil indispensable à maîtriser pour:

- son lexique ?
- sa grammaire ?
- sa culture ?

Objectif prévu : voir si l'apprenant est conscient des paramètres importants pour l'apprentissage du français de spécialité et s'il « gère » son apprentissage de façon autonome et « réfléchi ».

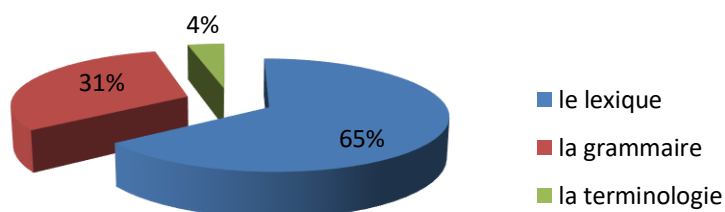


Tableau 3: synthèse des réponses

Il est à remarquer à la suite du tableau que les avis des apprenants sont très variés : il y a ceux qui incluent le paramètre culturel et pensent qu'il est indispensable pour la maîtrise d'une réelle compétence de communication, ce qui est en soit une bonne chose. Mais que dire des autres réponses sinon qu'en excluant le culturel, leur « compétence » ne peut être que réduite et sans efficacité. Ces apprenants, ont-ils compris que la sphère culturelle française est dans bien des cas différente de celle de l'arabe et par conséquent il est possible de se tromper en interprétation. En effet, la spécificité culturelle française traduite en arabe ne pourrait être qu'approximative et donc source de beaucoup de malentendus.

Nous parlons actuellement de « culture d'entreprise », de « culture du management », ces concepts transposés au contexte algérien garderaient-ils le même sens original ? Nous pensons que non. De ce fait, cette dimension culturelle qui n'est pas prise en charge dans ce cours de français représente un handicap sérieux pour ces apprenants.

Question 4:

Les textes supports et autres documents donnés par l'enseignant, sont-ils :

- faciles à comprendre ?
- difficiles à comprendre ?
- plus ou moins faciles ?

Objectif prévu : adéquation entre le niveau réel des apprenants et les textes-supports qui leur sont fournis par les enseignants.

| Nombre des apprenants | Textes difficiles | Textes faciles | plus ou moins faciles |
|-----------------------|-------------------|----------------|-----------------------|
| 14 | x | | |
| 04 | | x | |
| 02 | | x | x |

Tableau 4: synthèse des réponses

À la suite de ces réponses, il ressort clairement que les supports textuels et autres documentations remis aux apprenants (au nombre de 14) présentent un degré de difficulté plus ou moins inaccessible. Quatre apprenants seulement les trouvent abordables. L'enseignant en est-il conscient? Pourtant, comme nous l'avons constaté auparavant à la suite du questionnaire pour les enseignants, ces derniers, en optant pour l'approche communicative, se devaient de choisir des supports textuels authentiques ou proposer des simulations de la réalité. De ce fait, nous ne comprenons plus ce « choix » opéré par l'enseignant.

D'autre part, nous avons souligné que les séances de compréhension écrites, réduites à une quinzaine de minutes, ne sont d'aucune efficacité. Pouvons-nous saisir le sens de ces documents en un laps de temps aussi court ?

De plus, en l'absence de tests de compréhension de l'écrit, volontairement ou non de la part de l'enseignant, cette séance s'avère être une perte de temps tout simplement. En définitive, nous ne souscrivons à une telle démarche caractérisée par son incohérence.

Question 5:

La compréhension écrite occupe-t-elle une place importante dans le cours de français ?

Objectif prévu : voir si la compréhension écrite est prise en charge par l'enseignant car le succès de l'U.D dépend surtout de la réussite des différentes phases (écrite et orale).

| | | oui | | non | |
|-----------------------|--|-----|--|-----|--|
| Nombre des apprenants | | OUI | | NON | |
| 08 | | x | | | |
| 12 | | | | x | |

Tableau 5: synthèse des réponses

En observant de près ces réponses, il ressort clairement que la place de la compréhension écrite est diversement appréciée. Huit apprenants pensent que cette phase figure en bonne place dans ce cours de français alors que douze autres estiment le contraire. Ces statistiques montrent encore une fois que le choix opéré par l'enseignant n'est pas pertinent dans la mesure où les apprenants ou une partie d'entre eux ne comprennent pas l'utilité de cette séquence réservée à la compréhension écrite. Pour eux, cette activité est assimilée à une sorte de présentation générale qui servira à introduire plus tard le lexique et la grammaire. De plus, le volume horaire qui lui est imparti ne permettra pas en réalité à ces apprenants d'en saisir le sens. Les réponses données semblent montrer que ces apprenants sont pleinement conscients que cette étape est complètement faussée.

Question 6:

Le lexique, est-il abordé :

- en fonction du texte ?
- en dehors du texte ?
- non abordé du tout ?

Objectif prévu : comprendre comment est traité le lexique vu le déficit important enregistré chez les apprenants sur le plan du vocabulaire. La réponse nous permettra d'analyser les choix méthodologiques de l'enseignant.

| Nombre des apprenants | Étude du lexique en fonction d'un texte | Étude du lexique en dehors d'un texte | Étude du lexique non abordé |
|-----------------------|---|---------------------------------------|-----------------------------|
| 20 | | x | |

Tableau 6: synthèse des réponses

Ce tableau est sans équivoque : l'étude lexicale se fait indépendamment de tout recours au (x) texte (s) ayant servi(s) à la compréhension de l'écrit. Dès lors, nous nous demandons si ce moment de l'analyse lexicale est utile. Travailler en dehors de tout contexte, comme c'était le cas dans l'enseignement traditionnel, n'est pas pertinent : nous avons noté deux types d'analyse lexicale en interrogeant les enseignants : une première qui part des phrases isolées et une deuxième qui consiste à proposer aux apprenants des listes de mots et expressions à apprendre par cœur suivis de leurs équivalents en langue arabe. Mais rien n'est dit sur les caractéristiques de ces unités lexicales. Cette démarche, comme nous l'avons vu, ne leur sera d'aucune utilité.

Enfin, il est aussi utile de se demander finalement à quoi a servi la phase de compréhension de l'écrit.

Question 7:

La grammaire est-elle approchée :

- explicitement ?
- implicitement ?

Objectif prévu : savoir si le choix opéré par l'enseignant (grammaire implicite ou explicite) a de l'efficacité et si l'apprenant rencontre des difficultés.

| Nombre des apprenants | Étude implicite de la grammaire. | Étude explicite de la grammaire. |
|-----------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 20 | | X |

Tableau 7: synthèse des réponses

L'approche suivie par cet enseignant relève de l'analyse explicite. Autrement dit, les apprenants sont appelés à retenir les règles grammaticales par un procédé où l'automatisme est de rigueur : l'apprenant va devoir manipuler des structures grammaticales sans en comprendre leur fonctionnement dans la phrase. Au lieu d'encourager l'apprenant à découvrir seul ces règles, nous préférons commencer le cours en lui donnant directement les modes de fonctionnement. Cette démarche a le défaut d'éliminer chez l'apprenant tout recours à la réflexion.

Dans cette approche, le plus important c'est de réussir à répéter avec succès la même procédure. Nous ne pouvons souscrire à une telle démarche qui a d'ailleurs montré toutes ses limites.

En effet, la découverte par l'apprenant des règles de fonctionnement des structures grammaticales est à la base de son auto-structuration du savoir. La théorie cognitive a démontré que l'apprenant se construit lui-même son interlangue et que pour l'aider dans sa construction du savoir, il est demandé à l'enseignant de lui proposer beaucoup d'exemples pour que la modélisation se fasse aisément. C'est tout le contraire de ce qui se fait à l'U.F.C : on y adopte cette démarche qui, en réalité, élimine tout recours à la réflexion.

Question 8:

Des activités (des exercices) sont-elles programmées ?

| | | | |
|-----|--|-----|--|
| oui | | non | |
|-----|--|-----|--|

Si oui, les trouvez-vous :

- simples ?
- difficiles ?

Objectif prévu : savoir si les apprenants sont sollicités pour un travail de restitution des points de langue déjà étudiés ou si l'enseignant se contente uniquement de « théorie » ne donnant pas l'occasion à l'apprenant de s'auto évaluer.

| Nombre des apprenants | Exercices programmés | Exercices non programmés | Faciles/Difficiles |
|-----------------------|----------------------|--------------------------|--------------------|
| 18 | X | | X |
| 02 | X | | X |

Tableau 8: synthèse des réponses

Les exercices de langue sont bien proposés par l'enseignant. Dans leur grande majorité, les apprenants les jugent simples et abordables. Cette « simplicité » appelle de notre part quelques remarques : nous savons que les exercices programmés sont d'inspiration structuraliste et par conséquent le niveau de difficultés est vraiment faible, ce qui fait que dix-huit apprenants ne trouvent pratiquement aucun problème pour les résoudre. Cela leur donne la fausse impression de « maîtriser » cette grammaire.

Avec un autre type d'exercices, comme ceux de conceptualisation et où l'apprenant est sollicité individuellement pour une réflexion assez poussée à l'exemple de l'étude des actes de parole, par exemple, le point de vue de ces mêmes apprenants ne serait assurément pas le même. Nous pouvons estimer que ces activités vraiment communicatives vont accabler et l'apprenant et son enseignant du fait du caractère imprévisible des réponses possibles. C'est pourquoi l'enseignant, afin d'éviter ces écueils, préfère la « sécurité » dans l'exercice structural. En tout cas ce choix rassure l'enseignant, mais ce n'est pas toujours le cas des apprenants.

Question 9:

Pendant les cours, travaillez-vous beaucoup plus l'oral que l'écrit ou l'inverse ?

Objectif prévu : comprendre en réalité les choix méthodologiques de l'enseignant et surtout leurs pertinences en vue de mettre en place le type de communication adapté aux spécificités de la spécialité.

| Nombre des apprenants | Beaucoup plus l'oral que l'écrit | Beaucoup plus l'écrit que l'oral |
|-----------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 15 | | x |
| 05 | x | |

Tableau 9 : synthèse des réponses

Dans ce cours, la part réservée à l'écrit est plus importante que celle réservée à l'oral. Ce choix est discutable pour les enseignants. Comme cela a été vu, la focalisation sur l'écrit est la seule alternative possible vu que les apprenants, dans leur grande majorité, n'arrivent pas à s'exprimer à l'oral. Toutefois, nous pensons à un autre obstacle, celui de la difficulté de la mise en place d'une didactique de l'oral qui s'avère difficile surtout pour l'enseignant. Notre attitude est justifiée, dans la mesure où l'acharnement sur l'écrit n'est pas sans risque pour l'apprenant car n'oublions pas que la pratique de l'oral nécessite plus de capacités linguistiques et plus d'aisance et se doit d'être étudiée.

En fait, il y a lieu de prôner un équilibre entre les deux.

Conclusion

Les réponses des apprenants s'avèrent très importantes puisqu'elles nous appuient dans notre conviction à propos de la démarche de l'enseignant dans son cours de français qui laisse à désirer. Ses choix méthodologiques restent incohérents: les apprenants, en tout cas, dévoilent involontairement beaucoup de points obscurs comme nous l'avons souligné au départ, notamment pour ce qui est de la gestion des différentes étapes du projet didactique qui, au lieu de constituer un ensemble cohérent de séquences et d'activités liées les unes aux autres, nous sommes en présence de séquences éclatées et désunies.

D'autre part, nous notons que le fait d'éliminer tout recours à la réflexion et aux contre-exemples ainsi que la production orale et écrite, montre clairement que l'enseignant est mal à l'aise dans sa classe. Ce qu'il propose ne cadre pas avec l'esprit de l'approche communicative.

En somme, ce questionnaire dévoile l'urgence de mettre en place un palliatif en mesure de satisfaire les besoins langagiers et communicationnels des apprenants en « *Droit des Affaires* », c'est-à-dire leur concevoir un programme à la carte. Ce que nous allons traiter dans le volet qui suit.

Chapitre

2

Conception d'un syllabus de français spécialité

2.1 Esquisse d'une ébauche de cours de spécialité

2.1.1 Introduction (Rappel)

Vu le peu d'heures dont dispose l'enseignant de la langue, pour être pertinent et efficace, il doit se focaliser sur ce que les apprenants ont besoin de comprendre et de maîtriser, relativement à leurs domaines de spécialité. Le chemin le plus sûr, c'est celui de la collecte des corpus spécifiques parce que tous les ingrédients utiles et nécessaires s'y trouvent. Il ne serait pas inutile de rappeler le profil des apprenants qui nous intéresse plus particulièrement.

En effet, il s'agit d'apprenants qui jouissent d'un passif moyen de 900 à 1000 heures de français. Leur compréhension de la langue écrite est, le cas pour une langue étrangère, plus fine que la compréhension orale. Leurs capacités de production à l'écrit sont limitées et approximatives à l'oral.

Si nous retenons le principe selon lequel « *plus on comprend mieux on apprend* », il est donc recommandé de faire appel aux connaissances qu'ont ces apprenants de leurs matières de spécialité pour mettre en place une stratégie pédagogique. Il serait donc souhaitable d'établir une sorte de contrat implicite où l'enseignant de français apporte soutien et renforcement et, de leur côté, les apprenants apportent explications et commentaires. Le travail sur les documents de la discipline se révèle donc fort utile pour atteindre un tel objectif. Au fur et à mesure que se décline le programme « à la carte », l'enseignant mesure la progression par le nombre d'actes appris et maîtrisés.

Ces considérations généralistes étant rappelées, il nous faut maintenant entrevoir un syllabus de français de spécialité qui s'adresse aux apprenants de la formation continue en vue de leur transmettre un message dans un cadre didactique, c'est-à-dire faire passer un contenu.

Le programme de langue de spécialité n'est pas facile à concevoir dans la mesure où il est déterminé par la volonté d'atteindre des objectifs identifiés et présentés par l' « *Institution* ». Des cours de mise à niveau linguistique devraient être mis en place selon une demande précise d'élaboration des programmes par une démarche fondée sur l'analyse des besoins des apprenants et sur l'étude du discours de spécialité. Les données collectées conditionnent les activités didactiques proposées aux apprenants.

A partir de ce que nous venons de constater, nous essayerons de monter une séquence pédagogique en fonction des attentes et des lacunes rencontrées lors de notre analyse de l'enquête qui s'appuie essentiellement sur les compétences du savoir, du savoir-faire et du savoir-être.

Malgré des années d'études, l'apprenant éprouve toujours des difficultés en français écrit. Pour qu'il ait un contrôle sur ses textes ainsi qu'une habileté à les corriger ; il nous faudrait donc l'amener à écrire de courts textes dans lesquels il appliquera ses connaissances lexicales et grammaticales. Ainsi, il s'agit davantage de lui apprendre à s'auto-corriger et à prendre conscience de ses fautes et l'amener à devenir « fonctionnel » et « efficace » dans les écrits professionnels ou autres.

2.2 De quel « français » ont besoin ces apprenants de la Formation Continue?

2.2.1 Rôle du formateur et compétences à installer

L'enseignant, formateur en langue, se trouve contraint par les attentes d'un public particulièrement motivé. Plus un public est volontaire, plus ce dernier se montre exigeant.

Qu'il s'agisse d'un cours classique d'université ou d'une formation continue, l'apprenant mesure le temps qu'il investit dans l'apprentissage d'une langue. Il établit une comparaison avec d'autres cours qu'il pourrait suivre au même moment, ou avec d'autres travaux qu'il pourrait mener. Veillant à ne pas perdre son temps, il cherche une rentabilité : il faut que l'enseignement lui semble efficace et le plus adapté possible à son propre cas. La tâche est par conséquent plus ardue pour l'enseignant, mais sans doute plus passionnante.

Elle consiste à permettre à l'apprenant de s'auto-évaluer en se mettant dans des situations où ses paroles modifieront le cours des événements. Autrement dit, pour faciliter ce type d'examen sans risque, la formation continue lui laisse la parole voire la prise de décision... Plutôt que d'assister, il vaut mieux déléguer. Peu à peu, l'apprenant, désireux de maîtriser le français et de s'intégrer, prend de l'assurance puis se risque à de nouvelles situations inconnues.

Si la motivation est indispensable, elle ne suffit pas. Plus un apprenant est avancé dans ses études, plus il est exigeant dans ses attentes.

En Somme, un public spécialisé se caractérise plutôt par une forte motivation et une exigence particulière puisque personnelle. La perception du temps intervient de façon pressant. Un tel public est spécifique. Quelle aide lui convient le mieux ?

2.2.1.1 De quelles manières les aider ?

Avec un public aussi motivé et exigeant, quel est la manière la plus efficace de s'y prendre ? Autrement dit, quel serait le mode d'intervention, voire la méthode qui conviendrait ?

Quelle que soit son expérience en enseignement des langues, un professeur de français quant à lui peut avoir la crainte de rencontrer un public spécialisé dans une profession ou une science.

En général, de formation « littéraire », il est rare qu'il ait les deux spécialités. Il peut arriver cependant que le formateur soit également un spécialiste, venant par exemple du monde de **l'entreprise** (du travail), ou encore un scientifique. Sa difficulté est alors de ne pas avoir l'habitude d'enseigner une langue étrangère.

Avant de préparer pour la première fois un cours de français dans une spécialité qu'il ne connaît pas, l'enseignant de français, pour sa part, se demande s'il doit enseigner la grammaire, le vocabulaire ou autre(s) la phonétique... Quel contenu et de quelle manière ? Questions qui sont au cœur de toute didactique des langues.

Sur la conduite à adopter auprès d'apprenants adultes, le bon sens pédagogique peut suffire. Le mode d'intervention du formateur est sensiblement le même. En revanche, si l'on veut faire progresser l'Autre en français de spécialité, le bon sens ne suffit plus.

2.2.1.2 Quel rôle jouer en tant qu'enseignant et formateur ?

Les grands principes de la pédagogie de groupe conviennent à un public spécialisé : effacement progressif du formateur au profit des interactions entre les participants, travaux en petits groupes, aide mutuelle, évaluation permanente de l'enseignement par le groupe, développement d'un travail individuel en vue d'un apprentissage autonome. Toutefois, le professeur de langue ne peut s'imposer comme seul détenteur du savoir face à ses étudiants spécialistes.

En effet, la maîtrise du savoir se dédouble en deux sortes de connaissances : les connaissances linguistiques et les connaissances du domaine de spécialité.

Certes, le formateur possède mieux la langue française que l'apprenant. A l'inverse, l'apprenant spécialiste connaît mieux le domaine que son professeur. Il s'agit en ce cas de trouver un nouvel équilibre. Cette relation ne présente aucun danger si elle est exploitée. Le professeur ne court aucun risque d'être déstabilisé. Le dialogue entre l'étudiant qui explique à son formateur une notion spécialisée favorise l'authenticité des échanges pédagogiques. La rencontre du formateur et de son public devient alors riche d'enseignement, pour les deux parties. Si le professeur s'intéresse au domaine, chacun progresse par le contact avec l'autre : l'étudiant prend confiance en français, le formateur se cultive dans un domaine de spécialité. Les deux parties prenantes s'en trouvent respectivement enrichies.

A la première rencontre: l'enseignant peut établir les circonstances favorables à cette liberté d'échanges. Puisque la progression réelle dépend des stratégies d'apprentissage de chacun des étudiants, elle peut faire l'objet d'une négociation. Le groupe d'apprenants et le formateur négocient le choix des thèmes, la sélection des textes, voire le mode de travail. De prime abord, l'enseignant de français de spécialité crée les conditions de souplesse du programme. Ainsi il pose un cadre de confiance, si important dans la réussite de l'apprentissage.

2.2.2 Comment faire lire les textes de spécialités ?

Quelque soit leur niveau de français, les étudiants sont d'emblée confrontés aux textes bruts. Une seule condition s'impose : que ses textes traitent du domaine de la spécialité, selon, bien entendu leur(s) domaine (s) respectif(s) d'étude.

1. Un public est identifié comme spécialisé s'il se compose de professionnels. Deux affirmations en résultent. D'une part, ils savent forcément lire dans leur langue maternelle. D'autre part, dans leur domaine, ils ont acquis une expérience de perception des textes.

C'est pourquoi demander à un adulte d'articuler, donc à haute voix, le ramène à une sorte de déchiffrage alphabétique. Cela le contrarie.

En revanche, quand nous lui demandons de s'appuyer sur ses capacités d'adulte à lire un texte, il en oublie ses marques de français. IL a suffisamment d'expérience pour appréhender le contenu. Du coup, il lui suffit de visualiser un écrit dans son ensemble.

La difficulté du français s'en trouve reléguée au second plan. L'insécurité fait place aux repères connus. Il commence à entrer dans le texte en plain-pied.

2. Le fait que l'apprenant maîtrise peu la langue française cesse alors d'être une barrière infranchissable. Il ose observer de nouveaux textes. Fort de ses compétences professionnelles, il se lancera dans la lecture motivé par l'intérêt qu'il porte au thème. Les expressions lexicales et syntaxiques cesseront d'être des obstacles à son projet. Il trouvera des informations accessibles par d'autres pistes qu'il connaît déjà parce qu'elles lui sont familières (grâce à une courbe qui illustre le contenu du texte ; grâce au tableau qui reprend des chiffres commentés dans le corps du texte ; grâce aux formules qu'il connaît...).

Le rôle de l'enseignant est déterminant dans cette façon de lire, de procéder. En premier lieu, il doit mettre en place la confiance. Puis, il ouvre des pistes qui contournent les obstacles linguistiques. S'il les livre trop vite, l'apprenant ne développe pas ses propres stratégies. Au final, il incite l'apprenant à exploiter rigoureusement les informations ainsi obtenues.

L'apprenant ne se contente plus du survoler une suite de caractères : il pressent l'intention de l'auteur. A tout moment, le formateur s'efforce de devancer les exigences de l'apprenant en présence. Il doit orienter chaque spécialiste sur l'interprétation d'un texte, sans pour autant prendre sa place. L'enseignant le conduit de palier en palier. Compte tenu des variantes qui apparaissent dans un groupe, il essaie de guider chacun suivant son rythme.

3. Un palier sécurise la compréhension : celui du repérage des titres et des sous-titres. A cet égard, l'intitulé des graphiques, tableaux et annexes qui illustrent le texte proprement linguistique est toujours riche d'informations.

L'observation s'affine peu à peu. Les numérotations, tirets et autre architecture des paragraphes, font apparaître la structuration du discours. Son analyse ouvre une porte d'accès au sens.

Partir de la difficulté exigerait une compétence linguistique élevée. Au contraire, l'enseignant produit un effet sécurisant en détournant la peur devant la langue étrangère. Il invite le spécialiste à faire appel à ses propres habitudes, à ses savoirs et à son savoir-faire. Très vite, l'apprenant met en place des procédures qui lui sont individuelles. Il développe sa compétence sur de nouveaux textes qu'il finit par choisir lui-même.

Au fur et à mesure, il enrichit son capital langagier. Il se confronte seul aux textes qui circulent dans sa spécialité et arrive à se passer de l'enseignant. Celui-ci peut alors introduire un acte autre que celui de lire. C'est qu'une telle démarche est effectivement transférable à l'apprentissage de l'écrit et de l'oral. A titre d'exemple, pour rédiger un CV, l'apprenant part des points communs avec la structure du CV puis l'enseignant attire son attention sur les points différents, termine par la mise en page et enfin, par la rédaction en français. Il en va de même pour préparer un exposé oral (rapport de stage, fiche de lecture, présentation d'une technique ou d'une théorie, résultats d'une étude ou enquête...).

Par la suite, l'enseignant linguiste, n'a guère intérêt à s'engager dans la vulgarisation d'un domaine qu'il ne maîtrise pas car aussitôt les apprenants plus compétents se placeraient en concurrents. S'ils gagnent, leur supériorité dans le domaine rend la relation d'échange impossible.

C'est ainsi que bascule le riche équilibre entre enseignant de langue et apprenants spécialistes.

Premièrement, les expressions lexicales suscitent des interrogations de la part des apprenants. Ceux-ci sont alors dans l'attente. Plus le lexique est spécialisé, plus l'enseignant doit préparer ses réponses. Là aussi, il pourra s'allier le concours d'un collègue de la spécialité du domaine qui vérifiera au préalable ses affirmations.

Devant ce constat, le spécialiste de langue a un rôle à assurer. Il se doit de vérifier l'exactitude de l'emploi des termes à utiliser. Pour ce faire, les collègues de spécialité(s) sont de bons conseil ou des dictionnaires spécialisés. L'enseignant, son rôle revient à la dimension du langage.

Face à son public, le professeur de français ne peut laisser des questions sans réponses, surtout si celles-ci portent sur des termes et leurs références.

Enseigner la langue s'avère difficile. Toutefois, acquérir des connaissances culturelles en sciences juridiques ne signifie pas que le professeur de langue se prenne pour un juriste ! Son domaine d'intervention est avant tout la langue.

2.2.3 Comment aborder la langue ?

La langue qui apparaît dans les échanges représente une matière tangible à enseigner. Les documents authentiques sont généralement écrits. Les paramètres de la situation et du support varient, allant des particularités de la conversation à la mise en page.

Orale ou écrite, la langue relevant du domaine reste la même à étudier. Plus ou moins spécialisée selon les passages, elle nécessite toujours une approche précise.

2.2.3.1 Repérer des éléments de nature linguistique

La démarche de *la lecture fonctionnelle*⁷⁸ suggérait une approche systématique. Parmi les techniques de repérages, certaines portent sur des éléments de nature linguistique.

⁷⁸. Un enseignement destiné à des publics de diverses spécificités, tels les hommes d'affaires, les diplomates et les futurs cadres. Il est envisagé dans un but utilitaire et dans un délai déterminé et avec peu d'efforts. Denis Lehmann, *Français fonctionnel, enseignement fonctionnel de français* dans Robert Galisson et al. *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrements de la pensée méthodologique*, Paris, CLE International, 1980.

2.2.3.2 Éléments périphériques du texte

Les expressions qui servent à commenter les tableaux, graphiques, et toutes sortes d'annexes constituent une série d'éléments linguistiques facilement repérables pour les lecteurs expérimentés : « La courbe indique que... »

2.2.3.3 Indices temporeux

Toute expression qui a pour fonction d'indiquer un moment précis, une période, fixe un point dans le temps ou un cadre temporel. La série des expressions de temps comprend aussi bien des adverbes (*actuellement*), les adjectifs (*simultanés*) que des pronoms relatifs (*lequel, laquelle*) ou des substantifs (*fin de siècle*), sans oublier les dates XXIème siècle, 1999...

2.2.3.4 Éléments rhétoriques

La langue comporte des expressions qui apparaissent indépendamment du thème. L'approche fonctionnelle suggère que les apprenants relèvent systématiquement les expressions en fonction du rôle qu'elles jouent.

2.2.3.4.1 Structure du discours

Une première série a pour fonction de structurer le discours. Par exemple, l'enchaînement des adverbes « *premièrement, deuxièmement* » ou des expressions comme « *d'une part* » qui appelle « *d'autre part* »...

Ces éléments sont des balises repérables à faire découvrir dans les lectures de textes spécialités, en commençant par les manuels du style pédagogique plutôt que de les livrer sous forme de liste à consommer passivement et par suite, à oublier rapidement.

2.2.3.4.2 Lien(s) et relation(s) entre phrases et paragraphes

Une deuxième série contribue à cette organisation du discours ; les liens qui demandent une mise en relation des références internes au texte (voir cohérence textuelle) Marques d'un discours visiblement organisés, ces éléments linguistiques ont pour fonction de relier les phrases entre elles. A un niveau supérieur, ils peuvent relier les paragraphes entre eux, voire des unités plus longues telles que les pages ou les chapitres. Cette deuxième série se compose essentiellement (*voir tableau page...*) de pronoms (elles), de prédéterminants (articles ou adjectifs : de telles...) et de substantifs (ce processus, ce phénomène...).

2.2.4 Étapes du raisonnement

Une troisième catégorie, celle des liens logiques, balise le raisonnement.

Cette série se distingue des deux précédentes par la difficulté à se repérer. Les apprenants retrouvent des opérations que le spécialiste connaît bien : raisonner à partir des conséquences (*ce qui a pour conséquence...*), retrouver les causes (*la cause remonte à*), poser les conditions pour qu'une réalisation soit possible (*si... alors*)...

Ces différents éléments linguistiques doivent être considérés pour leur fonction, non pour leur appartenance à une catégorie grammaticale. Ils sont facteurs de cohésion. Toutes les séries concourent à organiser le discours.

Quelques substantifs jouent eux-mêmes un rôle de structuration : « *La résultante* » pour « *Il en résulte que* », ou « *L'effet* » ou encore « *L'explication* ». Mais en général, les noms ont pour fonction d'indiquer le thème dont il est question dans le texte.

2.2.4.1 L'organisation thématique

La démarche consiste à relever deux types d'éléments participant à l'organisation thématique. Le premier type intègre les thèmes faisant référence au domaine tel qu'il serait structuré.

Exemple1 :

En économie, les spécialistes présentent classiquement leur réflexion à partir des termes relevant du domaine tels : « agents (*État, Entreprises...*), objets (*revenus, charges...*), opérations (*régulariser, financer...*) ».

Ainsi s'analyse la phrase suivante :

« ...L'État perçoit les *charges*. Il régularise les *salaires*. L'État voudrait régulariser les *marchés financiers*. Les entreprises ne peuvent *financer...* toutes les *dépenses* de l'État...».

L'organisation thématique « *trouve sa source dans la structuration du domaine. Une autre façon de classer les termes consiste à rapprocher les notions qui fonctionnent ensemble* » :

« action / obligation », « actif / passif »⁷⁹ Ces deux notions ne sont pas opposées mais couplées.

(Exemple 2) :

Le Droit économique travaille souvent comme les démographes. Ils utilisent des statistiques. Ils produisent des prévisions (*des données chiffrées*). Ils les analysent afin d'établir des projections. C'est en fonction des opérations effectuées par les professionnels que les termes peuvent être analysés dans un texte spécialisé : *quantifier, comparer, projeter...*

Toute la démarche qui s'appuie sur des repères ou des opérations consiste à respecter un principe majeur : éviter de dresser de simples listes de termes avec uniquement leur traduction. Relever les termes ne suffit pas, encore faut-il les sérier. A titre d'exemples, classer par origine grecque ou latine est utile.

La langue des documents professionnels ou scientifiques ne se mesure pas seulement au nombre de termes spécialisés. La seule terminologie n'est pas suffisante bien qu'elle reste très importante.

L'étude de la langue de spécialité sous l'angle terminologique présente une autre difficulté. Les mots les plus étranges pour un apprenant ne sont pas forcément les termes les plus techniques. Par exemple, un *gestionnaire* peut se heurter généralement aux termes *juridiques*. Il consulte les outils correspondants. Un glossaire fiable peut suffire à résoudre son problème sur les termes spécialisés. Paradoxalement, il va continuer à buter sur des mots qui ne sont pas spécialisés. En effet, certains parmi eux appartiennent d'ordinaire au langage non technique. Placés dans un contexte précis, ceux-ci prennent un sens particulier.

79. Catherine Collette et Jacques Richard, *Comptabilité générale par la méthode des flux*, Dunod, 1990.

Approche binaire utilisées en mathématiques et en algèbre peuvent servir à l'étude du vocabulaire. D'une part, les mots fonctionnent souvent par association de deux, entraînant des relations diverses. D'autre part, le raisonnement dual est partageable entre toutes les disciplines.

2.2.4.2 Polysémie et homonymie

Le fait de donner à un mot un sens particulier, dans un contexte particulier, donne lieu à une polysémie qui peut conduire à une mauvaise utilisation ou interprétation des termes.

« *Le problème de la polysémie de la langue juridique est l'une des difficultés les plus difficiles à surmonter*⁸⁰ ».

Par ailleurs, le recours au dictionnaire ne constitue pas toujours la solution au problème, car les dictionnaires ne recensent pas tous les cas ni tous les contextes où un terme de droit peut apparaître et, par conséquent, tous les sens que ce terme peut avoir.

« *La langue du droit possède, en tant que langue de spécialité, des traits qui en font une langue unique et très complexe. Son vocabulaire comprend un grand nombre de termes qui proviennent de la langue courante et de termes qui ne sauraient exister en dehors du cadre juridique, de même qu'un grand nombre de termes qui ont été empruntés à d'autres langues ou hérités d'autres langues*⁸¹ ».

La langue du droit est l'une des langues les plus polysémiques. Voyons, d'une manière brève, l'étendue de la polysémie et de l'homonymie dans le discours juridique.

La distinction est simple lorsque les termes homonymes se prononcent mais ne s'écrivent pas de la même manière (*sceau* et *saut*). La différence de graphie des deux termes suffit à marquer qu'il ne s'agit pas d'un seul signifiant doté de plusieurs signifiés (polysémie) mais de deux supports, de deux mots différents.

La distinction demeure claire, même lorsque les homonymes sont à la fois homophones et des termes homographes, si l'étymologie atteste que les deux termes dérivent de racines différentes, l'exemple de « *Louer* » (glorifier, faire l'éloge) et « *louer* » (prendre ou donner à bail) sont des homonymes parce que ces deux termes distincts dérivent le premier du verbe latin *laudare*, le second du verbe latin *locare*. La pluralité des signifiants, en diachronie, suffit à montrer qu'il ne s'agit pas de deux sens d'un même mot, mais d'une coïncidence linguistique entre deux mots étrangers l'un à l'autre. « *Police* » (lat. *Politia* du grec désignant l'ordre dans la cité ou la force publique) et « *police* » (preuve, reçu, nom donné à l'écrit constatant certains contrats ex. : *police d'assurance*) sont bien des homonymes.

80 **J. C Gémar**, « Traduire ou l'art d'interpréter: langue, droit et société: élément de jurilinguistique », Presses de l'Université du Québec, (1995), p.10

81.Id. J. C Gémar,

Il en est de même de « *forfait* », marché fait d'avance (de, *forum*, marché, et *factum*, fait) et de « *forfait* », infraction, transgression (de *foris*, dehors et de *factum*, fait).

Cependant, tous les homonymes jusqu'alors désignés s'opposent non seulement par leur étymologie, mais par leur sens radicalement différents. Ce qui donne dans le vocabulaire de spécialité, « *Effet* » (conséquence) et « *effet* » (espèce de bien, effets mobiliers, ou de titre, *effet de commerce*) ont, chacun, leur entrée, bien que dérivant tous deux du même mot latin *effectum*.

La même raison a dissocié « *État* » (organisation souveraine) et « *état* » (situation de droit ou de fait, d'une personne ou d'une chose). Même constat pour le mot, *port* (havre, abri (lat. *portus*, ouverture, passage) et *port* (action de *porter*, du v. porter, lat. *porture*). (Voir tableaux ci-après).

| Mot(s) | Force | État | Marché |
|---------------|---|--|---|
| Sens 1 | -Dans certaines expressions, une contrainte de fait (<i>force majeure</i>) ou de droit (<i>force de loi</i>). | -Pour une personne, la situation de <i>fait</i> ou de <i>droit</i> dans laquelle elle trouve ; | -Contrat ou convention sur appel d'offres ou adjudication que peuvent passer et conclure les collectivités publiques pour obtenir certaines fournitures ou travaux. |
| Sens 2 | -Dans d'autres expressions, une certaine efficacité, ou valeur (<i>force probante force de chose jugée</i>). | -Pour une chose, sa situation matérielle (ex : <i>son état d'entretien</i>). | -Lieu public où sont rassemblés des marchands pour vendre : (<i>halles, places ou foires</i>). |

| Mot | Action | Grève | Car |
|---------------|---|--|------------------|
| Sens 1 | -Un titre représentant une fraction du capital d'un associé dans les sociétés par actions | - Terrain plat couvert de sable au bord d'un fleuve ou de la mer | -Une conjonction |
| Sens 2 | - Un recours, un exercice d'un droit en justice | -Un arrêt, une cessation concerté et collectif du travail décidé par les salariés pour obtenir des avantages | -Un substantif. |
| Sens3 | -Une manifestation de l'activité, faculté d'agir | | |

Une telle utilisation d'expressions synonymiques présente un piège à deux entrées. Pour le spécialiste étranger à la langue, la polysémie en langage « *technique* » représentent une difficulté notoire. Pour l'enseignant de français, elles présentent un grand danger : il croit savoir car le mot lui est familier. Or une réponse trop hâtive de sa part ne saurait satisfaire.

Déployer de la sorte la richesse des mots de la langue commune donne l'occasion au spécialiste non francophone de sortir de son domaine et d'associer aux mots nouveaux des informations, des sensations, des images.

En français de spécialité, la tâche du formateur présente des aspects multiples. Il n'est pas seulement chargé d'introduire la langue française, il doit transmettre aussi des données culturelles auxquels les mots font référence...

En somme, quand le public et la langue sont spécialisés, l'enseignement doit s'y configurer.

Refusant de se contenter de listes de mots, l'enseignant conduit ses apprenant à procéder systématiquement : par repérages puis par classements. Ces spécialistes possèdent une connaissance suffisante du domaine concerné. Sans cette culture de base, le travail de repérage thématique ne pourrait aboutir à des classements en rapport avec la spécialité. Enfin, cette approche se donne comme objectif primordial l'accès au sens.

2.2.5 Reconnaître des modes de raisonnement

Un spécialiste par ses questions sur la langue française, voire sur la culture, montre peu à peu sa façon d'aborder les textes, les mots, les thèmes. Outre une méthode de travail qui peut tenir à sa personnalité ou à son origine, sa méthode de spécialité influe sur la démarche de la pensée. Repérer autant que possible ses modes de formalisation et sa façon de raisonner permet de gagner du temps.

En effet, dans une formation en langue, le recours à quelques opérations dites « *mentales* » ou « *intellectuelles* » met en valeur l'action du locuteur. Celui qui énonce un propos spécialisé ne fait pas que parler, il veut signifier, il agit.

« *Opposer* », « *comparer* » sont des opérations mentales. D'une part, de telles opérations correspondent à des outils grammaticaux de base (*mais, ne pas...*). D'autre part, elles sont courantes dans le monde du travail comme dans la vie quotidienne.

En outre, quand le formateur souligne les opérations mentales dans un texte, il incite l'apprenant lecteur à réagir. Celui-ci, spécialiste et habitué à inventer, décrire et justifier, est invité à proposer une autre solution. Il aura raisonné dans une dynamique qui dépasse le texte du départ.

Chaque spécialiste présente des habitudes non seulement dans son mode de raisonnement mais également dans son mode de fonctionnement c'est à dire de réaction. Pour travailler le sens d'un texte, le formateur gagne à s'appuyer sur la façon d'agir de chacun.

En milieu professionnel, régulièrement, le spécialiste doit rédiger une synthèse de réunion. Il analyse plusieurs arguments. Le transfert de ce travail de compréhension et d'écriture est tout à fait adapté l'apprentissage du français de spécialité.

2.2.5.1 Enchaînement des opérations

Au sens étymologique, comprendre signifie « *mettre ensemble* ». Le spécialiste et l'apprenant ont souvent besoin de rassembler les raisonnements des autres. La plupart des cours universitaires et/ où de formation, soulignent l'importance de la capacité de synthèse. Actuellement, l'excès d'informations impose en permanence cet effort.

2.2.5.2 De la comparaison à la synthèse

Tout comme « *comprendre* », synthèse signifie action de « *mettre ensemble* ». Cela revient à disposer côte à côte des idées ou des opinions. La synthèse de documents consiste donc à en analyser le contenu respectif dans un but de comparaison puis, comme avec plusieurs morceaux du « *pâte à modeler* », à créer un nouvel écrit qui résulte de la fusion des précédents. Au sens où l'opération consiste à rassembler les éléments de connaissance, en un tout cohérent.

Le nouveau texte propose alors une vue d'ensemble enrichie de la lecture de textes initiaux. Il présente un progrès par rapport aux documents de départ. Dans une formation à la langue française, cet exercice présente un double intérêt : linguistique et culturel.

En français de spécialité, il en présente un troisième : il correspond à une tâche habituelle à tout chercheur ou professionnel.

Enfin, la rédaction du texte de synthèse est un excellent exercice préparatoire au débat oral.

Débattre ne se limite pas à un entraînement à parler. C'est aussi une incitation à écouter (les opinions différentes des siennes).

Participer à un débat donne l'occasion d'essayer d'exprimer ses opinions et de développer sa capacité d'indépendance et de tolérance.

2.2.5.3 Pas de synthèse sans analyse

L'opération de synthèse ne se limite donc pas à associer des idées et ne se contente pas non plus de décrire ni d'établir des relations entre leurs différences. Un nouveau texte est le produit de la synthèse de documents analysés. Il réussit à dépasser le niveau de leur disparité pour atteindre celui de leur corrélation.

Toute opération d'analyse de la langue française, par des spécialistes formés au raisonnement scientifique et technique, adopte une démarche d'approches successives, étape par étape mais donne une impression de progression dans un travail de synthèse.

Cette opération peut commencer par prendre la forme d'un exercice de comparaison de documents. Elle rapproche alors le spécialiste de ses tâches professionnelles.

Ainsi lui proposer une action dans laquelle il réinvestira ses acquis et testera ses hypothèses sur la langue, le rassurera, il lui procurera confiance.

Il y trouvera l'assurance dont il aura besoin pour tenir une *conférence* ou présenter un rapport, non pas dans un découpage fastidieux de la langue en unités minimales, mais dans la réalisation d'une tâche ou d'un projet.

De nombreux exercices correspondent à des tâches. Celui de collecter plusieurs documents sur un même sujet présente des avantages. Il s'agit de développer sa capacité à s'exprimer, de collecter des **textes** et d'en étudier le sens particulier afin d'en produire un sens nouveau. Dans la perspective d'un débat, la lecture de plusieurs auteurs sur une même question ...

Demander aux apprenants de décrire les procédures des tribunaux, c'est évaluer à la fois leur capacité à produire un discours descriptif et leurs connaissances sur le mode de fonction du système juridique d'une manière générale et d'en tirer profit.

Quant aux stages en entreprise, la réalisation d'un projet en binôme ou en équipe s'avère très formatrice en linguistique.

2.3 Le français de spécialités présente en fait un paradoxe.

Si un apprenant spécialiste applique une rigueur scientifique dans sa discipline, il ne fait pas toujours preuve de la même rigueur quand il apprend une langue étrangère. C'est la raison pour laquelle le formateur assume un rôle déterminant. Il doit inciter le spécialiste à utiliser ses outils de raisonnement dans son appropriation de la langue. Il lui faut tout d'abord reconnaître si possible le mode de cheminement rationnel du spécialiste pour pouvoir l'adopter dans sa formation.

Ensuite, il cherchera à lui faire travailler le matériau langagier de préférence en l'encourageant dans un projet personnel.

Proposer une tâche à l'étudiant est une façon d'associer le travail sur la langue, le sens et la cohérence avec le domaine.

Donner des consignes dans le cadre d'un projet en vue de manipuler la langue, au profit du sens, permet de passer du raisonnement à l'action. Mieux vaut remettre un programme d'action personnalisé pour faire agir que de lancer la question, après un cours : avez-vous compris ?

L'apprentissage y gagnera en efficacité, rapidité et autonomie. Or, il semble que ce soit plus facile avec un public de spécialistes qui possède déjà un savoir-faire.

2.4 Du savoir-faire au mot de spécialité

2.4.1 Savoir faire en parlant

En entreprise, quand un apprenant recherche de l'aide, il identifie sa demande à partir des situations dans lesquelles il se sent le moins à l'aise et auxquelles il accorde la priorité à un moment donné. Selon la coutume, il distingue en général l'oral et l'écrit. Lorsqu'il essaie de diagnostiquer sa compétence en langue étrangère, il évoque une situation (par exemple, « *quand il, participe à une réunion* ») qui correspond à un savoir-faire.

Le demandeur intègre ainsi à son apprentissage du français des *techniques* propres à la situation : prise de parole en réunion, compte rendu...

De même, à l'université, l'apprenant non francophone attend que l'enseignement du français lui fournisse des techniques propres au système éducatif : présenter un exposé, rédiger un mémoire...

C'est pourquoi, l'enseignant ou l'accompagnateur qui cherche à répondre à ces attentes, tant en milieu universitaire qu'en milieu professionnel, trouvera dans les épreuves des examens et concours spécialisés des outils d'évaluation à faire découvrir au non francophone.

2.4.1.1 S'exprimer oralement

La communication spécialisée implique des techniques professionnelles qui sont également culturelles.

Dans les concours ou examens, les épreuves orales peuvent prendre plusieurs formes. En général, il s'agit d'un exposé dans un temps limité. L'exposé diffère de l'entretien. C'est un monologue tandis que l'entretien est un dialogue. Cette distinction permet d'établir un ordre, du moins de formation ; tous les deux se préparent.

2.4.1.2 Se préparer à l'exposé

L'entraînement à l'exposé peut porter sur un travail écrit : rapport de stage, fiche de lecture d'un ouvrage, présentation d'une technique ou d'une théorie, résultats d'une étude ou enquête... Un exercice de quinze minutes permet de s'entraîner suffisamment en vue d'un exposé de trente minutes.

La qualité de la présentation orale en dépend. L'une des difficultés en français réside dans l'impérieuse nécessité de nouer la lecture des supports et le regard vers les interlocuteurs à qui l'on s'adresse.

2.4.1.3 Se Préparer à l'entretien

L'entretien peut se préparer sous deux formes. La première consiste à présenter un exposé de trois minutes maximum, la deuxième, à prévoir les questions qui risquent d'être posées afin d'y ajuster des réponses courtes et construites.

2.4.2 Savoir faire en écrivant

2.4.2.1 Synthétiser des documents

2.4.2.1.1 Nécessite de l'écrit

Pour maîtriser le français dans leur domaine, les spécialistes, selon leur origine ou d'autres variables, privilégient tantôt l'expression orale, tantôt l'expression écrite. Quand la demande d'écrire se manifeste nettement. C'est souvent que la maîtrise de l'expression orale-déjà acquise leur suffit ou leur semble suffire. Tout le monde n'a pas besoin de participer à un débat.

Néanmoins, le sentiment d'assurance à l'oral ne garantit pas du tout la même assurance à l'écrit. Or, le français se distingue par les deux registres de la langue : l'oral et l'écrit. De plus, certaines spécialités ou situations créent un impératif : la maîtrise de l'écrit.

2.4.2.1.2 Rendre compte

Aucune progression dans la formation à l'écrit n'est meilleure qu'une autre. Seul un ordre des exercices peut sembler plus logique à certains. D'un point de vue pragmatique, la rédaction d'un texte court demande moins de temps donc moins d'effort qu'un texte long, à moins que l'effort de synthèse requis ne soit particulièrement dense. Le compte rendu se présente, donc comme l'un des premiers exercices : il est court et correspond à un savoir-faire.

Le compte rendu d'une production orale paraît plus risqué dans sa réalisation qu'un compte rendu de lecture. En effet, un monologue, tel qu'un cours ou une conférence, présente la difficulté de la compréhension en fonction du rythme du débit de l'orateur. A l'opposé, le compte rendu écrit suppose aussi de l'aisance dans la technique de prise de notes, rendue difficile par le cryptage en abréviations.

La prise de notes d'une réunion se révèle encore plus compliquée à cause de la prise de parole multiple. Le jeu rapide des interactions complexifie le suivi thématique. Au début de l'entraînement, le compte rendu de lecture en temps non limité reste encore le plus accessible.

Il permet d'attirer l'attention sur la nécessité de structurer tout écrit.

Exemple de structure : le compte rendu d'expertise judiciaire :

1. Liste des personnes présentes ou représentées
2. Constatations faites par l'expert judiciaire
3. Points discutés entre les parties présentes au rendez-vous avec l'expert.
4. Conclusions prises par l'expert

Demander de rédiger un écrit, même court, sans donner de texte de départ, est une tâche difficile. Elle exige de l'apprenant une triple recherche d'idées, de cohérence et d'expressions linguistiques.

En revanche, un texte à résumer offre un matériau linguistique directement utilisable. Le texte de départ peut être un document professionnel, un article ou autre(s).

L'enseignant propose de rendre compte d'un article sous la forme d'une contraction de texte ou d'une note de lecture, comme dans les épreuves de concours.

Par exemple, de l'article de presse au livre, la longueur du texte restitué n'est pas la même. Lorsque l'ouvrage à résumer comporte des chapitres de plusieurs auteurs, le compte rendu de lecture se transforme en synthèse de documents.

2.4.2.1.3 Rédiger un rapport de stage ou un mémoire

Un rapport de stage est un document écrit qui se présente comme un mémoire. Il compte de trente à cinquante pages et diffère du « *mémoire* » car il ne résulte pas seulement de lectures. Il rend compte de ce que le *l'apprenant* (stagiaire) a vécu.

D'une part, le style y est narratif, d'autre part, les contacts humains entraînent des réactions décrites et qualifiées. Les échanges se traduisent par des dialogues rapportés sous une forme en général indirecte.

Comme toute production spécialisée, qu'elle soit orale ou écrite, le rapport de stage suit une structure en partie commune aux documents écrits comme la dissertation, en partie spécifique à l'expérience vécue en entreprise.

2.4.3 Savoir faire en choisissant les mots

En français de spécialité, la tâche du formateur présente des aspects multiples. Il n'est pas seulement chargé d'introduire la langue française, il doit transmettre aussi des données culturelles auxquelles les mots font référence. S'adressant à un public aux connaissances spécifiques, il joue d'abord un rôle d'intermédiaire entre l'apprenant et la langue d'un domaine. Si l'étudiant débute dans sa discipline, ce rôle est différent car il se double d'une tâche d'initiation. En effet, compte tenu de l'interpénétration des disciplines entre elles, il peut avoir à initier, par exemple, un apprenant à la langue juridique ainsi qu'aux rudiments du droit d'une manière globale.

Outre la référence à de solides ouvrages spécialisés, le formateur en langue doit fixer les objectifs à l'apprenant. L'un des premiers objectifs concerne le lexique ou le choix des mots justes.

2.4.3.1 Choix lexical et son importance

L'enseignement du vocabulaire est une partie essentielle de l'étude d'une langue de spécialité. Les apprenants ont à leur disposition un vocabulaire simple, pratique et concret qu'ils doivent maintenant revoir, consolider et enrichir. Ils sont à même d'apprendre des mots abstraits, des expressions imagées ou de sens figuré.

Le lexique permet aux apprenants l'acquisition de termes nouveaux et leur donne l'habitude de la définition exacte et de l'expression juste.

L'enseignant peut faire une leçon de vocabulaire en travaillant autour d'un centre d'intérêt clairement délimité. L'acquis est contrôlé au moyen d'exercices écrits ou d'une séance de conversation. Il est bon, dans les classes avancées, de mettre les apprenants en présence de textes de spécialité qui offre un excellent moyen d'étendre le vocabulaire des apprenants.

Des applications peuvent être introduites et elles contribuent à enrichir les connaissances des apprenants. Si l'on veut développer les aptitudes de compréhension orale et écrite, il faut non seulement prévoir des textes intéressants, mais aussi des activités appropriées qui aient pour objectif de mobiliser, de perfectionner et d'exploiter les compétences.

La démarche à suivre est en fonction des besoins et des intérêts des apprenants, des caractéristiques du texte et du but pédagogique de l'activité. Le véritable but de la démarche est de développer les aptitudes de compréhension des apprenants et de les inciter à réagir de façon personnelle aux textes.

Le lexique de la langue concerne l'ensemble des mots. Un inventaire de mots peut prendre aussi le nom de lexique. Il s'approche alors du sens particulier de glossaire, inventaire limité de termes propres à une science, une technique, un domaine.

Ce répertoire correspond plus exactement à un vocabulaire spécialisé, équivalant au dictionnaire d'une communauté spécifique.

L'expression « *cette personne possède un riche vocabulaire* » signifie qu'elle (il/elle) dispose d'un ensemble conséquent de *mots* qu'elle emploie quand elle s'exprime.

L'attente de l'apprenant en matière lexicale ne se résume pas à augmenter le nombre des mots dont il dispose.

En fait, il s'agit pour lui d'utiliser le mot exact et avec précision les mots qu'il utilise encore plus à l'écrit qu'à l'oral, surtout dans un domaine. Toutefois, en situation professionnelle, lors d'un entretien oral, celui qui ne choisit pas son vocabulaire risque des malentendus autrement dit des ambiguïtés. Un choix rigoureux de mots s'impose à tout utilisateur du français.

2.4.3.2 Dangers des substituts

Aucun synonyme ne peut servir d'équivalent à un terme spécialisé. Remplacer « *travail* » par « *emploi* », c'est confondre, deux réalités distinctes. « *Une personne qui trouve un travail dans une association* » n'est pas forcément salariée. Elle peut exercer un emploi non rémunéré.

Associer les mots ne garantit pas leur interchangeabilité. Un mot comme « *inflation*, » signifie pour les uns « *dette du budget de l'état* », pour les autres, « *prix élevés* ». Tout dépend des connaissances spécialisées de l'apprenant et de ce qu'il a vécu. Ce qu'il perçoit à travers ce mot diffère, en fonction de son origine.

2.4.3.3 Spécificités des termes

Un terme est un mot strictement défini : Premièrement, une définition en cache d'autres. En *Droit des Affaires*, une notion comme celle de « *marché* » prendra un sens différent selon qu'elle sera juridique ou économique. Deuxièmement, un terme peut s'associer à un autre pour s'introduire dans un nouveau domaine. Le mélange qui réside dans l'expression « *marché financier, économie du marché* » vient d'une référence, à un autre domaine, qui concerne la fixation des prix.

Un tel emprunt engendre une nouvelle définition...Troisièmement, le sens spécialisé peut être en devenir.

En conséquence, l'apprenant doit connaître avec exactitude le sens spécialisé des termes qu'il reprend à son compte. Par la suite, il doit et peut rédiger les phrases par lesquelles il définit son domaine de spécialité.

Tout d'abord, la consultation des dictionnaires devient une pratique de vérification systématique. L'apprenant compare les définitions des Petit Robert et Petit Larousse avec celles des vocabulaires établis sur des corpus spécialisés.

Ensuite, il se rend compte que des mots se transfèrent d'une spécialité à une autre. Faire observer des glissements de sens est plus formateur que de faire mémoriser une masse de termes « *techniques* » plus ou moins utiles. Développer une attitude à scruter les discours le rendra plus perspicace pour intégrer l'acquisition de nouveaux termes.

La relation entre formateur en langue et le spécialiste n'est pas déséquilibrée. Trop souvent s'affrontent celui qui détiendrait la langue (donc le lexique) et celui qui apprendrait (donc ne saurait rien), alors qu'il est spécialiste du domaine.

Si la maîtrise du lexique spécialisé passe par un savoir-faire, la motivation s'en trouve stimulée, l'attention en éveil. C'est pourquoi le rôle du formateur consiste à orienter l'apprenant vers un projet qui lui soit le plus adapté.

En effet, l'explication même des termes de spécialité relève à priori de la compétence des enseignants en la matière.

De fait, ils sont souvent auteurs de lexiques ou de dictionnaires spécialisés. En revanche, l'appropriation elle-même relève de l'apprenant, que le formateur en langue doit encourager vers un apprentissage des plus systématiques.

Le vocabulaire du français de spécialité ne cesse d'évoluer. Pour permettre aux apprenants des Droits des Affaires d'aborder la richesse des mots, voyons, à titre d'illustration un mode d'analyse :

Le mot « *loi* » s'utilise en *droit* ainsi qu'en *mathématiques* et en *sciences* : loi de la pesanteur. Il présente une dérivation fournie d'irrégularités.

Il s'agit d'adapter la richesse de l'étude étymologique, puisqu'elle rassure les apprenants, dans une formation au français de spécialité, en procédant par stades successifs.

Issu du mot latin « *lex* », « *legis* », le mot « *loi* » a donné de façon prévisible : *légal*, *légalement*, *légaliser*, *légalisation*, ainsi que *légaliste*, *légalité*. Il conviendra de mettre en parallèle une autre série, à laquelle appartiennent des mots comme : *aloi*, *loyal*, *loyalement*, *loyalisme*, *loyaliste*, *loyauté*.

Cette première distinction présente des similitudes avec la conjugaison de verbes comme acquérir : Il *acquiert*, il a *acquis*...

Les verbes qui ont plusieurs radicaux relèvent souvent d'un lexique spécialisé. Difficiles à conjuguer, ils en deviennent rares!

Le déroulement d'un travail sur le lexique à partir d'un mot comme « *loi* » peut se poursuivre par l'introduction des suffixes selon un ordre du logique historique : d'abord ceux qui servent à former des verbes (**-iser**), ensuite des noms (**-ité**, **-isme**, **-iste**), enfin des adjectifs (**-al**). Pour certains mots, la liste complétée en fonction des connaissances de chaque spécialité en présence pourra être longue : *illégitime*, *légiférer*, *léguer*, *collège*, *privilège*...

Nous pourrions poser la question à des juristes si un enfant est *illégitime* ou *illégal* ? Aussi, pouvons-nous demander de compléter et de combiner le mot « *loi* » avec d'autres mots composés. Ces derniers peuvent ouvrir sur une autre dimension conceptuelle et culturelle très spécialisée.

Par exemple, le mot composé « *loi-programme* », il vient de l'expression « *loi de programme* » ou « *loi d'engagement* », sous entendu à long terme. A cette occasion, nous introduirons si elle n'a pas été encore vue, la règle du pluriel des mots-composés : *des lois-cadres*.⁸²

82.Selon le Toupictionnaire, une *loi-cadre* est un texte législatif au contenu très général qui sert de cadre à des textes d'application et à des décrets. Elle décrit un programme avec des objectifs et des engagements. (Voire : *loi d'orientation*)

La compétence lexicale a été présentée ici avec le souci d'inciter le formateur à inventer des pistes qui conviennent aux profils spécifiques du public auquel il s'adresse. Les propositions de classifications s'inspirent directement du travail classique de la langue mais elles cherchent à aller au-delà.

L'exemple des **suffixes** n'a certes pas été épuisé. Les adjectifs, outre le péjoratif et le diminutif, peuvent se classer selon qu'ils expriment *la qualité, le superlatif, la possibilité* ou *la capacité*.

Pour les **noms**, un classement pourra distinguer entre *l'action* et son *résultat*, l'objet de cette dernière ou encore le *lieu*, l'industrie du produit, *l'agent* ou la *profession* de la fonction ou encore du territoire de la fonction, le *collectif*, *le pays* ou *l'origine*, *les techniques*...

Pour les **verbes**, avec l'action apparaît la notion de « *factitif* »⁸³ (en **-iser**, comme dans Uni-form-iser) : faire, autrement dit, rendre uniforme.

La grammaire a été présentée comme faisant partie intégrante de l'approche lexicale, et non comme l'une des deux faces étanches de la langue. Les mots outils (*conjonctions, adverbes* ...) ne sont pas isolables des termes spécialisés puisqu'ils les relient entre eux, en discours. Le jeu entre grammaire et lexique est en permanence interactif.

Le français de spécialité est loin de se réduire à un problème de lexique scientifique et technique. Les mots ne cessent de poser des questions, sans doute parce qu'ils vivent.

83. En linguistique, le factitif est une « *forme verbale qui indique que le sujet fait (ou parfois laisse) effectuer l'action par un autre agent que lui-même.* »

2.5 Méthodes et moyens pédagogiques

L'élaboration didactique repose sur les principes méthodologiques suivants :

- les activités de l'analyse des besoins doivent être réalisées en fonction des situations de communication identifiées ;
- l'élaboration didactique doit s'articuler autour des informations issues de l'analyse des données collectées ;
- l'adoption d'une méthodologie communicative (documents authentiques, communication et interactivité...)
- la supposition d'une participation maximale des apprenants sous la direction de l'enseignant.

Les enseignants doivent prendre en compte les besoins de communication des apprenants. Des travaux doivent fréquemment porter sur:

- -L'écoute ; en particulier de la presse orale et audiovisuelle de manière à affiner la capacité de compréhension). Nous insisterons sur les exercices de reformulation des discours entendus.
- -L'expression et l'interaction ; alternance des expressions en continu, en temps limité, et en situation de dialogue (comptes rendus de lectures, exposés, confrontation de points de vue et débats préparés, simulation)....

Les enseignants doivent privilégier et organiser les situations d'échanges entre apprenants. Il est de mise de s'interdire les échanges oraux menés exclusivement par eux-mêmes, le plus souvent sous forme de questions directes et fermées. Ils doivent veiller aux corrections phonétique et morphosyntaxique de la langue, à la précision lexicale et à la richesse de l'expression. Ils ne doivent pas interrompre l'apprenant qui prend la parole. Ce n'est qu'après coup qu'ils sollicitent l'autocorrection des apprenants par eux-mêmes, et faire reprendre la forme corrigée, la tournure ou l'expression améliorée.

La prise de parole devient alors claire et audible. À titre d'exemple, ils doivent initier l'apprenant à lire les textes de spécialité afin qu'ils les exploitent à bon escient et pour qu'il se familiarise avec le vocabulaire spécifique d'autant plus qu'il le fera en une certaine liberté.

2.5.1 Approche didactique

Enseigner un français de la spécialité, c'est d'abord savoir de quoi ont besoin nos apprenants, sur quelles échéances et avec quels moyens. L'analyse enrichit sa banque de données et « forme » implicitement l'enseignant du français de la spécialité dans une discipline qu'il découvre sûrement. Aller en quête de la documentation de la discipline c'est aussi rencontrer l'enseignant de la spécialité et de partager les tâches à accomplir. L'analyse cerne les grandes difficultés et recense les récurrences.

A partir de ces constats, nous pouvons envisager l'élaboration d'un programme et la confection de fiches notions. Ces dernières seront confectionnées en fonction du niveau de nos apprenants. L'idéal serait un enseignement « sur mesure » voire à la carte.

Le manque de formation dans ce type d'apprentissage semble être la principale difficulté à laquelle le concepteur doit faire face. Étant une branche du FLE, le FOS est souvent méconnu par les enseignants du français.

Souvent de formation littéraire, ces enseignants ont du mal à préparer un cours sur objectifs spécifiques. Ils ignorent sa réalité: son public, ses besoins, ses objectifs, sa méthodologie, etc. Face à une telle situation, « *les enseignants adoptent deux attitudes. Soit ils refusent d'élaborer des cours de FOS, soit ils assurent les cours de FOS sans connaître sa méthodologie en se basant sur un manuel de FOS dans le domaine visé* »⁸⁴.

Alors, la formation n'arrive pas à atteindre les objectifs des apprenants qui finissent par l'abandonner.

Parler à ce stade d'expérience de mise en programme d'un enseignement de spécialité serait prétentieux dans la mesure où aucune « classe » ne propose vraiment ce type d'enseignement spécifique. Nous sommes encore aux « balbutiements » car les correctifs que nous proposons traitent du cas par cas.

Par « *programme* » nous entendons dans le futur immédiat procéder ainsi sitôt l'aménagement horaire de français réalisé. Nous comptons organiser un « audit » permettant d'évaluer le niveau réel et ainsi réaliser un programme de concert avec l'enseignant de la discipline.

84. Mangiante

Notre programme devra prendre en compte les récurrences de la spécialité. A cela, nous avons ciblé notre recherche sur les axes incontournables devant être appréhendés dans la spécialité. Nous les proposons à travers les tableaux récapitulatifs (document CCIP)⁸⁵.

Ce tableau énumératif a pour but de recenser les opérations discursives récurrentes du français dans les corpus juridique, ainsi que les modèles de réalisations, les marqueurs lexicaux et grammaticaux les plus fréquents et les plus utilisés à la forme écrite.

De ce principe, l'enseignant observe les difficultés rencontrées pour pouvoir les proposer et prévoir des remédiations. Les outils récurrents répertoriés pourraient être un appui bénéfique à la concrétisation d'une sorte de programme ultérieur.

Nous les présentons et les mettons en exergue à travers ce tableau récapitulatif, tirés du document de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP).

| Opérations discursive récurrences | Modèles de réalisations | Marqueurs lexicaux et grammaticaux |
|--|---|---|
| Caractériser/ Qualifier/ Décrire/ | Forme <ul style="list-style-type: none"> - « de forme cylindrique » - « rond, ovoïde » - « à bords arrondis » Taille <ul style="list-style-type: none"> - « microscopique » Couleur <ul style="list-style-type: none"> - « de couleur bleue » - « ocre » Dimension <ul style="list-style-type: none"> - « de 40 cm de long » - « d'une longueur/d'un diamètre de » - « comparable à » Consistance/matière <ul style="list-style-type: none"> - « en cuivre » - « d'un matériau fragile » - « un produit gazeux » Fonction <ul style="list-style-type: none"> - « permettre de » - « être capable de » - « pouvoir » - « servir à » - « consister en » - | Adjectifs qualificatifs Prépositions Comparaison Relatives Participe présent Lexique |

85. Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris

| | | |
|------------------------|---|--|
| | <p>Poids/Volume/Unité</p> <ul style="list-style-type: none"> - « de 40 kgs » - « mesurant », « pesant » <p>Destination/attribution</p> <ul style="list-style-type: none"> - « synchrotrons à protons » - « un régime pour diabétiques » <p>Composition/décomposition</p> <ul style="list-style-type: none"> - « être composé de » - comporter, comprendre, contenir, présenter» - « être formé de/composé de/constitué de » - « être divisé en » - « se présenter sous forme de» - « se composer de » - « se décomposer en, se subdiviser en » - nom + adjectif, sans + nom, adj négatif (dépourvu de) - « s’associer, s’unir pour former » <p>Origine/source/modèle</p> <ul style="list-style-type: none"> - « d’origine » - « suivant » - « selon » - « d’après » <p>Moyen</p> <ul style="list-style-type: none"> - « alarme à piles » - « obtenu par électrolyse » - « à partir de » | |
| <p>Comparer</p> | <p>Ressemblance réelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Il y a un lien entre ces deux méthodes » - « un rapport » - « un rapprochement » - une relation » - « une parenté » - « une analogie » - « une correspondance » <p>Corrélation entre deux phénomènes</p> <ul style="list-style-type: none"> - « en fonction de » - « au fur et à mesure de » - « parallèlement » - « proportionnellement à » | <p>Des substantifs Prépositions, adverbes, cojonctions</p> |

| | | |
|-----------------------|--|---|
| | <p>Rapports d'infériorité, d'égalité, de supériorité</p> <ul style="list-style-type: none"> - « plus de/moins de/autant de...que » - plus/moins/aussi...que » - « le plus, le moins » | |
| <p>Définir</p> | <p>Définition par dénomination</p> <ul style="list-style-type: none"> - « appeler/être appelé » - « désigner/être désigné (comme) » - « dire/être dit » - « dénommer/être dénommé » <p>Définition par équivalence</p> <ul style="list-style-type: none"> - « être » - « être considéré/être défini comme » - « définir comme » - « consister en/à» - « sembler/paraître » <p>Définition par caractérisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - « on dit que...si (et seulement si) » - « être défini par/comme » - « un x qui/dont/auquel » - « consister en/à» - <p>Définition par composition/décomposition</p> <ul style="list-style-type: none"> - « comporter, comprendre, contenir, présenter» - « être formé de/composé de/constitué de » - « être divisé en » - « se présenter sous forme de» - « se composer de » - « se décomposer en, se subdiviser en » - nom + adjectif, sans + nom, adj. négatif (dépourvu de) - « s'associer, s'unir pour former » <p>Définition par la fonction, finalité ou usage</p> <ul style="list-style-type: none"> - « donne » - « permet de » - « sert à » - « est utilisé pour» - « a pour but de » | <p>Verbes au présent Infinitif Passif Lexique (verbe + préposition) pronominaux à sens passif proposition relative</p> |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| | | |
| désigner/ dénommer | <ul style="list-style-type: none"> - « x est appelé, est dit, est dénommé ... » - « posons », « supposons » « soit » - « on pose » - « on appelle », - « on dit que » - « on désigne » | Verbes au présent « on » Passif Impératif avec « nous » lexique |
| Indiquer un processus | Pour exprimer une suite d'opérations | Marqueurs temporels Lexique de la transformation Nominalisation Reprise anaphorique |
| Indiquer une transformation | La transformation en cours <ul style="list-style-type: none"> - « se liquéfier » L'action et le résultat de la transformation <ul style="list-style-type: none"> - « devenir adulte » | Verbes |
| Quantifier | <ul style="list-style-type: none"> - « litre, kilo, carat, euro, degré Celsius... » - « Plusieurs types ... » | Unités de mesure Partitif Adverbes de quantité Indéfinis |
| Raisonner /démontrer | Attaque de la démonstration <ul style="list-style-type: none"> - « on veut démontrer que » - « soit » Système hypothético-déductif <ul style="list-style-type: none"> - « supposons...alors» - « soit » - « si..., alors. Si... et que...alors » - « d'où » Cause/consequence <ul style="list-style-type: none"> - « comme» - « parce que» - « puisque » - « par conséquent/en conséquence » - « par suite » - « donc » - il en résulte que » - on en déduit que » - on obtient » Élément ajouté/le rappel <ul style="list-style-type: none"> - « par ailleurs» - « de plus» | Articulateurs logiques (cause, conséquence/déduction, condition, hypothèse, opposition, concession/restriction), but |

| | | |
|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - « en outre » <p>Restriction</p> <ul style="list-style-type: none"> - « mais » - « malgré » - « néanmoins » - « or » <p>Explication/reprise/reformulation/synthèse</p> <ul style="list-style-type: none"> - « c'est-à-dire » - « soit » - « cela veut dire » - « cela signifie » - « en d'autres termes » - « on peut dire aussi » - « en somme » - « somme toute » - « en un mot » - « pour ne pas dire » <p>Énoncé du résultat</p> <ul style="list-style-type: none"> - « donc » - « on peut en conclure » - « on en conclut » - « on peut donc dire/affirmer que » | <p>Le lexique de ces mêmes notions Parfois la ponctuation (pour la cause notamment « : »).</p> |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| <p>Situer :</p> <p>- spatialement</p> <p>- temporellement</p> | <p>Marqueurs spatiaux de situation, de direction, de passage</p> <ul style="list-style-type: none"> - « à, à côté de, à la base de, à l'extrémité de, parmi, dans l'axe de, au point où, au travers de... » <p>Marqueurs temporels dans les faits d'antériorité, de simultanéité, de postériorité, de durée, de fréquence, de limite</p> <ul style="list-style-type: none"> - « avant, récemment, en cours de, entre-temps, à l'issue de, depuis, une fois que, en cours de, au terme de, pendant que, couramment... » | <p>Prépositions et locutions prépositives</p> <p>Adverbes</p> |
|--|--|---|

2.5.2. Réalisations linguistiques et marqueurs spécifiques transversaux

2.5.2.1 Objectif

Il est à rappeler que les actes du langage recensés à travers ces tableaux ne feront pas l'objet d'une étude systématique au cours et ne pourront être exploités dans leur totalité ; mais ils seront choisis par l'enseignant en fonction aux besoins des apprenants, afin de leur fournir les outils linguistiques nécessaires à la réalisation de leurs « *projets* ».

Ce sont donc les difficultés rencontrées par les apprenants qui vont déterminer les objectifs et les activités d'apprentissage à faire en classe, sous forme de modules...

A charge pour l'enseignant de dégager à partir des récurrences les indicateurs les plus usités. (Voir doc, ci-dessous, tiré la CCIP)

| | | |
|--|--|---|
| | <p>Le présent de l'hypothèse</p> <ul style="list-style-type: none">- Le présent atemporel- Le présent déontique (qui constitue une obligation, une nécessité)- Les verbes impersonnels et les tournures impersonnelles (très peu de verbes conjugués)- Le passif et les verbes pronominaux de sens passif- Le passé composé et l'imparfait | <p>Le présent est le temps le plus utilisé car c'est celui qui objective le plus le sujet.</p> <p>Cf. modalisation</p> <p>Très fréquent car l'objet est au centre du discours (non la personne) : on le décrit, caractérise...</p> <p>Les temps du passé sont utilisés dans des rappels historiques (présentation d'un savant, d'une invention, d'une expérience, d'une réalisation)</p> |
|--|--|---|

| | | |
|--|--|--|
| <p>Les marqueurs de la modalisation</p> | <p>Ce qui est certain, que ne laisse aucun doute</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Il est certain que » - « Il est évident que » - « Il est clair que » ... - « Incontestablement » - « Il semble que » - « Il y a des chances pour » - « Il est possible que » - « Il se peut que » - « il est exclu que » - « C'est impossible » | <p>Structures introductives Adverbes Subjonctif/Indicatif</p> |
| <p>Les pronoms personnels</p> | <ul style="list-style-type: none"> - 3^e personne du singulier et du pluriel - On - Nous | <p>Le discours expositif récurrent dans le discours scientifique se caractérise par l'effacement de l'émetteur et du récepteur au profit du référent</p> |
| <p>Les procédés anaphoriques</p> | <ul style="list-style-type: none"> - pronoms personnels - démonstratifs - possessifs - relatifs - indéfinis - substantifs (nominalisation) | <p>Procédé de reprise d'un mot ou d'un groupe de mots pour éviter la répétition et assurer la cohérence et la cohésion du discours</p> |
| <p>Le lexique</p> | <ul style="list-style-type: none"> - préfixes - suffixes - formation et composition des mots - nominalisations - termes génériques ou hyperonymes | |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Les chiffres, les formules</p> | <ul style="list-style-type: none"> - lecture et écriture des chiffres (cardinaux, ordinaux) - lecture des opérations numériques - Lecture des symboles (crochet, parenthèse...) - lecture des formules mathématiques - lecture des lettres symboles (N : ensemble des nombres entiers naturels) - lecture des lettres grecques (α alpha représente un angle) - Les marqueurs de l'inclusion/appartenance et de l'exclusion/non appartenance (est élément de/appartient à/ est un sous ensemble de/ | <p>Dans les domaines scientifiques les chiffres et les lettres jouent un rôle déterminant. C'est une des grandes différences avec la communication « générale » : les lettres ne servent pas qu'à composer des mots mais à présenter des notions, des opérations mentales, des ensembles de façon synthétique et symbolique.</p> <p>Lexique</p> |
| <p>Les schémas/ Les représentations graphiques</p> | <p>Lexique de la représentation graphique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tableau, graphe, graphique... <p>Lexique de la description, du commentaire, de l'interprétation</p> <ul style="list-style-type: none"> - « Ce tableau montre que » - Dans ce schéma, on peut voir que » | <p>Dans les publications scientifiques toutes les sortes de représentations graphiques sont dénommées « figure ».</p> |

Étant donné la spécificité du public employé dans les secteurs étatiques ou privés, les apprenants sont appelés généralement à s'adresser par écrit à l'administration, aux supérieurs hiérarchiques ainsi qu'aux subalternes. De ce fait, la primauté est de favoriser l'écrit par rapport à l'oral.

Dans le domaine de l'écrit professionnel, les savoirs faire que nous devons dégager semblent être connus dès le départ, à savoir la rédaction de la lettre commerciale, administrative, le rapport, le compte rendu, la note d'information et de service... Ceci sous entend que ce moyen de communication ne sert pas seulement à transmettre une information mais aussi à agir sur le destinataire.

A cet effet, il convient d'établir les différentes expressions linguistiques propres à chaque situation. Il faut dire aussi qu'une réalisation peut faire objet de plusieurs utilisations que nous pouvons moduler selon le contexte.

TROISIÈME PARTIE

Évaluation et activités pédagogiques

Chapitre

1

L'évaluation (Repères théoriques)

1. Introduction

L'évaluation peut chercher à recueillir des renseignements sur l'apprenant de façon à promouvoir ses progrès. Elle est effectuée par l'enseignant, mais il faut aussi encourager l'apprenant à participer activement à son apprentissage en lui donnant l'occasion d'utiliser des méthodes d'auto-évaluation pour suivre ses propres progrès.

2. Les buts de l'évaluation

L'évaluation joue un rôle essentiel pour les démarches d'enseignement et d'apprentissage. Son but principal est d'informer l'enseignant, l'apprenant, l'administration que doit prendre l'enseignement.

Pour évaluer l'enseignement de façon efficace, l'évaluation doit reposer sur les données recueillies à partir d'une variété de méthodes qui reflètent les pratiques pédagogiques. Ces informations aident l'enseignant à planifier et à modifier son enseignement pour que ses apprenants apprennent plus efficacement.

Le but prioritaire de l'évaluation est de mesurer les progrès de l'apprenant en ce qui concerne les divers aspects du développement langagier décrits dans les objectifs du programme. L'évaluation se fait dans le cadre de situations de communication réelles, d'activités significatives, en respectant le développement personnel de l'apprenant, et dans le but d'assurer ses progrès.

Pour favoriser la réflexion et le raisonnement critique chez l'apprenant, son engagement personnel dans son apprentissage, sa motivation et le développement d'attitudes positives vis-à-vis de la langue, il est essentiel de modifier les méthodes utilisées traditionnellement pour pouvoir le faire participer à chaque étape de la démarche d'évaluation.

3. Pour être, en effet, reliée aux objectifs du programme d'études, l'évaluation doit viser plus que la vérification des connaissances: elle doit aussi informer des progrès de l'apprenant en ce qui concerne les habiletés de communication et les stratégies de réflexion sur l'efficacité de cette communication, ainsi que l'intérêt pour la langue.

3. Qu'est ce qu'évaluer ?

La définition la plus courante de l'évaluation est de **Tyler**⁸⁶ qui date de 1942 : « *Opération qui mesure l'écart entre un objectif prédéterminé que l'on poursuit et le résultat obtenu* », le terme évaluation, ou le verbe, a en effet plusieurs sens, évaluer c'est :

- Vérifier la présence de quelque chose d'attendu ou connu.
- Situer quelque chose, ou quelqu'un, par rapport à un niveau, une cible ou un seuil.
- Juger la valeur de quelque chose, voire quelqu'un.

Et **Charles Hadji**⁸⁷, nous rappelle aussi que ce terme, évaluation, a évolué dans le temps et dans les travaux tant des chercheurs que des praticiens.

Tout d'abord,

$$E = M$$

Évaluer c'est Mesurer, c'est à dire faire état de quelque chose de manière quantitative en utilisant des outils de mesure à notre disposition. L'évaluation aboutit alors à des résultats existants en tant que tels. Puis

$$E = (P/O)$$

Évaluer c'est déterminer la congruence⁸⁸ entre la Performance et les Objectifs, où l'on cherche à vérifier l'efficacité, voire l'efficience, de l'action menée, c'est à dire les résultats sont ils à la hauteur des objectifs annoncés au regard des moyens mis en œuvre.

$$\text{Enfin } E = J P$$

Évaluer c'est donner un Jugement Professionnel

A partir des mesures effectuées et de l'analyse de celles ci sur l'efficacité de l'action, l'évaluateur portera un avis avec un recul professionnel. Il apporte un plus à la mesure et la situe dans une dynamique.

Ainsi nous rejoignons **C Hadji** lorsqu'il écrit :

86. Hadji C. (1989),

87 A la recherche de la qualité : fonctionnements par objectifs et évaluation, ronéo, Université Aix en Provence. Évaluation, règles du jeu, ESF, 190 p (chap. 1).

88. La congruence, terme issu des mathématiques et de la chirurgie, désigne la qualité d'une relation dont les deux parties s'adaptent parfaitement.

« L'évaluation est l'acte par lequel on formule un jugement de valeur portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet, ...) par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données qui sont mise en rapport :

- des données qui sont de l'ordre du fait et concernent l'objet réel à évaluer (le référé),

- des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet (le référent ou référentiel)."

Nous retrouvons ces éléments dans différents travaux et auteurs comme **André De Perreti**¹¹ lorsqu'il écrit :

"L'évaluation est une démarche opératoire par laquelle on apprécie une réalité donnée en référence à des critères déterminés (jugement de valeur) ; en d'autres termes, opération qui mesure l'écart entre un résultat et un objectif, et en recherche les causes. Elle peut avoir lieu par consultation, individuellement ou en groupe ou de façon mixte".

Ainsi pour poursuivre la logique de présentation proposée par **C. Hadji** nous pouvons dire que :

$$E = D/JP$$

Évaluer = Décider à partir d'un jugement professionnel

Autrement dit l'évaluer n'a plus seulement comme au départ la seule ambition de mesurer, ni par la suite d'émettre un jugement, aussi professionnel soit il, mais d'être un outil au service de l'action et donc de permettre une décision. L'évaluation s'inscrit de plus en plus en dynamique avec une logique régulatrice et formative qu'uniquement de vérification – contrôle.

Pour **J.M. De Ketele**, *"Le but de l'évaluation n'est pas de prouver mais d'améliorer"*.

De ce fait, l'évaluation n'est pas le contrôle et va au delà de la "simple" mesure de conformité.

L'évaluation est partout. Chacun est amené à évaluer. Cependant, évaluer ne s'arrête pas seulement à juger ou à vérifier et contrôler un fait ou une action. C'est aussi un moyen de prendre des décisions ; comme l'indique **Jean-Marie De Ketele**,

« Évaluer signifie examiner le degré d'adéquation entre un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision »⁸⁹. Elle s'inscrit donc dans un processus permanent de recherche d'améliorations.

L'évaluation en formation permettrait donc de mettre en exergue les points forts et les points faibles des actions réalisées afin de mettre en place des actions correctrices. (Voir schéma ci-dessous)

| Évaluation des | Avant | Pendant | À la fin | Après |
|-------------------|-------|---------|----------|-------|
| Besoins | x | | | x |
| Ressources | x | | | |
| Pré-requis | x | x | | |
| Objectifs | | x | x | |
| Attentes | | x | x | |
| Acquits | | x | | x |

Marc Dennery définit l'évaluation en formation comme :

« L'ensemble des actions entreprises dans le cadre d'un processus formel afin d'analyser soit les effets d'une formation sur les apprenants, soit la qualité d'une action ou d'un projet de formation, soit la pérennité d'un système de formation et son impact sur la performance globale de l'entreprise, et de comparer ces effets ou cette qualité, ou encore le degré de pérennité du système au regard des investissements réalisés »⁹⁰.

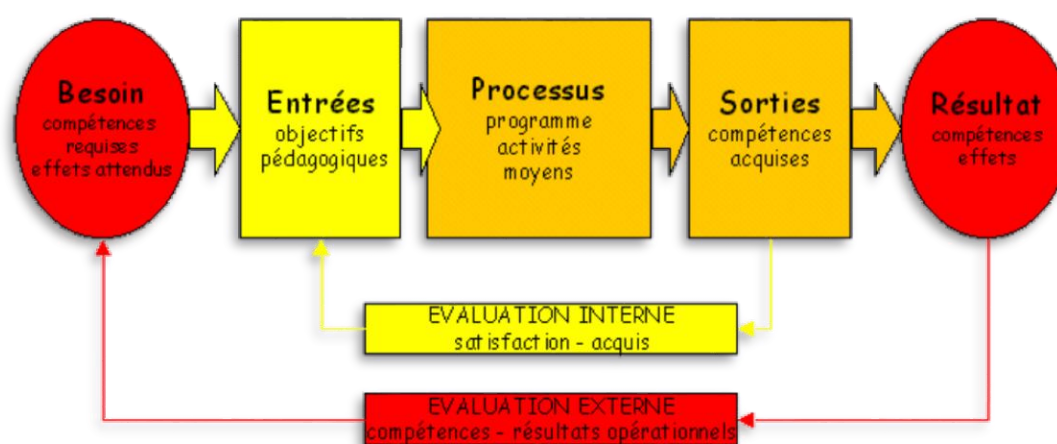
89 .De Ketele J.-M., « Observer pour éduquer », op. cit

90 Dennery M., Évaluer la formation après la réforme : des outils pour maîtriser son budget formation, ESF, 2005.

3.1 Que peut-on évaluer en formation ?

L'évaluation permet de vérifier à chaque étape du processus de formation que le message passe bien, et cela avant, pendant et après chaque action. Évaluer, c'est aussi s'entourer des conditions d'une réussite en mettant sous assurance qualité toutes les prestations de service afférentes à la formation. C'est encore se donner les moyens de témoigner et de prouver que les objectifs impartis sont atteints.

L'évaluation est répartie dans le temps autour des actions de formation. La matrice suivante permet de rappeler les principales dispositions qui structurent l'évaluation de la formation.



Évaluation en formation

Jean-Marie Barbier⁹¹ recense trois types d'évaluation :

- **L'évaluation implicite** : « *c'est une évaluation non exprimée par le formateur ou l'institution auquel il est rattaché, et qui, cependant intervient dans le processus pédagogique* ». Ceci signifie que le formateur va adapter ses enseignements en fonction de la compréhension des apprenants.

91 . Barbier J.-M., L'évaluation en formation, Presses Universitaires de France, Paris, 1985.

• **L'évaluation spontanée** : « *c'est une évaluation exprimée mais qui reste non formalisée* ». Dans ce cas, le formateur va échanger avec les apprenants sur ses enseignements, leurs incompréhensions, ...

• **L'évaluation instituée** : « *c'est une évaluation à la fois exprimée et formalisée* ». Dans ce cas, le formateur évalue explicitement les stagiaires à l'aide, par exemple, d'un questionnaire en fin de formation, afin d'évaluer les acquis.

Pour chacune de ces trois étapes, trois orientations peuvent être données à l'évaluation: le pronostic, le diagnostic et le contrôle.

3.1.1 L'évaluation formative

Elle est beaucoup plus étroitement liée au processus de formation. Son objectif est de guider et d'orienter l'apprenant dans sa démarche de formation. À cette fin, des informations relatives aux difficultés de formation sont recueillies. Puis, ces informations sont interprétées afin de dégager les causes probables des difficultés rencontrées.

Sur la base de cette interprétation, le formateur et le groupe en formation adaptent leurs aides et stratégies pour orienter et faciliter l'apprentissage. L'évaluation formative a donc pour but de faciliter la progression des apprentissages. Elle a lieu pendant l'apprentissage alors qu'une action pédagogique peut être entreprise dès que le diagnostic est posé. Nous pouvons prescrire divers types d'activités correctives ou d'activités d'enrichissement selon l'information recueillie.

L'évaluation formative intervient dans le cours d'un apprentissage et permet de situer la progression de l'apprenant par rapport à un objectif donné.

Dans le cas d'une évaluation formative, l'objectif est d'obtenir une double rétroaction sur l'apprenant pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies et les difficultés qu'il rencontre, et sur le formateur pour lui indiquer comment se déroule son action et quels sont les obstacles auxquels il se heurte.

De nombreuses mises en situation sont souvent assimilées à des évaluations formatives. L'apprenant comprend où il en est dans l'acquisition des compétences et peut orienter son parcours en fonction de ce qu'il pense devoir acquérir.

3.1.2 L'évaluation normative

Elle permet aussi de situer les apprenants les uns par rapport aux autres. Dans ce processus nous distinguons souvent l'évaluation normative et l'évaluation « critériée » :

- Une évaluation est dite normative quand elle compare la performance d'un apprenant aux performances des autres apprenants.

- Une évaluation est dite « critériée » quand nous ne comparons pas l'apprenant aux autres, mais que nous déterminons, par la référence à des critères, si l'apprenant est en mesure de passer aux apprentissages ultérieurs après avoir atteint ses objectifs.

Lorsque l'évaluation intervient au-delà de l'action de formation professionnelle pour entériner les compétences acquises, il arrive que nous parlons de validation, voire de certification. Ces différentes démarches sont pour une part assimilées à des formes d'évaluation.

Toutefois, en formation, l'évaluation se distingue de la validation et de la certification par le fait que l'évaluation est conduite en interne, qu'elle est récurrente et qu'elle fait intégralement partie du processus de la formation. La validation et la certification peuvent être menées par des tiers. Elles sont occasionnelles.

Une analyse des activités d'évaluation actuellement proposées montre que nombre d'entre elles relèvent plus d'un contrôle linguistique que d'une réelle évaluation de la compétence langagière dans ses différentes dimensions.

Notre travail a pour objectif de construire une évaluation de la compétence qui va dans le sens des objectifs assignés au début du processus d'apprentissage dans la discipline de la spécialité (Droit des Affaires).

Pour cela, nous avons adopté la démarche suivante:

- élaboration d'un modèle de compétence langagière tripartite incluant : une dimension linguistique renvoyant à la forme et au sens des différentes unités de la langue ;
- une dimension pragmatique renvoyant aux actes de parole et à leur mobilisation dans une situation de communication spécialisée ;
- une dimension culturelle renvoyant aux paramètres culturels de l'utilisation de la langue du droit;

- analyse d'un corpus de copies d'apprenants de français langue étrangère, pour mettre notre modèle à l'épreuve des faits et montrer qu'il existe des erreurs irréductibles aux dimensions linguistique et pragmatique, et qui sont en fait d'ordre culturel.

Dans le cadre de l'approche par compétences que nous préconisons, l'appréciation des aptitudes et des acquis des apprenants se fait à partir d'une évaluation continue.

Les informations recueillies, à la suite de cette évaluation, serviront à établir un diagnostic et à mettre en place un dispositif de remédiations pour, d'une part, combler les lacunes enregistrées chez les apprenants et d'autre part, réguler l'action pédagogique du formateur.

Ces informations offrent, en outre, l'occasion à l'enseignant de faire le point avec l'apprenant sur les performances de ce dernier et de choisir avec lui une stratégie de remédiations appropriée.

L'évaluation des acquis a des fonctions différentes selon les moments où elle est réalisée :

- *En début d'année, l'évaluation a une fonction d'orientation*⁹². Elle permet d'établir un diagnostic portant sur les apprentissages fondamentaux de l'année précédente (pré requis) qui doivent en cas de besoin faire l'objet d'une remédiation avant le commencement des apprentissages nouveaux.
- *En cours d'année, l'évaluation a une fonction de régulation*. Elle vise à identifier les erreurs importantes et récurrentes et à prévoir la/les remédiation(s) adéquate(s);

A la fin d'un degré, l'évaluation a alors une fonction certificative: il s'agit de faire un bilan des acquis résultant des apprentissages censés être assurés en vue de prendre une décision quant à l'accès (ou non) de l'apprenant au degré supérieur.

Pour être significative et utile, l'évaluation doit porter sur les compétences de base dont la maîtrise est reconnue comme indispensable à la poursuite des apprentissages ultérieurs.

92.<http://www.cahiers-pedagogiques.com/complementaires/Pillonel.htm>

La performance attendue constitue dans ce programme l'indicateur de mesure qui témoigne du degré de maîtrise de la compétence terminale liée à l'oral, à la lecture et à l'écrit (exercices de production).

3.2 Critères d'évaluation

3.2.1 Adéquation avec la situation de communication

Ce critère est atteint pour tout énoncé dans lequel l'apprenant :

- manifeste sa compréhension par la réalisation de la tâche demandée dans la consigne,
- utilise le vocabulaire approprié à la situation
- applique les règles sociales d'utilisation de la langue⁹³.

3.2.2 Correction linguistique

Ce critère est atteint pour tout énoncé dans lequel l'apprenant :

- agence correctement les mots dans les phrases produites
- utilise correctement les formes verbales étudiées
- se fait comprendre par un tiers.

3.2.3 Cohérence de l'énoncé

Ce critère est atteint pour tout énoncé dans lequel l'apprenant :

- utilise, dans un texte, les articulateurs temporels (simples) étudiés
- émet un avis ou justifie correctement un point de vue
- respecte la chronologie des événements.

93.HADJI Charles, *L'évaluation démythifiée*, Paris, ESF éditeur, 1997

3.3 Critères de perfectionnement :

3.3.1 Richesse du vocabulaire de spécialité

Ce critère est atteint pour tout énoncé dans lequel l'apprenant :

- utilise un vocabulaire riche, varié...
- utilise des comparaisons, des illustrations, des compléments d'informations...

3.3.2 Fluidité de l'expression

Ce critère est atteint lorsque l'apprenant :

- s'exprime avec aisance (couramment, de façon expressive)
- adopte une attitude et un ton en adéquation avec la situation

Conclusion partielle

En principe, il ne s'agit pas ici de l'évaluation des apprenants mais de l'évaluation du dispositif pédagogique. Celle-ci intervient en fait tout au long de la phase de développement. Elle consiste à analyser les ressources produites en répondant à des questions du type :

- cela répond-il aux objectifs définis ?
- le travail réalisé est-il de qualité ? ou pouvons-nous faire mieux et comment ?

Le temps consacré à cette réflexion avant l'implantation des ressources s'avère être un investissement rentable : plus les modifications interviennent tôt dans le processus et moins elles engendrent de coût supplémentaire.

En fin de processus, l'évaluation consiste surtout en un retour d'expérience et permettra d'améliorer le dispositif dans le futur.

Évaluer: oui mais quoi?

- les ressources, leur bon fonctionnement, leur accessibilité et leur conformité avec les objectifs.
- leur efficacité pédagogique :

Nous pouvons utiliser des indicateurs comme le taux de participation, la satisfaction des apprenants, les niveaux de réussite...

Le domaine de l'évaluation est peut-être celui où les pratiques des enseignants progressent le plus lentement. Dans l'ensemble ils préparent bien leur cours, organisent avec beaucoup de sérieux les évaluations sommatives, souvent calquées sur les examens finals.

Mais trop peu encore agissent en « professionnels de l'apprentissage », d'un apprentissage qui ne peut pas ne pas être évalué. Ils doivent pourtant être convaincus que l'évaluation est d'abord et avant tout le point de départ indispensable pour le professeur afin de fonder ses choix didactiques et pédagogiques, d'éviter l'exhaustivité et de construire une progression accessible à tous les apprenants.

De plus grandes transformations s'opéreront lorsque les enseignants comprendront que la pratique d'évaluation est au cœur de leur enseignement, qu'elle ne se résume pas à la seule notation et qu'elle suppose d'établir un dialogue explicatif avec les apprenants. C'est une sorte

de verrou qu'il faut faire sauter si l'on veut que l'évaluation soit intégrée à l'enseignement, en devienne le moteur et le régulateur.

L'évaluation place les apprenants, avec leurs ressources et leurs lacunes, au centre du dispositif éducatif, pour le faire progresser.

C'est dans cette articulation constante et cohérente entre objectifs et évaluation que réside le potentiel d'un enseignement efficace qui garantisse à tous l'égalité des chances.

Chapitre 2

Propositions d'activités pédagogiques

2.1 Propositions d'activités pédagogiques

2.1.1 Expression orale

2.1.1.1 Activités hors situation

Les activités d'expression orale ont pour but de donner confiance aux apprenants, et de leur faire acquérir la volonté et la capacité d'utiliser la langue cible, non seulement correctement mais aussi de façon appropriée et efficace en vue de son utilisation dans des situations de communication.

Compte tenu des efforts nombreux et variés que les activités d'expression orale peuvent exiger des apprenants, il importe de fixer des objectifs accessibles et de se montrer réaliste quant aux résultats attendus. Ceci suppose que l'enseignant adopte une certaine ligne de conduite face aux performances des apprenants, notamment en ce qui concerne l'erreur et les stratégies compensatoires qu'ils utilisent pour suppléer aux lacunes de leurs ressources linguistiques.

Le développement de la compétence de communication exige aussi que l'on choisisse et organise des activités qui offrent aux apprenants des expériences d'apprentissage propres à promouvoir la confiance en soi et les savoir-faire mis en jeu dans l'expression orale.

2.1.1.2 Activités en situation

Les activités de dialogue prennent en compte non seulement la précision des formes, mais aussi leur utilisation appropriée en situation. Il faut donc que les apprenants sachent sans ambiguïté : *qui parle à qui, de quoi, dans quel but, où et quand*. Il importe aussi de les sensibiliser sur la manière dont le dialogue est structuré, aux façons d'engager, d'entretenir et de clore une conversation, aux stratégies utilisées par les locuteurs pour négocier du sens, afin que leurs efforts de communication atteignent le but visé.

1^{ère} activité : **négocier** un contrat

Objectif prévu : évaluation des stratégies et des méthodes cognitives mises en place par l'apprenant dans une situation de recherche d'informations utiles.

1 : Les premiers pas

Identification préalable de l'interlocuteur + présentations

2 : La protection des créations

Comment protéger une création ? Par le droit d'auteur ou les dessins et modèles ? La formalité de dépôt est-elle obligatoire ? Combien coûte un dépôt ? L'entreprise cliente peut-elle faire le dépôt à votre place ?

3 : Comment répondre à une commande ?

Savoir lire les bons de commande et notamment les conditions générales d'achat imposées par les clients. Comment et à quel moment les modifier si elles ne conviennent pas ? Doit-on répondre par un devis ?

4 : Les prestations de service

Sur quelle base négocier une intervention en entreprise ? Comment formaliser un accord ? Comment négocier la proposition d'un client ? Quelles précautions prendre concernant le paiement de la prestation ?

5 : La cession des droits d'auteur

Comment négocier les clauses du contrat ? Peut-on imposer une rémunération proportionnelle ?

6 : Les contrats de licence d'exploitation

- Quelles sont les conditions préliminaires à la rédaction d'un contrat ?
- Quelle licence choisir ? Licence exclusive, multiple ou simple ?
- Sur quelle base négocier une rémunération au cachet ou par droits ?

2ème activité :

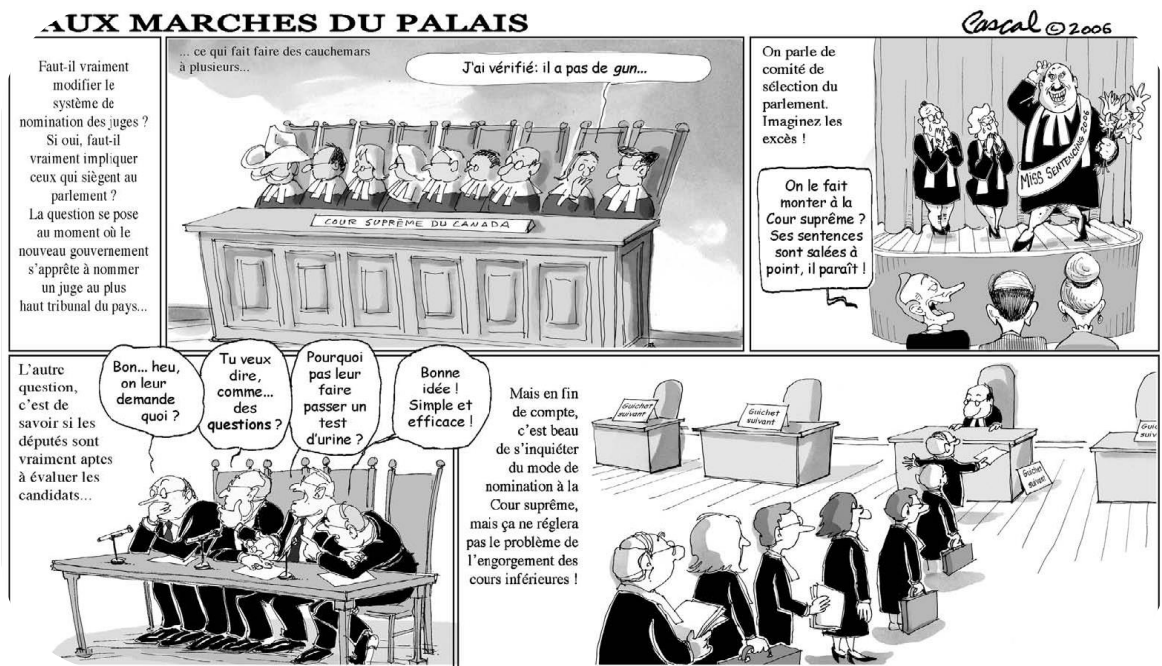
Rédigez un contrat en groupe. Un autre groupe simulera la négociation

Des apprenants de votre université (un voyage en France) ont visité une chambre de commerce et d'industrie, l'Association pour la création d'entreprises (APCE), un centre de formalités des entreprises (CFE), etc.

À leur retour, le professeur leur demande de faire un exposé, entre autres thèmes, les types de contrats que concluent les entreprises dans leurs activités. Les autres apprenants ont écouté les exposés et pris des notes. Le professeur leur demande de rédiger sur chaque exposé un texte qui en présente les principaux points et de le présenter oralement.

3ème activité : Simulez une scène de tribunal en imaginant des dialogues à partir des caricatures suivantes en restant dans le cadre juridique.

Caricature 1



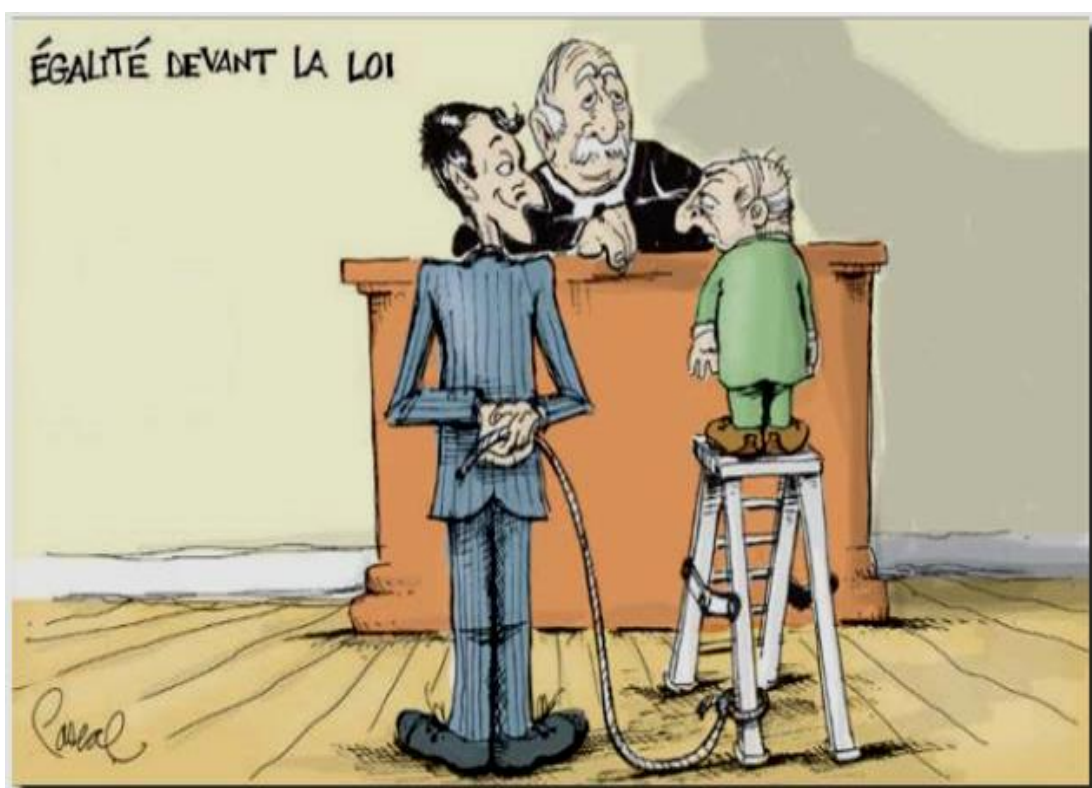
Source : www.barreau.qc.ca/journal/

Caricature 2:



Source : www.barreau.qc.ca/journal/

Caricature 3:

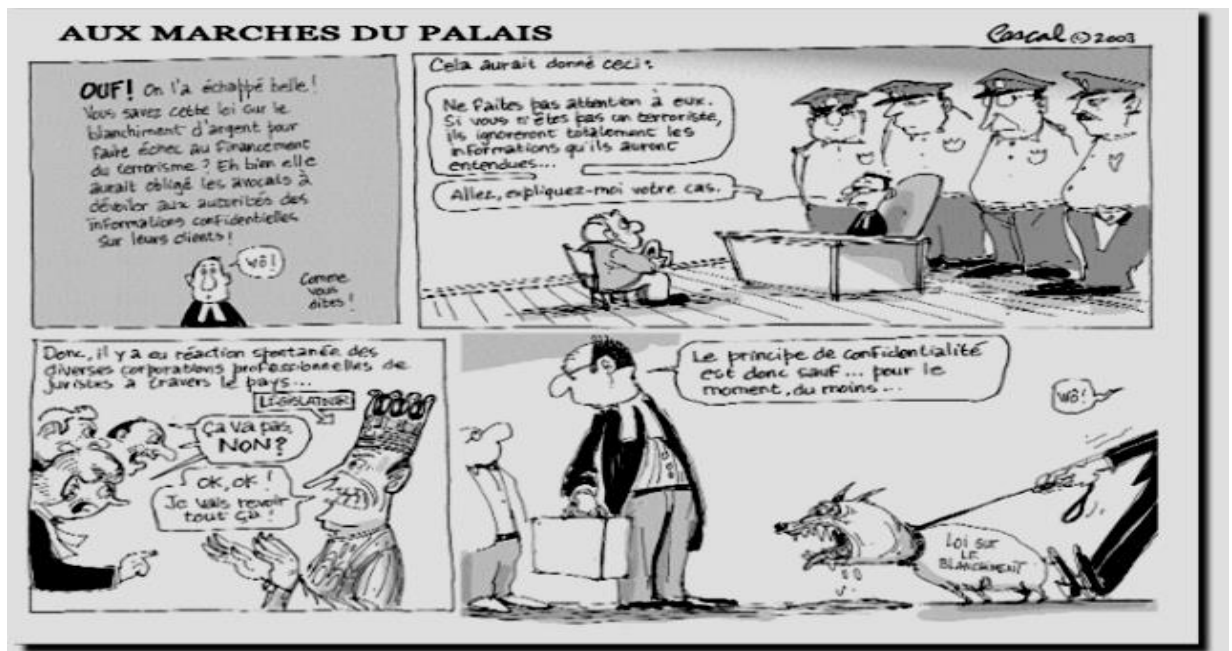


Source : www.barreau.qc.ca/journal/

Caricature 4:



Caricature 5:



Ce type d'exercices permet de compléter un cours de français juridique qui consiste le plus souvent à lire un texte de spécialité, à parler, à traduire et à effectuer un certain nombre d'exercices structuraux pour acquérir la grammaire, le lexique... Stimulant et ludique, ce genre d'exercices permet la maîtrise d'une certaine terminologie de manière infiniment plus rapide et féconde.

Du point de vue cognitif, ces exercices s'avèrent particulièrement riches en ce sens qu'ils obligent les apprenants à un certain nombre de manipulations linguistiques dans la spécialité qui ont pour effet de structurer l'enseignement de la langue de spécialité car, ici, les faits occupent une place centrale. Dans une première phase, la compréhension exacte de la part des apprenants et leurs capacités de reformulation, et en particulier la restitution du schéma chronologique, constituent une phase cruciale puisque, dans les matières juridiques, les dates, lieux et délais jouent un grand rôle, (détermination de la loi applicable - phénomènes de prescription, etc.). Il en va de même pour l'identification des acteurs (qui a fait quoi ? pourquoi ?) et des rapports circonstanciels (quand ? comment ? avec qui ? Où?) ; Ce qui conduit à une étude de l'expression du lieu, du temps de, la cause, de la conséquence, etc.

Dans une seconde phase, l'apprenant met ces faits en relation avec les notions juridiques qu'il maîtrise, c'est-à-dire qu'il les qualifie juridiquement afin d'articuler un raisonnement en s'appuyant sur une argumentation adéquate (condition, hypothèse, opposition, concession) jusqu'à l'obtention d'une solution proposable au client (toujours dans une situation de simulation).

2.1.2 Expression écrite

2.1.2.1 La prise de notes

En général, les apprenants sont motivés par la prise de notes, ils souhaitent améliorer leurs capacités auditives et leurs capacités orales, travailler leur raisonnement logique, enrichir leur vocabulaire et éventuellement savoir réemployer les acquis, exercer leurs réflexes et développer des compétences d'interprétation.

Par ailleurs, les difficultés rencontrées résident dans l'écoute (prise de notes à partir de l'oral et la possibilité de comprendre et de reformuler à bon escient les informations

La transcription permet aux apprenants de comprendre l'information, à titre d'exemple le journal télévisé, et d'apprendre beaucoup sur les événements et le monde. Elle leur permet également de se familiariser avec les structures et bon nombre d'expressions françaises. L'enseignant peut en profiter pour attirer leur attention sur certains détails de grammaire. Il convient donc d'exiger au moment d'interpréter qu'ils laissent de côté leur transcription pour se concentrer sur le français qui leur est lu, tout en prenant des notes.

À cet égard, la prise de notes répond aux attentes des apprenants dans la mesure où elle peut les aider à avancer sur le plan linguistique mais aussi à développer leurs capacités d'analyse.

2.1.2.2. Applications

Objectifs prévus : *lecture rapide et efficace d'un texte de spécialité, et dégagement de l'essentiel afin de saisir sa problématique (restituer l'information et éviter les détails) en réalisant étape par étape le travail d'élaboration d'une synthèse écrite.*

Texte support :

Itinéraire personnel

Julien Delattre (28 ans, célibataire) est autodidacte en électricité. Il a travaillé dans plusieurs entreprises puis a été licencié en février 1999. Pendant quelques mois, il a travaillé au noir chez des particuliers et s'est aperçu qu'il y avait une réelle demande pour des petits boulots que les gens ne savent pas ou ne veulent pas faire eux-mêmes : petites réparations, montage de meubles, changement de serrures, etc. Il a alors décidé de créer sa propre entreprise et a pu bénéficier d'aides diverses (l'aide au chômeur- créateur qui existait encore, des exonérations ou des abattements de charges). Son bilan : il arrive à vivre correctement, sans plus. La diversité de ses activités ne lui permet pas vraiment de faire de la prospection et sa clientèle se développe surtout par le « bouche-à-oreille ».

« L'entreprise individuelle »,

Extrait du français juridique, 2003

-Consigne :

- Travailler le raisonnement logique,
- Exercer les réflexes,
- Développer des compétences d'interprétation,
- Reformuler la compréhension et réemployer les acquis,

-Mise en ordre :

- Des paragraphes ou des phrases dans le désordre. On peut ajouter des « phrases parasites » (qui n'ont rien à voir avec le texte);
- Deux textes distincts qui ont été mélangés pour n'en former qu'un.

4^{ème} activité : chassez l'intrus dans chaque colonne

Objectif prévu : mémorisation de séries paradigmatiques : la réduction des séquences à des mots présente le risque de perdre de vue l'objectif de l'apprentissage. L'apprenant doit apprendre à produire des phrases, des énoncés en situation et non pas de simples suites de mots.

| A | B | C | D |
|--|--|---|---|
| -la démission -la rupture du contrat -le licenciement -le classement | -l'intérim -les études -le temps complet - le temps partiel | -un inspecteur -un salarié -un délégué -l'épouse du directeur | -Avoir pour cousin - avoir pour mission - avoir pour fonction -avoir pour tâche |

5^{ème} activité : **Reconstituez le passage suivant dont les phrases sont proposées dans le désordre :**

Objectif prévu : *l'apprenant doit maîtriser la compréhension et la progression logique d'un texte et reconnaître la structure implicite de la cohérence textuelle.*

Elle emploie aujourd'hui plus de cinquante personnes. Son patron lui a accordé un congé de formation. Il trouvait que c'était bien de changer tout le temps. Il a appris les technologies les plus sophistiquées. Au bout de quelques années, il s'est aperçu qu'il avait besoin d'une formation en informatique. Hervé est imprimeur de formation. Il a trouvé un associé et ils ont constitué une SARL. Mais, un jour, il en a eu assez et il a trouvé un emploi stable. Cinq ans plus tard, il a souhaité être indépendant. Quand il a eu son diplôme, il a d'abord fait de l'intérim.

.....
.....
.....
.....
.....

Langage juridique

6^{ème} Activité. Rangez les mots suivants par appartenance exclusive et par double appartenance.

| | | | | | |
|--------------|-----------------------|-------------|---------------------|------------|---------------|
| -Ab intestat | -Saisine | -Droit prêt | -Gouvernement | -Mode | -Raison |
| -Prud'hommes | -Dénationalisation | -Patrimoine | -Sujet | -Siège | -Dol |
| -Témoin | -Répétition de l'indu | -Acte | -Constitutionnalité | Comourants | -Promesse |
| -Fond | -Barre | -Erreur | -Forme | -Voix | -autorisation |

7^{ème} Activité. Repérez le lexique juridique.

Procès-verbaux en série pour le port du sweat-shirt de la Manif pour tous

La mésaventure de Franck Talleu, le 1er avril au jardin du Luxembourg, n'était ni une farce ni un cas isolé. Verbalisé pour avoir porté un sweat-shirt dont le dessin figurait un père et une mère tenant leurs deux enfants par la main, ce père de famille nombreuse, venu pique-niquer et cacher les œufs de Pâques, a été emmené au poste par deux gardiens assermentés. Après un interrogatoire d'une heure, il a reçu une amende cas n° A. D'abord pour «port d'une tenue contraire aux bonnes mœurs», requalifié ensuite en «organisation d'une manifestation ludique dans le jardin du Luxembourg sans autorisation spéciale». Il attend maintenant d'être convoqué par le tribunal de police. L'objet du scandale -le sweat-shirt pourtant sans slogan «pouvait choquer», s'est-il entendu répondre par les autorités qui ont reconnu le dessin symbolique de la Manif pour tous. Mi-amusé mi-médusé, il craint pour l'avenir des familles: «Si le seul dessin d'une famille sur un tee-shirt est contraire aux bonnes mœurs, quid d'un couple dans la rue qui se baladera demain par la main avec ses enfants? Il se fera verbaliser?»

Le Figaro, Delphine de Mallevoüe
09/04/2013

8^{ème} activité : Faites des phrases en le remettant dans le bon ordre

Objectif prévu : repérage des liens logiques et sémantiques d'un texte et capacité à organiser les événements les uns par rapport aux autres.

1- autorité /le /droit/ des / relations / public / les /avec /publique /l' /citoyen /régit

a.....

2- arrêtés /maires /de /à /la /municipaux /prennent /visant /vie /réglementer /commune /leur /des / les

b.....

3- textes /est /domaine /un /droit /compilation /juridiques /de /concernant / du /une /code /un

c.....

9^{ème} activité : Insérer les phrases ou les mots manquants dans un texte lacunaire à caractère juridique : (*actif - cessation - commerce - créances - débiteur - déclarer - dépôt - liquidation - morale - passif - procédure - physique - redressée*).

Objectif prévu : stimulation de la réflexion métalinguistique de l'apprenant.

Le « dépôt de bilan »

Lorsqu'une personneouest dans l'incapacité de payer ses dettes, elle doitcet état de « cessation des paiements » au tribunal dedans le ressort duquel est situé son domicile ou son siège social. Cetteobéit à des règles définies par la loi n° 85-98 du 25 janvier 1985.

Les personnes physiques ou morales sont tenues d'effectuer lede bilan lorsqu'elles sont « dans l'impossibilité de faire face à leurexigible avec leurdisponible »

Le formulaire dedes paiements dûment rempli doit être accompagné de documents fournis par le: comptes annuels du dernier exercice, extrait d'immatriculation au RCS (Registre du commerce et des sociétés), situation de trésorerie datant de moins de 3 mois, état chiffré deset des dettes, inventaire des biens du débiteur, etc. Lors de l'audience, le tribunal rend :

– soit und'ouverture de redressement judiciaire s'il estime que l'entreprise peut valablement être.....;

– soit un jugement de..... judiciaire s'il estime que la situation de l'entreprise est irrémédiablement compromise.

D'après info reg (CCIP)

- Utiliser le vocabulaire :
-Dites le contraire.

1. Le débiteur :.....
2. Le passif :.....
3. Une demande :.....
4. Une créance :.....
5. Une liquidation :
6. La cessation :

10^{ème} activité : Complétez les phrases en utilisant les mots et expressions proposées

Objectif prévu : mettre en pratique le degré de maîtrise de la compréhension logique et « déceler » l'implicite dans les textes à caractères juridiques

| Des noms | des verbes | des expressions introductives |
|---|---|---|
| -Jurisprudence -Personnes privées -Primauté | -se référer -s'appliquer -être en conformité avec | -en cas de -d'une manière générale -en application de |

- 1-....., le droit civil.....aux rapports entre.....
- 2-.....vide juridique, on.....à.....
- 3-.....principe de..... le droit national doit..... le droit communautaire.

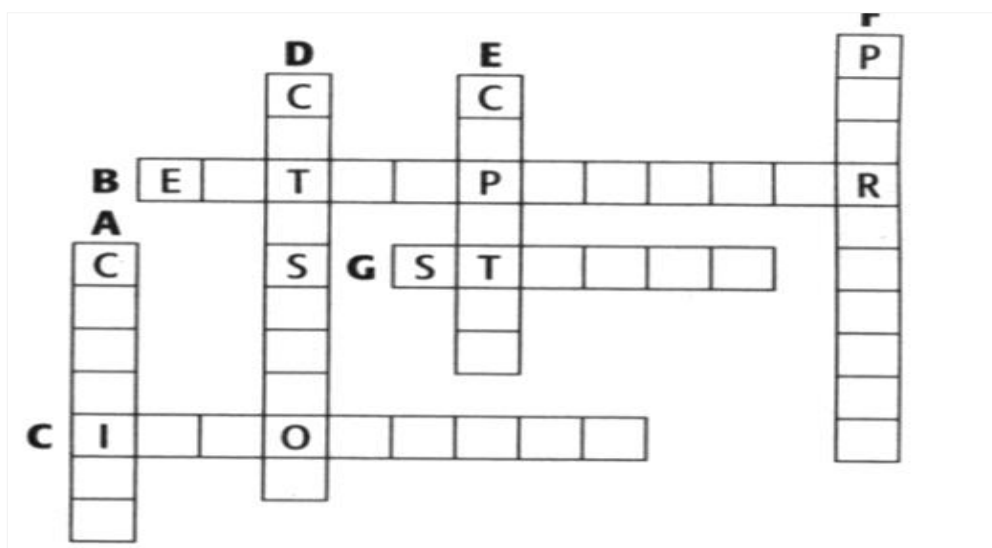
11^{ème} activité : Complétez la grille avec les mots correspondant aux définitions suivantes.

Objectif prévu : manipulation d'un vocabulaire économique et juridique, vérification des hypothèses orthographiques et mise en pratique des transferts entre le sens d'une définition et le mot à découvrir, le tout par le biais de procédés relevant du raisonnement logique.

Définitions :

- A .transmission d'un bien
- B. qui possède une entreprise
- C. Soumis au paiement d'impôts.
- D. Une somme obligatoire à payer pour couvrir les risques maladie.
- E. Somme d'argent nécessaire pour constituer une société par actions.
- F. L'ensemble des biens
- G. Situation juridique

Grille :



12^{ème} activité : Réalisez un court résumé d'un texte de spécialité en respectant les consignes avancées pendant le cours.

Objectif prévu : permettre de vérifier les compétences de compréhension et de reformulation dans les textes de spécialité, ainsi que la qualité de la production discursive et la maîtrise des normes langagières.

Représentation et négociation

La convention collective

Il s'agit d'accords écrits conclus entre des organisations syndicales et des employeurs traitant des droits applicables aux salariés d'une entreprise ou d'une branche professionnelle. Ils peuvent s'appliquer sur le plan national ou départemental.

Les conventions collectives contiennent des dispositions plus avantageuses que le droit commun sur les conditions de travail ou d'emploi ainsi que sur les garanties sociales (congés supplémentaires, primes diverses).

Le comité d'entreprise

Il comprend des représentants de la direction, du personnel (élus pour 2 ans), des représentants des syndicats. Il est obligatoire dans les entreprises de 50 salariés ou plus. Les membres du personnel qui y siègent assurent la représentation des salariés avec voix délibérative pour les activités sociales et culturelles et avec voix consultative en matière économique. Il est présidé par le chef d'entreprise et se réunit tous les mois.

Les représentants du personnel

Ils sont élus par l'ensemble du personnel. Ils ont pour fonction de présenter les revendications des employés, de saisir l'inspecteur du travail en cas d'infraction au droit du travail, de communiquer au Comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail (CHSCT) les observations relatives à la sécurité.

Les organisations syndicales

Elles ont pour mission de défendre les intérêts matériels et moraux, collectifs et individuels au niveau d'une branche de métiers. Elles ont un rôle de revendication, de représentation, de négociation.⁹⁴

94 .Michel Soignet, « *le français juridique* », Hachette, français langue étrangère, 2003, p.78

- **-Utiliser le vocabulaire**

- **Complétez avec les mots convenables** : *s'appliquer à* - *avoir pour mission de* - *saisir*
- *présenter à*.

- a. Les délégués du personnel directeur les revendications des salariés.
- b. Cette disposition l'ensemble des employés.
- c. Les employés ont décidé de le conseil des prud'hommes.
- d. Les représentants du personnel négocier avec la direction.

-Trouvez le contraire dans les documents.

- a. facultatif: b. désigne :
- c. individuel : d. la conclusion d'un contrat

-Trouvez le mot équivalent dans les documents ci-dessus.

- a. (avoir le) droit de voter:
- b. (avoir le) droit de formuler un avis:
- c. le non-respect de la législation (du travail) :
- d. (une mesure de) représailles:

13^{ème} activité: **Nominalisez les propositions soulignées dans le texte suivant:**

Objectif prévu : prise de conscience des types de discours dans lesquels la nominalisation intervient de façon privilégiée. Le choix entre structure nominale et structure verbale est en effet fortement lié au type de discours mis en œuvre, lequel est lui-même fonction de la situation de communication.

Les juridictions

Les fondements de la justice

- **Le rôle de la justice est :**
 - de s'exercer au nom des peuples et dans l'intérêt général de la société ;
 - d'assurer un procès juste et équitable à tout citoyen;
 - de garantir le respect de la procédure.

- **Ses principes sont :**
 - d'être séparée des pouvoirs législatif et exécutif ;
 - d'être accessible à tous ;
 - d'être égale pour tous ;
 - de donner droit à des recours ;
 - de garantir les droits de la personne (présomption d'innocence, droit à la défense et au respect des lois, droit à l'aide juridictionnelle).
- **Elle a ses limites :**
 - elle use d'un langage technique précis mais dont les mots et les concepts ne sont pas usités couramment ;
 - son fonctionnement quotidien est difficile (encombrement, lenteur, risque d'erreur judiciaire, etc.)⁹⁵.

Doc. 2 Quelques autres caractéristiques

- **La justice est hiérarchisée :** elle a une structure pyramidale à plusieurs degrés (instances) afin que les citoyens aient la possibilité de contester une décision, d'en demander le réexamen, de faire réviser ou casser un jugement.
- **La justice est spécialisée :** suivant le type d'affaire, c'est tel ou tel tribunal qui est compétent. En ce qui concerne le droit pénal, cela dépend aussi de la gravité de la faute.
- Chaque tribunal a un domaine **géographique de compétence** déterminé.

Doc 3.

- Tout **prévenu** est **présumé innocent** tant qu'il n'a pas été jugé **coupable**.
 - Les personnes majeures dont les revenus sont insuffisants et tous les mineurs peuvent bénéficier de **l'assistance gratuite d'un avocat**.
 - Philippe Maurice, condamné à mort pour avoir tué un policier, a été **gracié** en 1981 par le président de la République, quelques mois avant **l'abolition de la peine de mort**.

⁹⁵.Idem,

• La tradition veut que, après une élection présidentielle, une **loi d'amnistie** soit proposée au Parlement.

• **L'amnistie** concerne des délits de moindre importance (stationnement interdit par exemple). Cette pratique est de plus en plus contestée.

• **Comprendre les documents**

1• Trouvez dans les documents le mot ou l'expression qui exprime **les idées** suivantes :

a. Tout le monde a droit à la justice :

b. La justice peut se tromper :

c. Un condamné peut tenter de faire annuler la décision le concernant:

d. La justice est la même pour tous :

e. La justice garantit la présence d'un avocat :

2• **De quelle caractéristique de la justice s'agit-il dans les affirmations suivantes ?**

a. La politique n'a rien à voir avec la justice.....

b. la cour d'appel est une plus haute instance que le tribunal correctionnel

c. Toutes les procédures judiciaires sont soumises à des règles précises.....

d. On ne juge pas n'importe quel prévenu devant n'importe quel tribunal

3• Retrouvez les phrases qui illustrent ou développent les principes du document 1.

a. La présomption d'innocence :

b. L'aide juridictionnelle :

• **Utiliser le vocabulaire**

4• **Complétez les phrases avec un mot choisi dans les documents 1, 2, 3**

a. La justice garantit le droit au lorsqu'on estime être victime d'une injustice.

b. « Au nom du peuple français, je vous demande de la peine de mort » (le ministre de la Justice devant l'Assemblée nationale le 18 septembre 1981).

c. Seul le président de la République peutun condamné.

d. À l'occasion de la révision d'un procès, il arrive que le jugement soit ..

e. Un tribunal est compétent pour un..... précis, un département par exemple.

5• Chassez l'intrus et justifiez oralement votre choix.

- a. Une affaire de détournement de fonds - une bonne affaire - une affaire de mœurs.
- b. Les droits de la personne - le droit à la défense - le droit à la retraite.
- c. Être amnistié - être gracié - être excusé.
- d. Le principe de morale - le principe d'égalité - le principe d'équité.
- e. La compétence territoriale - la compétence intellectuelle - la compétence juridictionnelle.

• S'exprimer

6. Parler de la justice

a) Vous êtes trois étudiants en droit. Votre professeur vous demande de venir présenter la justice de votre pays devant une classe dans le cadre d'un cours d'échange d'éducation civique.

-Répartissez-vous la tâche selon les trois points suivants :

- 1. Les principes de la justice ;
- 2. Les caractéristiques de la justice ;
- 3. Le citoyen face à la justice.

Jouez la scène.

-Comprendre les documents juridiques

14^{ème} activité- Identification des situations

-L'écriture professionnelle considérée comme « difficile » ou « insatisfaisante », est souvent l'objet de conflits et de débats au sein des institutions ou entre les partenaires.

Objectifs : Comprendre comment on lit et quel usage on fait de l'écrit dans un contexte professionnel. S'entraîner à écrire d'une façon qui soit adaptée aux besoins du lecteur professionnel.

(Doc.1). La propriété

1. Le droit de propriété

Il présente trois caractéristiques

- il est **absolu** (le propriétaire possède l'usus, le fructus et l'abusus de son bien) mais susceptible d'a restrictions établies par la loi) ;
- il est **individuel** : (un bien n'a qu'un seul propriétaire) ;
- il est **perpétuel** (il dure tant que la chose existe et ne s'éteint pas par non-usage).

Le caractère absolu du droit de propriété peut subir des restrictions

- dans **l'intérêt des voisins** : obligations légales de voisinage ;
- dans **l'intérêt général** : urbanisme, aménagement des sols, expropriations.

Le caractère individuel du droit de propriété peut subir des aménagements

- la **mitoyenneté** : plusieurs personnes sont copropriétaires des clôtures (murs...) d'un bien et sont chargés de l'entretien de ce bien en commun ;
- l'indivision : un bien peut faire l'objet d'un partage (entre héritiers par exemple) ;
- la copropriété : chaque personne possède une quote-part des parties communes de l'immeuble et la propriété exclusive d'un lot
- la **jouissance partagée** ou « multipropriété » : chaque « propriétaire » est actionnaire de la société immobilière possédant le bien et jouit d'un droit de séjour pendant une période déterminée.

(Doc.2)

Cas pratique : dispense de charge dans une copropriété

Je viens d'acheter un appartement dans un immeuble dont tout le rez-de-chaussée est occupé par un local commercial. Or, en lisant le règlement de copropriété, j'ai découvert que ce commerce était dispensé de certaines charges communes (gardiennage). Est-ce normal ?

Absolument pas.

L'arrêt du tribunal de Versailles du 31 janvier 1983 est souvent cité par des propriétaires de locaux commerciaux qui souhaitent se soustraire à ces charges. Mais, pour justifier cette dispense de participation aux charges de gardiennage, cet arrêt précisait qu'il s'agissait de locaux considérés comme indépendants de l'immeuble. Ce qui n'est pas le cas dans votre immeuble, puisque vous nous précisez que ce commerce occupe tout le rez-de-chaussée. De plus, des arrêts plus récents sont venus contredire celui du tribunal de Versailles puisqu'ils ont estimé que, quelle que soit la situation du local commercial dans l'immeuble, cette dispense n'était pas légitime et que tous les lots devaient participer aux charges de gardiennage, en proportion de leurs tantièmes.

3. Glossaire

| Mot | Définition |
|-----------------------------|---|
| Usus | <i>droit d'utiliser</i> |
| Fructus | <i>droit de percevoir les fruits.</i> |
| Abusus | <i>droit de disposer.</i> |
| Tantièmes | <i>parties d'un tout qui reviennent à quelqu'un</i> |
| Bien meuble ou mobilier | <i>tout ce qui peut se déplacer ou être déplacé.</i> |
| Bien immeuble ou immobilier | <i>ce qui ne peut pas se déplacer ou être déplacé</i> |

1. Trouvez le terme caractérisant les situations ou les biens suivants :

(*Usus - fructus - abusus - indivision - bien immobilier - bien mobilier*).

- a. bien appartient à plusieurs héritiers :
- b. droit de vendre ou de donner un bien :
- c. une maison, un champ, des arbres:
- d. droit de se servir d'un bien :
- e- droit de percevoir le loyer d'une maison :
- f. des fauteuils de style Louis XV :

Vrai ou faux (document 2)

- a / Le propriétaire du local commercial ne paie pas les mêmes charges que les autres copropriétaires.
- b/ Le journal ne répond pas de façon précise à la question.
- c/ Ne pas payer les charges de gardiennage peut s'expliquer par le fait que le local commercial à une entrée indépendante de celle de l'immeuble.
- d/ L'arrêt du 31 janvier 1983 fait toujours autorité en matière de jurisprudence.

2. Utiliser le vocabulaire

- Retrouvez dans les documents les mots et expressions convenables.

- 1. M.Galabert a acheté un appartement en «..... » aux Îles Canaries. Il en dispose au mois de septembre.
- 2. Plusieurs du contrat n'ont pas été respectées.
- 3. Mme Valbon, retraitée et sans enfants, a conclu un contrat de..... avec un jeune couple.
- 4. Tout propriétaire ou locataire est tenu de respecter les envers ses voisins.

Notez les noms correspondant aux verbes suivants :

- a. posséder: b. exproprier: c. percevoir:
- d. dispenser :..... e. répartir: f. jouir:
- g. respecter : h. restreindre : i. s'éteindre :

-S'exprimer

-Imaginez des interviews à partir des situations suivantes :

1. Interview de la personne qui a écrit au journal (doc. 2) après qu'elle a reçu la réponse.

a) Des étudiants français en visite dans votre pays veulent réaliser une page pour le journal des étudiants sur les différents aspects de la propriété dans votre droit national. Ils vous posent des questions.

1. Rédigez les questions et les réponses.
2. Rédigez un article de synthèse.

- Consigne(s)

Veillez à utiliser des arguments juridiques (avec le vocabulaire juridique correspondant).

15^{ème} activité

Repérez les connecteurs dans les extraits suivants.

Quelle est la relation logique exprimée par chaque connecteur ?

Faut-il croire à la politique ?

L'objectif des hommes politiques n'est pas de résoudre les problèmes de la société mais de détruire leurs adversaires. Noms d'oiseaux, argent sale, fausses promesses... Tous les moyens sont bons. Comment voulez-vous que les jeunes à qui on enseigne l'éducation civique, puissent éprouver le moindre intérêt pour la politique ? On dirait des bergers qui se disputent pour avoir un maximum de moutons. Dégradant pour les moutons ! Nous avons la chance de vivre dans un pays où la démocratie est reine, alors que certains vivent sous un régime où le droit de vote est un conte de fées. C'est pourquoi j'irai voter blanc aux prochaines présidentielles.

N°243, septembre 2001, lettre 2, Julien

.....
.....
.....
.....
.....
.....

16^{ème} activité

Réclamations et réparations

Doc.1 Modèle de lettre de mise en demeure de livraison

(Ministère de l'Économie, des finances et d'Industrie -DGCCRF, novembre 1999)

Nom, Prénom.....

Adresse.....

Références du bon de commande :.....

à (Lieu)....., le (Date).....

En date du..., je vous ai passé commande de... (*préciser la nature de l'objet commandé, ses références exactes ses caractéristiques telles qu'elles sont énumérées sur le bon de commande*).

Le bon de commande stipulait que la livraison devait intervenir le... (si une *date a été prévue sur le bon de commande*) ou dans un délai de...

Or, force m'est de constater que je ne suis toujours pas livré à ce jour (*éventuellement : malgré ma lettre/mes précédents courriers du/des...*).

Aussi, par la présente, je vous mets en demeure

ou : de me livrer rapidement.

ou : de procéder à la livraison sous le délai de... jours (délai fixé par vous).

ou : d'annuler ma commande en me restituant la somme de... euros que je vous ai versée (si une somme a été effectivement versée).

Faute d'une réponse de votre *part* (*éventuellement, selon la formule retenue : dans ce délai*), je me verrai dans l'obligation de demander au tribunal compétent la résolution du contrat sur la base de l'article ... du Code de la consommation et de l'article ... du Code Civil, ainsi que des dommages et intérêts, s'il y a lieu.

Dans l'attente de votre réponse,

(*formule de politesse*).

Signature

Doc. 2 Le conseil des associations de consommateurs

Il y a un mois, j'ai commandé un canapé-lit, que j'ai payé 1 000 euros. Le vendeur m'avait promis une livraison sous huit jours. Je n'ai toujours rien reçu et j'aimerais en acheter un autre dans un magasin concurrent. Comment faire ?

Votre canapé-lit coûte plus de 460 euros : la date limite de livraison doit donc obligatoirement figurer sur le bon de commande qui vous a été remis. Cependant, vous devez savoir qu'un dépassement de sept jours par rapport à cette date théorique est toléré. Au-delà, si vous voulez annuler votre commande, vous devez le demander par lettre recommandée avec accusé de réception. Si la livraison n'intervient pas dans le délai qui sépare l'envoi de votre courrier de sa réception par le vendeur, le contrat de vente sera considéré comme rompu. Attention, vous ne disposez que de soixante jours à partir de la date de livraison théorique pour dénoncer votre commande.

Doc 3. Formuler une réclamation écrite

Certaines propositions de services indiquent la procédure à suivre pour demander des informations ou manifester votre désaccord concernant une prestation accordée.

Mutualité Sociale Agricole

Contestations

Si vous désirez des précisions concernant l'étude des droits qui viennent de vous être signifiés, nos services sont à votre disposition pour vous fournir toutes les explications utiles concernant cette notification.

Voies de recours

En tout état de cause, si vous entendez contester cette décision, il vous appartient de saisir de v réclamation, dans un délai de deux mois, à compte la présente notification.

Monsieur le président

De la commission de recours à l'amicable caisse de mutualité sociale agricole
Passe ce délai, aucune réclamation ne pourra être prise en considération.

(*) *Ce délai est augmenté :*

- *d'un mois en cas de résidence dans un département ou territoire d'outre-mer*
- *de deux mois en cas de résidence à l'étranger.*

Comprendre les documents ci-après

1• Observez le modèle de lettre de mise en demeure de livraison et notez les différentes étapes du scénario.

- | | |
|--------------------------------|------------------------------------|
| a. nom, adresse, date, en-tête | b |
| c. | d |
| e | f. formule de politesse, signature |

2• Observez le **document 3** et répondez oralement aux questions suivantes en utilisant des mots du français courant.

- Pour demander des précisions sur les prestations qui vous sont accordées, que pouvez-vous faire, quand et auprès de qui ?
- Que fera alors l'organisme qui vous a envoyé ce courrier ?
- Vous voulez contester la décision. Que devez-vous faire ? Quand ? Auprès de qui ?
- Que se passera-t-il si vous ne respectez pas le délai ?

Utiliser le vocabulaire •

3• Complétez avec les mots ou expressions suivants : *saisir - mettre en demeure de - indiquer - disposer*

- Je vous me donner une réponse par écrit dans les 48 heures.
- Vous d'un délai de sept jours.
- Merci de.....dans chaque courrier, votre numéro de référence.
- Étant donné la situation, vous êtes en droit de...le tribunal de commerce.

4• Trouvez des synonymes dans les documents.

- Préciser la date ou le délai de livraison
- Annuler la commande :
- Vous pouvez vous adresser à nos bureaux :
- Donner tous les éclaircissements nécessaires :

5• Complétez les phrases en imaginant des contextes différents.

- a. Faute de, je me verrai dans l'obligation de
- b. Si vous, il vous appartient de
- c. Si vous.....je considérerai que
- d.ne pourra être pris(e) en considération.

-S'exprimer

6• Le client veut résilier son abonnement le lendemain du jour où il l'a pris. On lui dit que c'est impossible. Il téléphone à Infos Service, puis rappelle l'organisme auprès duquel il a pris son abonnement.

a) Jouez la scène au téléphone (son interlocuteur dit d'abord que c'est impossible puis finit par accepter en disant qu'il ignorait que la loi avait changé).

b) Envoyez une lettre à une association de défense des consommateurs afin de raconter cet incident.

17^{ème} activité

Objectif : Discriminer la cause de la conséquence.

Dans les énoncés suivants, la partie soulignée exprime-t-elle la cause ou la conséquence ?

Cochez la bonne réponse.

- 1. Comme tu as dix-huit ans, tu peux passer ton permis de conduire.
a. Cause b. Conséquence
- 2. Amar est si nerveux qu'il a du mal à s'endormir le soir.
a. Cause b. Conséquence
- 3. Du fait de sa double nationalité, Hamid est parfaitement bilingue.
a. Cause b. Conséquence
- 4. Fatiha ne m'a pas appelé sous prétexte qu'elle avait perdu mon numéro.

- a. Cause b. Conséquence

5. Jawad s'est couché tard hier. C'est pourquoi il est si fatigué ce matin.

- a. Cause b. Conséquence

6. Tante Zakia vient par le train de 8 heures. J'irai donc la chercher à la gare.

- a. Cause b. Conséquence

7. Les berges de la Seine sont fermées en raison des inondations.

- a. Cause b. Conséquence

18^{ème} activité

Objectif : Maîtriser les outils linguistiques mobilisés dans l'expression d'une explication (de cause à conséquence).

Choisissez un membre de phrase (de « a » à « i ») et complétez la liste (de 1 à 9) des phrases :

- a. parce que les miennes étaient usées.
- b. ces immeubles sont en mauvais état.
- c. l'acteur principal est malade.
- d. il est difficile de rester sur la plage.
- e. quitter la salle en claquant la porte.
- f. le directeur ne pourra pas vous recevoir.
- g. il a trouvé rapidement un emploi.
- h. nous avons décidé de rentrer à l'hôtel.
- i. l'acteur principal est malade.

- 1. Comme il faisait déjà nuit,
- 2. Étant en voyage d'affaires à l'étranger,
- 3. J'ai acheté de nouvelles chaussures
- 4. Faute d'un entretien régulier,
- 5. Il s'est mis en colère au point de
- 6. Il fait tellement chaud au Maroc en été qu'.....
- 7. Il aime faire la cuisine, alors.....
- 8. Comme il faisait déjà nuit,
- 9. Madjid est passionné d'informatique, c'est pourquoi.....

Complétez les phrases à l'aide des mots dans la liste :

[tellement – en effet – puisque – du fait de – si bien que –au point de]

1. Il a déjà trois fils, mon oncle est très heureux de la naissance de sa fille.
2. tu refuses de m'aider, je me débrouillerai tout seul !
3. Je connais bien David., nous étions dans la même classe au lycée.
4. La cantatrice a bien chanté que j'en étais très émue.
5. ses origines algériennes, Karima comprend l'arabe mais ne le parle pas.
6. Elle a peur de sortir seule le soir ne jamais prendre le métro après 21 heures.

19^{ème} activité

Objectif : Reconnaître les matériaux linguistiques exprimant une comparaison.

Choisissez un élément dans la liste et placez-le au bon endroit :

[La plus grande - les plus célèbres - plus de talent - plus heureuse - moins d'argent - aussi difficiles - plus jeune- le plus important].

Élodie mesure 1m75. C'est de la famille. Quand elle était , elle voulait être médecin ou musicienne. Les études de médecine sont que les cours au Conservatoire. Finalement, ses parents ont pensé qu'elle avait pour la musique. Élodie a donc étudié le piano au Conservatoire de Paris.

Aujourd'hui, c'est une des pianistes de France. Peut-être gagne-t-elle que si elle avait choisi médecine mais elle est certainement avec ce choix. En effet, la musique, c'est dans sa vie !

[Moins de - le plus - plus de – aussi – plus - autant de – le moins - moins]

1. Cette bouteille en verre contient 1,5 litres de lait. Cette bouteille en plastique contient 2 litres de lait. Cette bouteille en verre contient lait que cette bouteille en plastique.
2. Christian a trois chiens. Pierre a deux chiens. Christian a chiens que Pierre.
3. Samuel pèse 70 kg. Hugo, lui, pèse 75 kg. Hugo pèse lourd que Samuel.
4. J'ai gagné 50 euros, Sylvie a gagné 80 euros et Kamel a gagné 150 euros. C'est moi qui ai gagné....
5. Les roses se conservent cinq jours. Les marguerites se conservent trois jours. Les marguerites se conservent longtemps que les roses.
6. J'ai 26 ans. Mon frère a 29 ans. C'est lui âgé.
7. Joanne a lu trois livres. Martin a lu trois livres. Joanne a lu..... livres que Martin.

20^{ème} activité

Objectif : Connaître les matériaux linguistiques exprimant une quantification.

Complétez les phrases suivantes en choisissant parmi les éléments de la liste suivante :

[Peu de - beaucoup de - pas assez de - trop peu d' – trop de].

1. Tu joues chaque lundi au loto, mais tu aschance de gagner.
2. Dans ton gâteau au chocolat, tu mets , je n'aime pas ça !
3. J'ai beaucoup grossi, je ne fais sport.
4. Les gens boivent boissons sucrées mais eau.

2.2 Choix méthodologiques et pédagogiques

Pour atteindre ses objectifs, l'enseignant se doit de centrer sa pédagogie sur l'apprenant, en tenant compte des besoins des apprenants et leur rythme de travail. Cependant, l'enseignant est appelé à suivre des procédures variées lui permettant de tirer le maximum de profit.

Aussi, il est indispensable de mettre l'accent sur la compétence de communication car c'est l'une des fonctions privilégiées de la langue, en créant en classe, des activités favorisant les échanges entre apprenants. Ceci permettrait aux apprenants qui manquent d'expérience professionnelle, durant les jeux de rôles et les situations authentiques, d'apprendre de leurs collègues sur le terrain « l'art de communiquer », à l'oral comme à l'écrit sous le contrôle de l'enseignant.

En règle générale, l'enseignant se contente de fournir un environnement linguistique riche et varié, de suggérer des situations de communication stimulantes. Les apprenants sont appelés à retenir les règles grammaticales par un procédé où l'automatisme est de rigueur : l'apprenant va devoir manipuler des structures grammaticales sans en comprendre leur fonctionnement dans la phrase.

Au lieu d'encourager l'apprenant à découvrir seul ces règles, Nous préférons commencer le cours en lui donnant directement les modes de fonctionnement. Cette démarche a le défaut d'éliminer chez l'apprenant tout recours à la réflexion.

Dans cette approche, le plus important c'est de réussir à répéter avec succès la même procédure. Nous ne pouvons souscrire à une telle démarche qui a d'ailleurs montré toutes ses limites. En effet, la découverte par l'apprenant des règles de fonctionnement des structures grammaticales est à la base de son auto-structuration du savoir. La théorie cognitive a démontré que l'apprenant se construit lui-même son interlangue et que pour l'aider dans sa construction du savoir, il est demandé à l'enseignant de lui proposer beaucoup d'exemples pour que la modélisation se fasse aisément. Ce choix méthodologique ne nous semble pas réfléchi si nous ne donnons pas à l'apprenant la possibilité de les réutiliser plus tard dans une expression libre et spontanée.

Certes, lesdits apprenants ont besoin d'un minimum d'outils linguistiques pour procéder à une analyse des textes supports que nous leur soumettons. Nous les entraînons à des tâches sollicitant la production.

Il s'agit, rappelons-le, de :

1.9.1 Prise de notes à partir d'un écrit

- Méthodes de contraction (mots, énoncés, etc.)
- Reformuler à l'aide d'un terme générique
- Reformuler avec ses propres mots
- Utiliser des symboles et des abréviations
- Structurer ses notes

1.9.2 Prise de notes à l'oral

- Repérer le plan
- Savoir utiliser les nominalisations, les abréviations et symboles
- Exploiter ses notes

1.9.3 Se préparer à une épreuve écrite

- Justifier une réponse
- Commenter un visuel
- Rendre compte,
- Reformuler des phrases du texte,
- Répondre à des questions portant sur les textes,
- Rédiger en respectant des passages obligés d'ordre linguistique (lexique, fonctions/notions) ou liés à la forme (lettre, message, note de synthèse, court rapport, argumentaire...)
- Terminer un texte (rapport, lettre...)
- Trouver des arguments pour ou contre.

1.9.4 Constituer un dossier de recherche

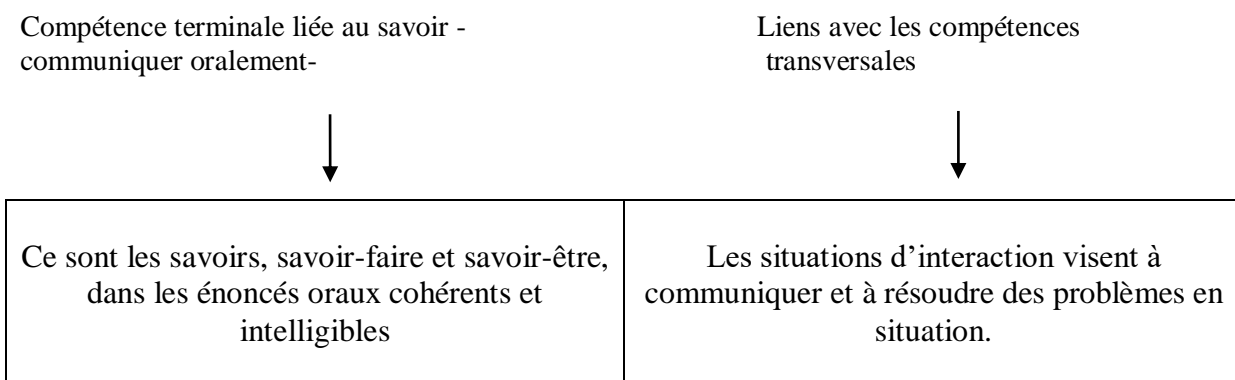
- Indexer les documents
- Élaborer un sommaire...

Pour ce faire il faudra privilégier les compétences de compréhension, tout en préparant les apprenants, de manière progressive, selon les semestres, à la production souhaitée. Ceci passe par des activités de restitution sur la base d'un formalisme minimal (schémas de phrases, par exemple...).

Dans ce qui suit, nous nous sommes permis de présenter des activités empruntées et extraites du référentiel « *Programme officiel / 3ème degré de l'enseignement de base* »⁹⁶ sur des contenus linguistiques grammatical, discursif et lexical afin de voir si l'enseignant favorise la réflexion, la créativité par des exercices de conceptualisation ou l'automatisation par des exercices structuraux. (Voir tableaux ci-après)

2.2.1 Les contenus : caractéristiques générales

2.2.1.1 Tableau de mise en correspondance des compétences avec les contenus



96.« Programme officiel / 3ème degré de l'enseignement de base », edunet.tn/ressources/.../programmes/.../français_degré3.

1. Réception / compréhension

| Composantes de la Compétence terminale | Objectifs de communication / Objectifs spécifiques (habiletés) | Contenus et supports |
|--|---|---|
| <p>-Écouter l'autre</p> <p>Manifester sa compréhension d'un message oral</p> | <p>-Apprendre à écouter l'autre, à être attentif à ce que dit l'autre</p> <p>-Respecter le tour de parole et le temps de parole de l'autre.</p> <p>-Réagir en fonction des informations reçues en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reformulant un énoncé - résumant un énoncé - exécutant une consigne | <ul style="list-style-type: none"> • des consignes de travail • des dialogues : saynètes... • Expression corporelle • Mime • Réponses à des questions... |

-. Production et interaction

| Composantes de la Compétence terminale | Objectifs de communication / Objectifs spécifiques (habiletés) | Contenus et supports |
|---|--|---|
| <p>Intégrer les acquis liés aux règles de prononciation du français</p> | <p>Articuler correctement les phonèmes du français</p> <p>-Respecter les liaisons et les enchaînements.</p> <p>-Respecter l'intonation correspondant à des énoncés déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif.</p> <p>-Informer / s'informer.</p> <p>- Demander/ donner des informations.</p> | <p>Sons propres au français opposés à des sons arabes</p> <p>exemples : [y/u]- [y/i]- [p/b]- [f/v]...</p> <p>- Opposition : [□/e]</p> <p>- Opposition voyelles orales / voyelles nasales :</p> <p>[a/â]- [o/ô]- [e/□]...</p> <p>- Opposition voyelles nasales : [â/ô]</p> <p>- Opposition voyelle ouverte / voyelle fermée</p> <p>[ej/oej]- (eil / euil)...</p> <p>- Voyelle fermée + r-[□/oer] (er/eur</p> <p>-Le e caduc</p> <p>- Les liaisons obligatoires.</p> <p>-L'enchaînement consonantique, vocalique</p> <p>- L'intonation déclarative exclamative interrogative impérative.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Réagir à une demande d'information. - Accueillir/ remercier / s'excuser. - Saluer quelqu'un / prendre congé de quelqu'un. - Exprimer un sentiment. - Adapter son discours à la situation de communication. - Décrire une personne, un lieu, un état, une action, un comportement. - Exprimer un ordre, une interdiction. - Porter un jugement sur un comportement, une action, un fait. - Justifier une action/ un comportement... - Prendre position : - <i>donner un avis personnel</i> - <i>émettre des hypothèses</i> - exprimer l'accord / le désaccord/ le refus/ une préférence. | <p>Les éléments constitutifs d'une situation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - qui parle ? à qui ? pour dire quoi ? dans quelles circonstances (temps, lieu) - emploi des formules de politesse : s'il vous plaît, merci, je voudrais... - le tutoiement, le vouvoiement <p>Structure d'un énoncé descriptif (portrait, paysage...) : du générique au spécifique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il faut / il ne faut pas - On doit / on ne doit pas - L'impératif (forme affirmative et négative) <ul style="list-style-type: none"> - C'est bien / c'est mal / c'est injuste / c'est gentil / c'est méchant - Parce que, car, à cause de... - Les phrases simples, les phrases à la forme impersonnelle - Dire que, penser que, croire que, affirmer que... - Être pour / être contre / accepter / refuser / préférer |
|--|---|---|

| Composantes de la Compétence terminale | Objectifs de communication / Objectifs spécifiques (habiletés) | Contenus et supports |
|--|---|---|
| règles de fonctionnement de la langue | <p>Utilisation des différentes structures de la phrase simple.</p> <p>Utiliser les formes de phrases.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - La phrase à présentatif C'est + GN / voilà + GN / voici + GN C'est + adverbe + adjectif Il y a + GN/ il y a + GN (nom + adjectif) Il y a + GN + pour + GN, etc. - La phrase à verbe être / avoir GN + Verbe être + GN/GNP/ adjectif GN + Verbe avoir + expansion. - La phrase sans complément GN + Verbe - La phrase à complément direct (C.O.D.) GN + V+GN - La phrase à complément indirect GN + V+GNP - La phrase à deux compléments GN + V+GN+GNP - La phrase impersonnelle Il faut+ infinitif... - Les constituants du GN Les déterminants - les articles définis/ indéfinis - les adjectifs possessifs - les adjectifs démonstratifs... -L'expansion du GN - l'adjectif qualificatif - le complément du nom - le complément de phrase : <i>le complément de lieu, de temps, de manière, de but (pour + infinitif)</i> -Les substituts du GN -les pronoms compléments : <i>le / la / les</i> - les pronoms sujets : <i>il / ils - elle / elles</i> - L'énumération avec « et » - Le comparatif avec « comme » - Le superlatif : <i>le plus, la plus</i> - Le gérondif : en + participe présent - Les adverbes : encore, toujours - Les formes de phrases -La phrase affirmative - La phrase négative avec (ne...pas), (ne...plus), (ne...jamais) |

| | | |
|--|--------------------------------|--|
| | Utiliser des phrases complexes | <ul style="list-style-type: none"> - La phrase complexe - la coordination par et / mais / ou - la subordination avec parce que / car - la relative avec qui... |
| | - Lexique étudié | (Voir /Textes de spécialités) |

Compétence terminale liée au savoir **lire**



Liens avec les compétences transversales



| | |
|---|---|
| Mécanismes de lecture et compréhension. | Exploitation de l'information et établissement des liens entre l'existant et le souhaitable |
|---|---|

Lecture

| Composantes de la Compétence terminale | Objectifs spécifiques (habiletés) | Contenus et supports |
|---|---|---|
| Mécanismes de base à une lecture vocale intelligible. | <p>Lire des textes d'une manière fluide et intelligible.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respecter la ponctuation dans l'oralisation d'un texte. - Utiliser l'intonation adéquate. -Respecter les liaisons et les enchaînements obligatoires. -Lire différents types de textes et types d'écrit. | <p>Les règles de prononciation (voir l'oral)</p> <ul style="list-style-type: none"> - La ponctuation - Les schémas intonatifs <p>correspondant aux énoncés : déclaratif, interrogatif, exclamatif et impératif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les liaisons et les enchaînements obligatoires <p>Textes : narratif, descriptif, injonctif, prescriptif, informatif, argumentatif</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Stratégies de lecture pour construire le sens d'un texte</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier la structure d'un texte. - <i>Émettre des hypothèses de lecture et les vérifier.</i> - <i>Identifier les idées importantes, les événements dans un texte.</i> - <i>Mettre en relation des informations, des indices pour élaborer le sens d'un texte.</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Texte documentaire - Mode d'emploi - Recette - Affiche - Lettre / correspondance - Dictionnaire - Tableau - Carte de géographie - Plan - E-mail - Comptes rendus - PV - Note |
|---|---|--|

Compétence terminale liée au **savoir- écrire**

Liens avec les compétences transversales

| | |
|--|---|
| <p>Intégrer les acquis : savoirs, savoir-faire et savoir-être, pour produire des énoncés écrits variés et cohérents.</p> | <p>L'acte d'écrire mobilise différentes compétences transversales selon la situation de communication et le type de texte à produire.</p> |
|--|---|

L'écrit

| Composantes de la compétence terminale | Objectifs spécifiques (habiletés) | Contenus et supports |
|--|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Identifier la phrase et ses constituants | <ul style="list-style-type: none"> - Déclarative - Interrogative avec : <ul style="list-style-type: none"> - <i>Est-ce que? où ? quand ?</i> - <i>Qui? pourquoi ?</i> - Exclamative - Impérative |

| | | |
|---|---|---|
| <p>Intégrer les acquis liés aux règles de fonctionnement de la langue</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser les formes de phrases. - Écrire correctement les différentes graphies d'un même son. Respecter la structure du récit - Respecter les règles de cohérence (la règle de répétition, la règle de non contradiction essentiellement) - Produire de courts dialogues. - Écrire une lettre à un ami, à un parent... | <ul style="list-style-type: none"> -La forme négative : <ul style="list-style-type: none"> - <i>ne...pas,</i> - <i>ne...plus,</i> - <i>ne...jamais</i> -La forme affirmative - Les homophones : et / est son / sont / a / à Le paragraphe - Les caractéristiques formelles du récit :(<i>situation initiale, situation intermédiaire, situation finale</i>). - Les éléments de reprise : <ul style="list-style-type: none"> - <i>les pronoms personnels sujets</i> - <i>les pronoms personnels COD</i> - <i>les substituts lexicaux (synonymes).</i> - Les articulateurs : <i>d'abord, ensuite, puis, enfin, et, ...</i> - Les caractéristiques formelles du dialogue : <ul style="list-style-type: none"> - <i>tiret, deux points, disposition des répliques</i> - Les caractéristiques de la lettre <ul style="list-style-type: none"> - <i>date, lieu</i> - <i>formule d'interpellation...</i> |
|---|---|---|

Conclusion partielle

Nous pensons qu'il est nécessaire d'établir une mise en commun des activités et des habitudes de travail entre les l'enseignants sur lesquels repose la formation. Ensemble, et à partir du programme officiel de français juridique, ils définiront les tâches à accomplir concernant la « dotation » des apprenants en outils linguistiques.

La mise en commun des activités suppose aussi une connaissance du niveau des apprenants à leur admission ainsi qu'une définition exacte des besoins. Pouvoir déjà œuvrer en binôme assurera à coup sûr une meilleure transmission des savoirs. A charge donc pour l'enseignant de français d'approcher l'enseignant de la discipline pour cibler les contenus qui à priori, poseraient des problèmes de compréhension. Gardons à l'esprit que les supports authentiques de spécialité ne sont disponibles en général qu'en langue française. L'enseignant de français de spécialité devra en quelque sorte partager les contenus disciplinaires à destination des apprenants.

Toutefois, il n'est pas question de systématiser cette vision d'enseignement. Libre au professeur de français d'exploiter des supports autres que spécialisés si les objectifs visés nécessitent l'exploitation de textes de français général. Nous pourrions aussi envisager des activités (recherches sur le Web, documentation à la bibliothèque de la formation continue...) ou les deux enseignants seraient ensemble pour encadrer la rédaction des mémoires en langue française en fin de cursus mobiliserait le binôme pour émission des avis et correctifs avant soutenance.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Conclusion générale

A la fin de ce travail, il est clair que le bilan du cours de français pour les apprenants en « Droit des Affaires » présente un certain nombre d'insuffisances dont la plus importante est le manque de travail en fonction des besoins linguistiques de ce public aux attentes spécifiques. La démarche adoptée par les enseignants à l'U.F.C nous semble donc risquée. Voilà pourquoi nous estimons qu'il est impératif de revoir au plus vite cette conception du cours de français qui doit être fidèle à l'esprit du communicatif.

Dans ce contexte, le choix des stratégies pédagogiques est crucial. Ce choix dépend, entre autres, du type de connaissances à intégrer et du type d'habiletés à maîtriser. C'est pourquoi, les spécialistes en ingénierie de la formation ont à leur disposition une panoplie de stratégies qui leur permet de créer des environnements d'apprentissage dynamiques et efficaces.

La plupart des formations actuellement disponibles s'appuie sur une stratégie d'enseignement de type « présentation ». Qu'il s'agisse de présentation en présence ou de présentation à distance, cette stratégie jouit d'une grande popularité. La question à se poser : choisissons-cette stratégie pour son efficacité ou parce que c'est celle que les concepteurs de formation maîtrisent le mieux ? La choisissons-nous pour l'apprenant ou pour les concepteurs ?

Pourtant, cette stratégie a sa place quand il s'agit d'informer, quand il s'agit de communiquer des faits. Mais si nous voulons former et aider à développer des compétences précises, c'est sans doute l'une des moins efficaces... Il serait temps alors d'élargir notre inventaire des stratégies et de faire un choix éclairé pour une formation plus efficace !

Il s'agirait alors d'identifier et de vérifier des besoins de formation (établir un diagnostic de formation), d'évaluer les dispositifs et les actions de formation engagées et leurs adéquations réciproques ; d'évaluer des alternatives possibles en terme de démarches et outils de formation, d'élaborer des objectifs, des cahiers des charges et des descriptifs de la formation. Il s'agirait surtout de créer et d'utiliser des outils d'évaluation des connaissances dans les différentes disciplines et techniques.

D'autre part, il serait primordial d'analyser l'écart entre la compétence et la définition des profils des apprenants et d'aider à la conception et au développement de modules, de plans de cours et de cursus de formation ; ainsi que des supports de cours formateurs.

Enfin, il est indispensable d'établir un diagnostic en réponse aux orientations de la politique éducative tracée à l'U.F.C, de mettre en œuvre des plans et des dispositifs de formation, de préparer des actions de formation et d'évaluer les dispositifs et les actions de formation...En même temps, afin de mieux préparer nos apprenants à suivre les cours de spécialité en français et tout au long des travaux interdisciplinaires, nos collègues enseignants de la spécialité seraient bien avisés de « se frotter » eux aussi à la langue à travers les textes et tous les documents disciplinaires consultés par nos apprenants.

Crescendo, ils rendraient leurs cours plus performants, plus attrayants, en les décloisonnant afin d'unir leurs efforts, s'entraider pour aider les apprenants à profiter pleinement de la richesse d'un enseignement en deux langues et mener à bien des projets pédagogiques.

L'apprenant va acquérir des compétences lui permettant de s'adapter à toutes les situations de communication. Pour cela, il faut lui donner la possibilité de mener sa formation par lui-même, grâce aux besoins en matière de formation dont il a pris conscience pour atteindre un résultat souhaité. Ce qui peut provoquer en lui une grande motivation et que seule une ingénierie de formation peut mesurer l'écart entre ses besoins et les compétences à acquérir ou à améliorer chez cet apprenant. Jamais le besoin des langues étrangères dans le milieu professionnel ne s'est fait sentir comme il l'est aujourd'hui.

Références Bibliographiques

- A. **Elimam**, *cours de français de spécialité*, Enset Oran, 2004
- A. **Elimam.**, *Le maghribi, alias "ed-darija"- La langue consensuelle du Maghreb* Ed. Dar El-Gharb, (Oran, Algérie), 2003
- Amargui** Lahcen, « *L'enseignement de la langue française à l'université marocaine* », *Le français aujourd'hui* 3/2006 (n° 154), p. 77-81
- Barbier** J.-M., *L'évaluation en formation*, Presses Universitaires de France, Paris, 1985
- Challe**, O. (2002). « *Enseigner le français de spécialité* ». Paris: Economica
- C. Parpette** et J. M. Mangiante,
« *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours* », Paris, 2004.
- Chantal parpette.** *Le français de spécialité, une notion paradoxale?* Extrait des documents de la Chambre de Commerce et d'Industrie de de Paris (CCIP).
- Christophe** Parisse. *La morphosyntaxe : Qu'est ce qu'est ? - Application au cas de la langue française?* Reeducation orthophonique, Ortho, Edition, 2009, 47 (238), pp.7-20.
- D. Seleskovitch** et M. Lederer. « *Interpréter pour traduire* ». Paris, 1984. 3^{ème} édition revue et corrigée, 4^e édition 2001
- De Ketele** J.-M., « *Observer pour éduquer* », op. cit
- Dennery** M., *Évaluer la formation après la réforme : des outils pour maîtriser son budget formation*, ESF, 2005.
- Dubois, J** « *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* », Larousse, Paris, (1994).
- Edgar** Morin, *Articuler les disciplines, communication au colloque « Interdisciplinarité »* organisé en 1990 par le CNRS
- Emmanuel** Didier, « *Langues et langages du droit* », Montréal, Wilson et Lafleur, 1990, p. 3
- Fari** Bouanani, in « *L'enseignement / apprentissage du français en Algérie* » : état des lieux. ENSET (École Normale Supérieure d'Enseignement Technique). Oran, Algérie. Synergies Algérien° 3 - 2008 pp. 227-234
- Gaonac'h, D.** « *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue Étrangère* », Paris, édition, Didier, 1991, p 29.
- Gémar**, Jean-Claude, « *La traduction juridique et son enseignement : aspects théoriques et pratiques* », Meta, vol. 24, no 1, mars 1979, pp. 35-63. Numéro spécial sur la traduction juridique
- Gérard.** Cornu, « *Linguistique juridique* », Montchrestien, Paris, 1990, p 276
- G. Cornu**, « *Linguistique juridique* », 1990, pp.27 /28
- Hadji** Charles, *L'évaluation démythifiée*, Paris, ESF éditeur, 1997, p33.

Hausmann F.J. (1989), « *Le dictionnaire de collocations* », in Hausmann F.J. étal. (eds), Wörterbücher : ein internationales Handbuch zur Lexicographie. Dictionaries, Dictionnaires, Berlin, de Gruyter, 1010-1019

J.C Gémard, « *Traduire ou l'art d'interpréter: langue, droit et société: élément de jurilinguistique* », Presses de l'Université du Québec, (1995), p10

Jean Darbelnet, « *Réflexions sur le discours juridique* », *Meta*, vol. 24, no 1, mars 1979, p. 2

J.-L Souriou, et Pierre Lerat, « *Le langage du droit* », 1975, p.15.

J.M de Ketele, Chastrele, M.D. Cros, Mettelin P., Thomas J. ,
« *Guide du formateur* », De Boeck, Wesmael, s.a, 1989, 2ème ed, 7ème tirage 2001, p 65.

Juliane House, « *A Model for Translation Quality Assessment* », Tübingen, Narr, 1977, cité par Kussmaul dans « *Training the Translator* », 1995, p. 56.

L. Crozier M., *L'entreprise à l'écoute*, Seuil, 1989

Lehmann D., « *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question* », Paris, Hachette, 1993, p 42.

Lerat P. LESNE M, BARBIER J-M., *L'analyse des besoins en information*, Paris, Robert Jauze, 1977, Pierre (1995), *Les langues spécialisées*, PUF, Paris

Mangiante, J-M, Parpette.CH, *Français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Collection F, Hachette FLE, p36

Maria Térésa Cabré, *Terminologie: théorie, méthode et applications*, p 115, Les presses de l'Université d'Ottawa, Armand Colin, 1998

Mel'cuk I. (2003), « *Collocations : définition, rôle et utilité* », in GROSSMANN F.& TUTIN A. (éds), *Les collocations : analyse et traitement*, Amsterdam, Éditions "De Werelt", 23-32

Michel Soignet, « *le français juridique* », Hachette, français langue étrangère, 2003, p.78

Moirand. S. *Une grammaire des textes et des dialogues*, Paris-Hachette, 1990, P51

Normand, C., 1987. « *Des mots sous et sur les mots, présentation* ».Études de Linguistique Appliquée, n° 68, pp. 5-12.

Perpette Chantal, in : actes du colloque « *Intégration de la formation linguistique professionnelle dans les cursus universitaires : légitimité et limites de la démarche* »— Université de Bohême de l'ouest - 20-22 septembre 2001.

Perrenoud, Ph. (1984) *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz (rééd. augmentée 1995).

Pierre Cuq, *Le Français langue seconde – Origines d'une notion et implications didactiques*, Hachette, 1991

Pierre JEAN « *Pour une planification méthodique des activités de formation* » in www.pedagogie-medecale.org

Rolle Boumlic, M. 2002. *Ingénierie de la formation* ; séminaire de formation des formateurs.

Romainville M., *A la recherche des compétences transversales*, Forum Pédagogies, novembre 1994, pp. 18-22

Rondeau, Guy (1991) : « *Introduction a la terminologie* », Québec, Gaétan Morin, p24

Scarpa Federica, *La traduction spécialisée – Une approche professionnelle à l'enseignement de la traduction*, traduit et adapté par M. A. Fiola, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2010, page 34

Sourioux J. L., Lerat P. « *L'analyse de texte, méthode générale et applications au Droit* » 3ème éd, 1992, p.71.

Yon Maley, « *The Language of the Law, Language and the Law* », edited by John Gibbons, London, Longman 1994, p. 11

SITOGRAPHIE

1. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/complementaires/Pillonel.html>
2. <http://lesla.univ-lyon2.fr/IMG/pdf/doc-188.pdf>
3. http://prfc.scola.ac-paris.fr/PRFC2/PPR_IngenForm.html
4. <http://accurapid.com/journal/18fidelite.htm>
5. www.pedagogie-medicale.org
6. <http://accurapid.com/journal/18fidelite.htm>
7. [fr.wikipedia.org/wiki/Définition](http://fr.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9finition)
8. www.cahiers-pedagogiques.com/complementaires/Pillonel.htm

Revue consultée

Courtyllon J.

« *L'enseignement des langues, peut-il échapper à la routine ?* », **le français dans le monde**, n° 285.

Mangin, G.

« *Français des affaires* », n° 284, **Le français dans le monde**, 1996.

P. Pataki,

« *Simulation et français de spécialité* », **Le français dans le Monde**, n°277, Nov., Dec, 1995.

Raillard S.,

« *De l'apprentissage d'une langue étrangère à l'acquisition d'une langue maternelle* », **Français dans le monde**, n° 278, janv.-1996.

Vignier, G.

« *Le français technique* », Alix Martin, Ed, Hachette et Larousse, 1976.

« *Pédagogie, lire : comprendre ou décoder* », **Français dans le monde**, n° 283, Août/ Sept 1996.

Documents De Références

ANNEXE

1

**Documents
juridiques**

Corpus1

Document n° I.

La responsabilité dans le Code civil (P. Senaux, D.Soret-Catteau, *Top*

'Examen Droit BTS, Hachette livre, 2001, p, 76)

La responsabilité dans le Code civil

De la responsabilité du fait des produits défectueux

Art. 1396-1. (L. n° 98-389 du 19.5.98). Le producteur est responsable du dommage causé par un défaut de son produit, qu'il soit ou non lié par un contrat avec sa victime.

Art. 1386-2. (L. n° 98-389 du 19.5.98) Les dispositions du présent article s'appliquent à la réparation du dommage qui résulte d'une atteinte à la personne ou à un bien autre que le produit défectueux lui-même.

Art. 1386-9. (L. n° 98-839 du 19.5.98). Le demandeur doit prouver le dommage, le défaut et le lien de causalité entre le défaut et le dommage.

Art. 1386-10. (L. n° 98-839 du 19.5.98). Le producteur peut être responsable du défaut alors même que le produit a été fabriqué dans le respect des règles de l'art ou de normes existantes ou qu'il a fait l'objet d'une autorisation administrative.

Art. 1386-11. (L. n° 98-839 du 19.5.98). Le producteur est responsable de plein droit moins qu'il ne prouve :

1° Qu'il n'avait pas mis le produit en circulation ;

2° Que, compte tenu des circonstances, **il y a lieu d'estimer que le défaut ayant causé le** dommage n'existait pas au moment où le produit a été mis en circulation par lui ou que ce défaut est né postérieurement ;

3° Que le produit n'a pas été destiné à la vente ou à toute autre forme de distribution ;

4° Que l'état des connaissances scientifiques et techniques, au moment où le produit a été mis en circulation, n'a pas permis de déceler l'existence du défaut ;

5° **Vu que le défaut est du à la conformité du produit** avec des règles impératives d'ordre législatif ou réglementaire.

Art. 1386-13. (L. n° 98-839 du 19.5.98). La responsabilité du producteur peut être réduite ou supprimée (...), **lorsque le dommage est causé conjointement par un défaut du produit et par la faute de la victime ou d'une personne dont la victime est responsable.**

Document n° II

Le droit de propriété (P. Senaux, D.Soret-Catteau, *Top 'Examen Droit BTS*, Hachette livre, 2001, p, 77)

Le droit de propriété

- ✓ Il présente trois caractéristiques :
 - il est absolu (le propriétaire possède l'usus, le fructus et l'abusus de son bien) mais susceptible d'abus (il existe restrictions établies par la loi) ;
 - il est individuel : (un bien n'a qu'un seul propriétaire) ;
 - il est perpétuel (il dure tant que la chose existe et ne s'éteint pas par non usage).
- ✓ Le caractère absolu du droit de propriété peut subir des restrictions :
 - dans l'intérêt des voisins : obligations légales de voisinage ;
 - dans l'intérêt général : urbanisme, aménagement des sols, expropriations.
- ✓ Le caractère individuel du droit de propriété peut subir des aménagements :
 - la mitoyenneté : plusieurs personnes sont copropriétaires des clôtures (murs...) d'un bien et sont chargés de l'entretien de ce bien en commun ;
 - l'indivision : un bien **peut** faire l'objet d'un partage (entre héritiers par exemple) ;
 - la copropriété : chaque personne possède une quote-part des parties communes de l'immeuble et la propriété exclusive d'un lot ;
 - la jouissance partagée ou « multipropriété » : chaque « propriétaire » est actionnaire de la société immobilière possédant le bien et jouit d'un droit de séjour pendant une période déterminée.

Doc. n° III

Les personnes juridiques : droits, obligations, biens, responsabilité ; (D'après M. Robert, R. Cavalerie, J. Hassendorfer, Dictionnaire de Droit, La Dicothèque Foucher, Éditions Foucher, 2000)

Droits et obligations des personnes juridiques

1- Définitions

- La personne physique : Tous les titres humains
- La personne morale :

Groupement de personnes et de biens ayant la personnalité juridique :

- personnes morales de droit public : l'État, les collectivités territoriales, les établissements publics (hôpitaux, écoles) ;
- personnes morales de droit privé : associations, sociétés, syndicats professionnels, ordres professionnels (exemple : ordre des médecins).

2- Obligations des personnes physiques et morales :

- Selon leur objet
 - Obligation de faire (exemple : exécuter les termes d'un contrat)
 - Obligation de ne pas faire (exemple : ne pas utiliser l'argent public a des fins individuelles)
 - Obligation de donner (exemple : transférer la propriété d'un bien en cas de vente)
- Selon leur source
 - Obligations légales : celles ayant leur source dans un texte de loi
 - Obligations conventionnelles : respecter les termes d'un contrat
 - Obligations délictuelles (exemple : réalisation volontaire d'un dommage)
 - Obligations quasi délictuelles : réalisation involontaire d'un dommage
- Selon leur effet
 - Obligations de moyens : utiliser les moyens appropriés (exemple : pour un instituteur, apprendre à lire ses élèves)
 - Obligations de résultats : parvenir à un résultat (exemple : un restaurateur s'engage à fournir les repas commandés)

Document n° IV. L'entreprise individuelle

(D'après Infoleg (CCIP)-www.ccip, Fr /infoleg)

La création d'une entreprise individuelle

Les avantages

Par rapport à une société, l'entreprise individuelle présente quelques avantages :

- **elle permet** de démarrer une activité rapidement, sans devoir constituer un capital ;
- **elle facilite** la gestion (moins de formalisme) ;
- **elle autorise** le choix d'un régime d'imposition simplifié et privilégié (exonérations et abattements fiscaux) ;
- **elle donne** à l'entrepreneur une grande liberté d'action.

Les inconvénients

En cas de faillite, les biens personnels sont cédés pour permettre le remboursement des dettes de l'entreprise.

Quelles sont les circonstances favorables à la création d'une entreprise individuelle ?
Elle est conseillée quand les risques financiers de l'activité sont peu importants.

Conditions de création

Si vous désirez créer une entreprise individuelle, **vous** devez vérifier :

- **que vous exercez** une activité par nature commerciale ;
- **que vous avez 18 ans** révolus et que vous n'êtes pas soumis à un régime d'incapacité (tutelle par exemple) ;
- **que vous n'êtes pas** frappé d'une interdiction d'exercer le commerce (par exemple, faillite sans réhabilitation) ;
- **que vous n'exercez pas**, en plus, une activité incompatible avec le statut de commerçant (**par exemple**, fonctionnaire).

Représentation du personnel et conflits sociaux

(D'après Inforeg (CCIP)-www.ccip, fr/inforeg)

Représentation et négociation

La convention collective

- Il s'agit d'accords écrits conclus entre des organisations syndicales et des employeurs traitant des droits applicables aux salaires d'une entreprise ou d'une branche professionnelle peuvent s'appliquer sur le plan national ou départemental.
- Les conventions collectives contiennent des dispositions plus avantageuses que commun sur les conditions de travail ou d'emploi **ainsi que** sur les garanties sociales (congés supplémentaires, primes diverses).

▪ **Le comité d'entreprise**

Il comprend des représentants de la direction, du personnel (élus pour 2 ans), des représentants, des syndicats. **Il est obligatoire** qu'il soit installé dans les entreprises de 50 salariés ou plus. Les membres personnels qui y siègent assurent la représentation des salariés avec voix délibérative pour les activités sociales et culturelles et avec voix consultative en matière économique. **Il est présidé par le chef d'entreprise** et se réunit tous les mois.

▪ **Les représentants du personnel**

Ils sont élus par l'ensemble du personnel. Ils ont pour fonction de présenter les revendications des employés, de saisir l'inspecteur du travail en cas d'infraction au droit du travail, de communiquer au Comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail (CHSCT) les observations relatives à la sécurité.

▪ **Les organisations syndicales**

Elles ont pour mission de défendre les intérêts matériels et moraux, collectifs et individuels au niveau d'une branche de métiers. Il est important de souligner qu'elles ont un rôle de revendication, de représentation, de négociation.

Document n° VI

(Vie et mort des entreprises et des sociétés)

D'après Infoleg(CCIP)-www.ccip, fr/infoleg)

Quelques formes de sociétés commerciales

La société à responsabilité limitée (SARL)

C'est un groupement de personnes (les associés) où chacun apporte une part de capital et est responsable dans la limite de son apport. Le capital est divisé en parts sociales qui ne sont transmissibles qu'avec le consentement des associés. La société est administrée par un gérant **nommé par** les associés.

La société anonyme (S.A)

C'est un groupement de capitaux (société par actions) **qui** doit comprendre plus de 7 actionnaires. Les apports peuvent être effectués en numéraires (en argent) ou en nature. Les parts sont librement cessibles. La société est administrée par le président du conseil d'administration. L'assemblée générale annuelle contrôle la gestion et les comptes, et décide de l'affectation des bénéfices.

La société par actions simplifiée (S.A.S)

C'est une société par actions **qui** associe des personnes physiques ou morales. Son capital minimal est de 37 000 euros. Son fonctionnement est plus souple que celui des SA. Elle est administrée par un président.

Un cas particulier :

l'entreprise unipersonnelle à responsabilité limitée (EURL)

Un **entrepreneur** (**un créateur d'entreprise**) peut rédiger un contrat de société qui donne à son entreprise un statut de personne morale sans être une société. L'entreprise est identifiée par son dénomination sociale, son siège social, son objet social.

Document n° VII

Activités des entreprises : les contrats

(D'après M.Biales, R.Leurion, I, Le Texier, Économie-Droit, Plein pot bac, STT, Éditions Foucher, 2001)

1. Conditions générales de validité de contrats

« Le contrat **est** une convention **par laquelle** une ou plusieurs personnes s'obligent envers plusieurs autres à donner, à faire, à ne pas faire quelque chose. » (Art.1101 du code civil).

| Consentement mutuel | Capacité | objet | Cause |
|---|--|--|--|
| Volonté réciproque de conclure un contrat | Les parties sont également aptes à honorer un contrat | L'opération que les contractants veulent réaliser. | Motifs du contrat |
| Exemple : La société X achète de l'équipement Informatique à la société Y qui est disposée à le lui vendre. | Les représentants légaux des deux sociétés sont aptes à devenir titulaires d'un droit ou d'une obligation. | Achat d'équipement informatique | La société Y vend des équipements informatiques et la société X souhaite en acquérir |

Le consentement doit être exempt de tout vice (erreur, dol, violence). L'objet du contrat doit être licite.

2. Quelques types de contrats

○ Le contrat de vente :

Le « vendeur » transfère la propriété d'un bien à l'acheteur » qui a l'obligation de payer.

Conditions:

- quant au bien vendu : être un objet commercialisable, être décrit dans le contrat ;
- quant au prix : être déterminé (lors de la conclusion du contrat) ou déterminable (à partir d'éléments objectifs), être réel (non fictif), être sérieux (non dérisoire).

○ Le contrat de vente commerciale :

La vente est conclue par un commerçant, un groupement de commerçant ou une société commerciale

DROIT DES AFFAIRES

Huguette Jones, *Éléments de droit privé, Notes de synthèse*, 4^e édition, Presses universitaires de Bruxelles, Bruxelles, 2002-2003 ou <https://fr.wikipedia.org/wiki/Droit>

Présentation, notion de règle de droit

**Qu'est-ce le droit, et pourquoi le droit ? Le mot droit à deux sens :
Le droit >objectif les droits >Subjectif.**

Objectif :

Le mot « *droit* » a plusieurs acceptions, plusieurs significations. Le droit constitue une mode d'organisation de la vie en société ; il est un ordre normatif, un ordre social de contraintes et un ensemble de règles de conduite humaine destinées à régir les hommes vivant en société ou vivant dans telle société donnée et qui, corrélativement, leur octroient un certain nombre de prérogatives, de pouvoirs d'action, les uns à l'encontre des autres. Ce premier sens est parfaitement perceptible. Chacun de nous sait, en effet, que toute société comprend un corps de règles obligatoires pour les membres qui la composent et destinées, au mieux à assurer l'harmonie des rapports humains, et de rendre possible la vie en société, la liberté de chacun devant avoir pour limite la liberté des autres. Tous les jours de nouvelles règles sont posées, quant d'autres sont abrogées.

Générale et abstraite

a) Caractère du droit objectif :

Au sens large, on appelle droit l'ensemble des règles qui régissent la conduite des hommes vivant en société et sanctionnées par une contrainte exercée par l'autorité publique. On parle en ce sens du droit français par exemple.

La règle de droit est impersonnelle, générale, et permanente, définit de manière abstraite. Autrement dit, la règle de droit ne vise pas un individu ou une situation déterminée : elle s'adresse, sans distinction à tous ceux qui sont ou se trouveront placés dans la même situation.

Les règles de droit distinguent des règles de bienséance, des usages ou courtoisies, des obligations morales. Tous ont bien un caractère normatif et contraignant. Mais à la différence, les règles de droit ont leur origine dans le commandement de l'autorité publique et sont sanctionnées par elle.

Obligatoire et coercitive

b) **Sanctions de la règle de droit :**

| Sanctions | Modalités |
|-------------------|--|
| Peine | Punit les infractions à la loi pénale : délits, contraventions, crimes. Consiste en : amendes versées à l'état en fonction de la gravité de l'infraction, peines de prison, privation de certains droits : interdiction de séjour, etc. |
| Dommages-intérêts | Réparent les dommages subis par une victime : dommage matériel ; dommage corporel ; Dommage moral. Consistent en une somme d'argent versée à la victime et correspondant à l'importance du préjudice. |
| Nullité | Anéantit les actes formés en violation des règles légales : vice du consentement, défaut de capacité, d'objet ou de cause. |
| Exécution forcée | Contraint un débiteur qui n'exécute pas ses obligations à effectuer les prestations promises. Consiste en : Saisie des biens ; Vente forcée des biens ; Expulsion. |

C/Les fondements de la règle de droit :

La recherche du fondement de la coercition étatique qui caractérise la règle de droit conduit à poser cette question : le législateur est-il entièrement libre de créer la règle de droit selon son bon plaisir ? La réponse révèle une opposition entre deux conceptions fondamentales différentes :

- Une conception idéaliste. Elle tient pour certaine l'existence du droit naturel. **Définition : ensemble de règles idéales de conduite humaine**, supérieures aux règles du droit positif, qui s'imposent à tous, y compris aux législateurs (mais cette conception à des limites ex 1943)
- Une conception positiviste. Elle ne reconnaît **d'autre droit que le droit positif**. Définition : ensemble des règles de droit objectif en vigueur dans un État à un moment donné ; **par exemple**, le droit actuel français. (État, Durkheim, marxisme).

1.1. **Les divisions du droit :**

1^{ère} division

- *1^{ère} distinction* : On discerne le droit public et le droit privé. **Le droit public est l'ensemble des règles qui régissent les rapports de droit dans lesquels l'État intervient en qualité de puissance publique**, tandis qu'on réunit **sous l'appellation « droit privé »** l'ensemble des règles qui régissent les rapports des particuliers entre eux ou avec les collectivités privées telles que les sociétés.

- *2ème distinction* : Aussi convient-il d'abord de savoir que les sources des règles de droit peuvent être internationales ou nationales.
- **C'est un ensemble de règles suffisamment homogènes** pour être regroupées dans un même code, et qui donne naissance à un **juge** et donc les contentieux seront jugés par une juridiction particulière.

| | Droit public | Droit privé |
|----------------------------|--|---|
| Droit international | Droit international public : Rapports des entre eux. | Droit international privé : Rapports entre particuliers de nationalité différente. |
| Droit national | Droit constitutionnel Organisation de l'Etat– (Juge conseil constitutionnel) Droits du citoyen. Droit administratif Structure de l'Administration et rapports de l'Administration avec les particuliers. Droit fiscal (mixte) Règle d'imposition. Code fiscal - (TGI Tribunal Adm.)- Droit pénal Tribunal Police/Correctionnel cours d'Assise - Fixation et sanctions des violations de la règle de droit. Procédure pénale Organisation et fonctionnement des juridictions pénales ; déroulement du procès pénal. Procédure civile Organisation et fonctionnement des juridictions civiles ; déroulement du procès civil. | Droit commun Droit civil (TGI)-code civil Droits spéciaux Droit commercial. Droit du travail. Prud'hommes Droit social. Droit rural. Droit aérien et maritime. Droit comparé. |

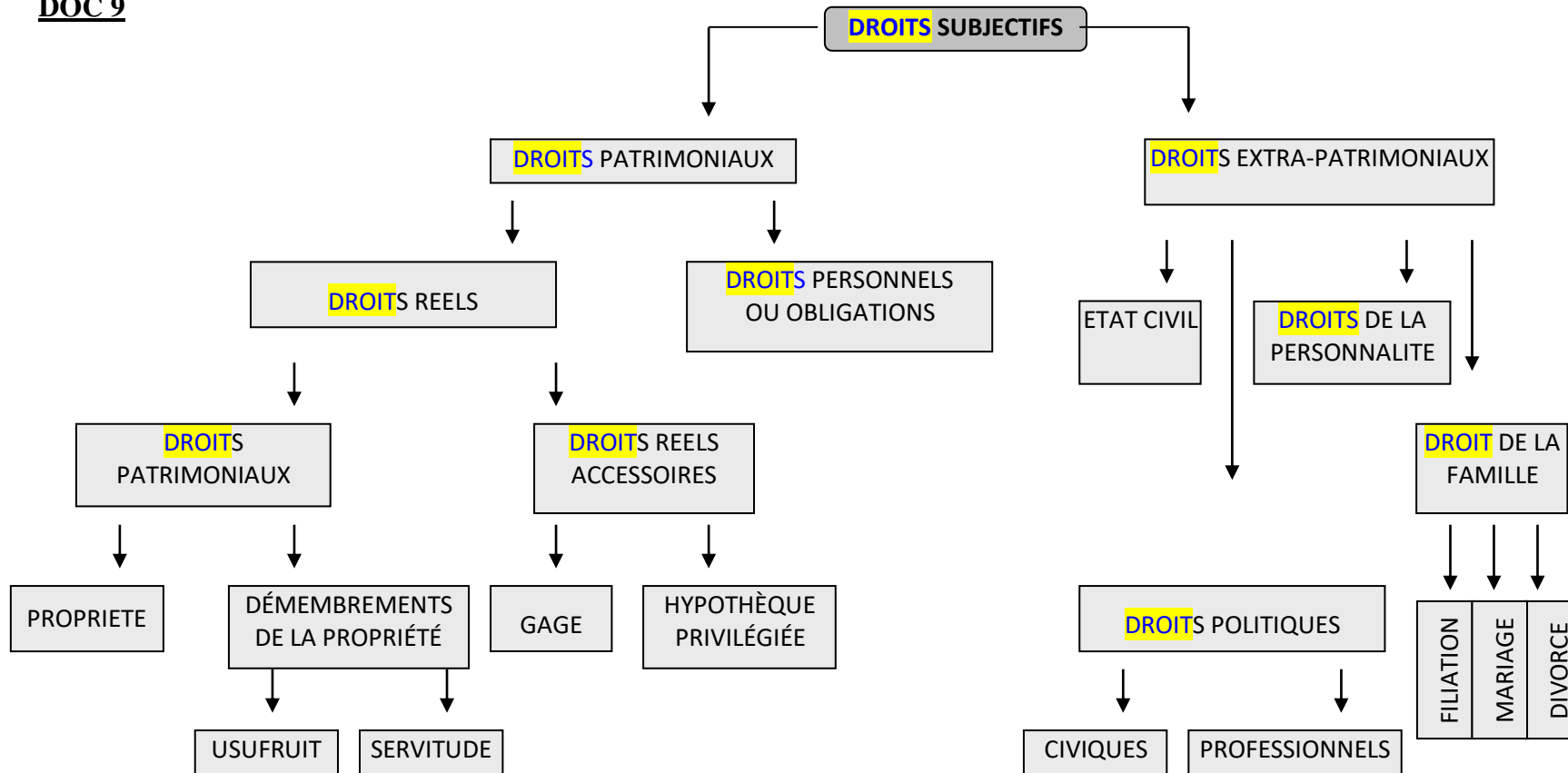
Les droits Subjectifs

Dans une seconde acception **on appelle droit** une faculté reconnue à une personne par la loi et sanctionnée par une contrainte sociale. **On appelle ainsi droit** de propriété la faculté reconnue au propriétaire, sous la sanction des lois, de jouir, d'user et de disposer de la chose, objet de ce droit.

Comme dans ce sens, le droit est envisagé sous l'angle de son bénéficiaire, de son sujet, **on parle de droit subjectif**.

Mais les deux sens du mot droit sont liés. En effet, si la victime d'un dommage a le droit (subjectif) d'exiger de l'auteur de celui-ci la réparation du préjudice causé, c'est parce que la règle de droit (objectif) impose à l'auteur d'une faute de réparer le préjudice qui en résulte pour autrui et cette règle est celle que formule l'article 1382.C.civ

DOC 9



Dans ce deuxième sens ce sont les prérogatives, assorties d'obligations, attribuées à une personne par le droit objectif, on l'appelle les droits subjectifs

DOC.10

Les sources du droit subjectif

Les modes de création des règles de droit sont très divers : mais tous dépendent de la Constitution, qui constitue la norme supérieure.

Actuellement, est applicable la Constitution de la V^e République, promulguée le 4 octobre 1958, qui prévoit que les sources du droit peuvent être internationales ou nationales.

En France par an, environ 1500 lois sont votés par le Parlement + 1500 décrets par le 1^{er} ministre ou le Président de la République. **Il existe actuellement environ 100000 lois et pourtant Nul n'est censé ignorer la loi.**

2 Sources nationales formelles

2.1 La constitution

C'est un texte qui décrit le fonctionnement juridique d'un pays, des institutions publiques (l'Angleterre par exemple n'a pas de constitution).

Entre autres, elle indique:

- Elle détermine le rôle de chacun (*Président de la République, Gouvernement, Parlement*).
 - Les rapports entre le parlement et le Gouvernement.
 - Mais également, un certain nombre de droits sociaux parce qu'elle renvoie au préambule de la constitution de 1946.
- Lorsqu'il y a séparation des pouvoirs, il appartient au législatif (Parlement) de faire la loi. Mais, la constitution de 1958 a conféré à l'exécutif (Gouvernement) le pouvoir d'édicter des règlements. **En outre**, le Parlement, peut déléguer au gouvernement une partie de son pouvoir : l'exécutif légifère alors par **ordonnances**

2.2 La loi

C'est toute règle de droit formulée par écrit, **composée d'un ou plusieurs articles**. Sa création relève, en principe, du Parlement, qui vote la loi.

Depuis 1958, le domaine de la loi parlementaire est limité : le Parlement ne peut légiférer que sur les matières qui lui sont attribuées par la Constitution, dans l'article 34. Elle fixe **d'une part** les règles concernant un certain nombre de matière (libertés publiques, capacité des personnes, crimes et délits, impositions, régime électoral, nationalisations des entreprises...) **et d'autre part** détermine les principes fondamentaux d'autres domaines (défense nationale, régime de la propriété, droit du travail et de la sécurité sociale...).

La loi « ordinaire » : règle de droit votée en termes identiques par l'Assemblée nationale et le Sénat, qui forment le Parlement ; quand l'accord n'est pas possible, même après réunion d'une commission mixte paritaire, c'est le Gouvernement qui donne le dernier mot à l'Assemblée nationale qui statue.

L'initiative appartient au Premier Ministre (projet de loi) et aux parlementaires (proposition de loi). Le gouvernement établit l'ordre du jour (ce qui a pour conséquence, que certains projets de lois n'ont jamais vu le jour).

Le texte est étudié par des commissions. Un rapporteur est chargé de faire à l'intention d'une assemblée, le compte rendu et l'exposé des conclusions d'une commission : Séance publique. Des modifications ou amendements peuvent être proposés à un texte de loi au cours de la discussion. La navette détermine le va et vient d'un projet ou d'une proposition de loi d'une assemblée à l'autre, tant que subsiste entre elles un **désaccord** sur le texte en discussion (la navette peut-être illimitée).

Remarque : La procédure inscrite à l'article 44 alinéa 3 de la constitution : du vote bloqué ou vote unique **permet au** Gouvernement d'obliger l'Assemblée à se prononcer par un seul vote sur tout ou partie du texte en discussion, en ne retenant que les amendements proposés ou acceptés par lui.

L'article 49.3 de la constitution **peut également** permettre au Gouvernement d'obtenir le vote d'une loi sans vote.

3.1 Les Règlements :

Textes édictant des règles de droit, émanant du pouvoir exécutif et des autorités administratives. Le domaine de la loi étant limité, l'Article 37 de la Constitution dispose que « les matières **autres que celles que** sont du domaine de la loi ont un caractère réglementaire ».

- **Les décrets sont signés par le président de République** et/ou le 1^{er} Ministre. Les décrets d'application sont pris pour l'application d'une loi (en précise les conditions de mise en œuvre) et les décrets autonomes sont pris dans une matière qui n'est pas du domaine législatif (exemple : la procédure civile).
- Les arrêtés subordonnés aux décrets, et eux-mêmes hiérarchisés en fonction du rang de l'autorité qui l'édicte (Arrêtés ministériels, Arrêtés des présidents de conseil régional ou de conseil général, des préfets et sous-préfets, Arrêtés municipaux).
- Les circulaires ne sont pas des règlements « fausse loi ». **Textes par lesquels un ministre donne** des instructions à des fonctionnaires pour l'application des lois ou des règlements. Ils n'ont pas de valeur juridique **vis à vis** des Administrés.

3.2 L'Ordonnance :

Catégorie intermédiaire entre le règlement et la loi ; issue de la pratique, elle est aujourd'hui prévue par la constitution de 1958 – Article 38 « Le gouvernement peut, pour l'exécution de son programme, demander au Parlement l'autorisation de prendre par

Ordonnances, pendant un délai limité, des mesures qui sont normalement du domaine de la loi ». (Exemple les 39 heures et la 5^{ème} semaine de congés).

3 La conformité des textes

- 4 La loi entre en vigueur, **c'est-à-dire** acquiert sa valeur obligatoire pour les sujets de droit, par sa promulgation (signature du Président de la République) suivie de sa publication (Journal Officiel). Elle la perd par son abrogation. Les règlements ne font pas l'objet d'une promulgation, mais seulement d'une publication.

Des lois peuvent être « mauvaises » ou illégales si elles :

ne respectent une hiérarchie des textes

(Constitution | Lois et **Ordonnances** | Décrets | Arrêtés (en fonction du grade de la personne qui les a signé).

Qui sanctionne? :

- a) Conseil constitutionnel : Organe institué par la Constitution de 1958 pour assurer le contrôle de constitutionnalité, **notamment** sur les lois avant promulgation, veiller à la régularité des référendums et des élections législatives ou présidentielles, jouer un rôle consultatif **en cas de recours aux procédures** exceptionnelles. Composition 3 membres nommés par le Président de la République, 3 par le Président de l'Assemblée Nationale, 3 par le Président du Sénat (pour 9 ans). **La promulgation est l'acte par lequel le Chef de l'État constate** officiellement l'existence de la loi et la rend exécutoire. Selon l'Art. 61 de la Constitution de 1958, la loi doit être promulguée dans les 15 jours qui suivent sa transmission au Gouvernement, **sauf usage par le Président de la République** de son droit de demander une nouvelle délibération de la loi ou recours (soit par le Président, ou 1^{er} Ministre, ou 1 des deux présidents des deux chambres, ou encore 60 Députés/60 Sénateurs) en inconstitutionnalité devant le Conseil d'État.
- b) Conseil d'État : Organe le plus élevé de l'ordre administratif, possédant des attributions juridictionnelles et administratives. A tous moments, tous citoyens peuvent le saisir.

2. Sources Internationales formelles

2.1 Les sources Européennes : Textes pris par les Organes Européens qui vont s'imposer aux Citoyens Français.

- c) Les traités : sont négociés par le Conseil et approuvés par le Parlement Européen. **IL faut l'accord par une loi Française.**
- d) Les règlements : Actes pris par le Conseil Européen de portée générale, obligatoire dans tous ses éléments et directement applicable dans tout État membre.
- e) Les directives : Actes liant les membres destinataires quant au résultat à atteindre, tout en leur laissant le choix des moyens et de la forme. (chaque État doit retranscrire).
- f) Les recommandations : Résolution d'un Organe Européen, dépourvue en principe de force obligatoire pour les États membres.

2.2 Autres Sources : Traités, Chartes, Conventions... Textes votés au niveau International. Toutes conventions négociées par chaque état lorsqu'elles modifient la législation française, doivent être approuvées par le Parlement et le Sénat. Les traités s'imposent aux Citoyens.

3. Sources informelles

3.1 Les coutumes et les usages :

La coutume est une règle qui n'est pas édictée en forme de commandement par les pouvoirs publics, mais qui est issue d'un usage général et prolongé et de la croyance en l'existence d'une sanction à l'observation de cet usage. Elle constitue une source de droit, à condition de ne pas aller à l'encontre d'une loi.

Document 11.

3.2 La jurisprudence :

La solution suggérée par un ensemble de décisions suffisamment concordantes rendues par les juridictions sur une question de droit.

- Effet relatif des jugements.
- Prohibition des Arrêts et Règlements.
- Interdiction du « déni » de Justice.
- La pyramide judiciaire.

Les juridictions

1) **L'ordre administratif**

Distinctes des juridictions judiciaires, indépendantes de l'administration, les juridictions de l'ordre administratif sont organisées en trois échelons hiérarchisés.

Les magistrats de l'ordre administratif ont un statut et une formation qui diffère des magistrats de l'ordre judiciaire.

1er Jugement : Tribunal Administratif

Litiges entre les usagers et les pouvoirs publics, c'est-à-dire :

└ Les administrations de l'État, └ les régions, └ les départements, └ les communes, └ les entreprises publiques.

Exemples : refus de permis de construire, contestation d'un plan d'occupation des sols ou du tracé d'une autoroute, expropriation, demande de réparation des

dommages causés par l'activité des services publics, refus de titre de séjour, expulsion d'un étranger, contestations relatives aux impôts directs et à leur recouvrement, litiges relatifs aux marchés publics...

C'est un tribunal interdépartemental.

Juridictions Spécialisées

└ Commission des recours des réfugiés, └ Commission départementale d'aide sociale, └ Section disciplinaire des ordres professionnel, └ Commission d'indemnisation des rapatriés.

1. **Appel** : Cours Administrative d'Appel

Si l'une des parties n'est pas satisfaite du premier jugement, **elle peut** faire appel. La Cour administrative d'appel réexamine **alors** l'affaire déjà jugée.

2. **Contrôle**: Conseil d'État

Il vérifie que les Cours administratives d'appel ont correctement appliqué la loi. Il statue directement sur certaines affaires concernant les décisions les plus importantes des autorités de l'État. Pour certaines affaires (rares), il est juge d'appel. Il est situé à Paris, au Palais Royal.

2) L'ordre judiciaire

Une première catégorie de juridictions règle les **litiges entre les personnes et sanctionne les atteintes contre les personnes, les biens et la société**. Lorsqu'elles sont chargées de **juger** les personnes soupçonnées d'une infraction (conduite sans permis, vol, meurtre...), ce sont les **juridictions pénales ou répressives**. **Celles qui n'infligent** pas de peines mais tranchent un conflit (loyer, divorce, consommation, héritage...) sont les **juridictions civiles**. Enfin, certaines affaires sont examinées par des **tribunaux spécialisés**. Par exemple, un salarié conteste un licenciement qu'il estime abusif ; **il peut saisir le conseil de prud'hommes**.

Document 12.

1er Jugement :

| Juridictions civiles | Juridictions spécialisées | Juridictions pénales |
|---|--|---|
| <p>JUGE DE PROXIMITÉ Petits litiges jusqu'à 1500 euros (consommation, conflit de voisinage, injonctions de payer et de faire...).</p> | <p>CONSEIL DES PRUD'HOMMES</p> <p>Juridictions d'exception paritaires, c'est-à-dire composées de conseillers élus pour moitié par les employeurs, pour moitié par les salariés. Ce tribunal est donc constitué de juges non professionnels chargés de concilier et à défaut, de juger les litiges nés de la conclusion, de l'exécution et de la dissolution du contrat de travail ou du contrat d'apprentissage. Chaque conseil est divisé en cinq sections spécialisées dans les principaux secteurs du monde du travail (encadrement, industrie, commerce et services commerciaux, agriculture, activités diverses). Tantôt il statue en PR et tantôt en PR et DR pour les affaires de faibles importances. En cas de partage des voix dans une formation du conseil, l'affaire est reprise en présence du juge d'instance qui intervient comme juge départiteur. Ils en existent au moins un par département.</p> | <p>JUGE DE PROXIMITÉ Jugecertaines contraventions, passibles d'amendes et d'autres peines, commises par des majeurs ou des mineurs.</p> |
| <p>TRIBUNAL D'INSTANCE</p> <p>Juridiction civile à juge unique professionnel ayant en général pour ressort l'arrondissement. Juge des petits litiges quotidiens de moins de 7600 euros et litiges de crédit à la consommation, bail d'habitation. Le ministère public n'est pas nécessairement présent aux audiences, mais il y exerce ses attributions civiles.</p> | <p>TRIBUNAL DES AFFAIRES DE SÉCURITÉ SOCIALE</p> <p>Litiges entre les organismes de sécurité sociale et les personnes assujetties. (maladie, retraite...)</p> | <p>TRIBUNAL DE POLICE</p> <p>Le tribunal juge les Contraventions passibles d'amendes jusqu'à 1500 euros ou d'autres peines (exemple : suspension de permis de conduire), c'est-à-dire les infractions pénales les moins graves. Le tribunal siège au tribunal d'instance et statue toujours à juge unique, assisté d'un greffier. Le ministère public chargé de requérir l'application de la loi et une peine, est représenté.</p> |
| <p>TRIBUNAL DE GRANDE INSTANCE</p> <p>Tribunalsiégeant en principe au chef-lieu du département. Juridiction civile de droit commun de première instance.</p> <p>Affaires civiles qui ne sont pas jugées par les tribunaux spécialisés : divorce, autorité parentale, succession, filiation, immobilier... ainsi que les litiges civils qui concernent des demandes supérieures à 7600 euros.</p> <p>En principe, le TGI est composé de trois magistrats du siège, juges professionnels, assistés d'un greffier. Le ministère public intervient dans les procédures civiles.</p> | <p>TRIBUNAL DE COMMERCE</p> <p>Affaire entre commerçants ou relatives aux actes de commerce. Le tribunal est composé de juges non professionnels, des commerçants, élus par d'autres commerçants. La formation de jugement doit comporter au moins trois juges.*</p> | <p>TRIBUNAL CORRECTIONNEL</p> <p>Le tribunal juge les Délits passibles d'emprisonnement jusqu'à 10 ans et d'autres peines (amendes, peines complémentaires, travail d'intérêt général).</p> <p>Le tribunal est en réalité une chambre du tribunal de grande instance, statue normalement en collégialité assisté d'un greffier ; il est composé en principe de trois magistrats professionnels du TGI.</p> <p>Devant ce tribunal, le ministère public représenté par le Procureur de la République ou un de ses substituts, est obligatoirement présent.</p> |
| | <p>TRIBUNAL PARITAIRE DES BAUX RURAUX</p> <p>Litiges entre propriétaires et exploitants de terre ou de bâtiments agricoles.</p> | <p>COUR D'ASSISES</p> <p>La cour d'assises juge les Crimes (infractions les plus graves) passibles de la réclusion jusqu'à la perpétuité. Depuis le 1^{er} janvier, elle examine également les appels contre les décisions rendues par une première cour d'assises.</p> <p>Composée de 3 magistrats professionnels, et, à leur côtés, des jurés (9 en premier ressort, 12 en appel), citoyens tirés au sort parmi la population française sur des listes électorales. L'accusation est soutenue</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | | par un magistrat du ministère public, avocat général, magistrat du Parquet. |
| Juridictions pour mineurs | | |
| <p><u>JUGE DES ENFANTS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Prend des mesures de protection à l'égard des mineurs en danger • Juge les infractions commises par des mineurs | | |
| | <p><u>TRIBUNAL POUR ENFANTS</u></p> <p>Délits commis par les mineurs et crimes commis par les mineurs de moins de 16 ans.</p> | |

Document 13.

Appel: Cours d'Appel

Lorsqu'une ou plusieurs personnes ne sont pas satisfaites du premier jugement, elles peuvent faire appel. La Cour d'appel réexamine alors l'affaire déjà jugée par un tribunal. Depuis le 1er janvier 2001, les verdicts des cours d'assises peuvent faire l'objet d'un appel devant une nouvelle cour d'assises composée de 3 juges professionnels et de 12 jurés.

1. **Contrôle (pourvoi) : Cours de Cassation**

Cette Cour ne rejuge pas l'affaire mais elle vérifie si les lois ont été correctement appliquées par les tribunaux et les cours d'appel. Elle est située à Paris.

3) **La pyramide judiciaire**

Les juridictions administratives comme les juridictions judiciaires sont articulées entre elles par le biais de deux voies de recours : l'appel (1) et le pourvoi en cassation (2).

1. **L'appel :**

└ Voie de recours ordinaires (c'est-à-dire ouverte, au plaideur mécontent du **jugement**, pour tous motifs) qui défère le **jugement** rendu en premier ressort à une juridiction supérieure (la cour d'appel) qui **juge** à nouveau en fait et en droit et confirme ou infirme (en le réformant) le **jugement**.

└ L'appel est admis contre tout **jugement** rendu en premier ressort **sauf dans les affaires** de faible importance et **parce que la cour d'assises est une juridiction populaire** (le jury incarne le peuple souverain), ses verdicts étaient rendus traditionnellement **en premier et dernier ressort**. Mais la loi du 15 juin 2002 a prévu que les arrêts de condamnation rendus par une cour d'assises peuvent faire l'objet d'un appel, porté devant une autre cour d'assises **désignées par** la chambre criminelle de la Cour de Cassation.

└ La compétence de la cour d'appel dans le ressort **de laquelle** se trouve la juridiction qui a rendu le **jugement** attaqué ; cour **composée d'au moins trois** chambres (civile, sociale et correctionnelle), en plus de la chambre de l'instruction, formation d'instruction du second degré.

└ L'ensemble de l'affaire est soumis à la connaissance de la cour d'appel (la juridiction du premier degré est dessaisie), tenue de statuer en fait et en droit (comme le **juge** du premier degré, elle est **juge** de fond).

└ En saisissant la cour d'appel, le plaideur suspend l'exécution du **jugement** rendu en premier ressort (**sauf s'il ordonne** l'exécution provisoire).

2. Le pourvoi en cassation

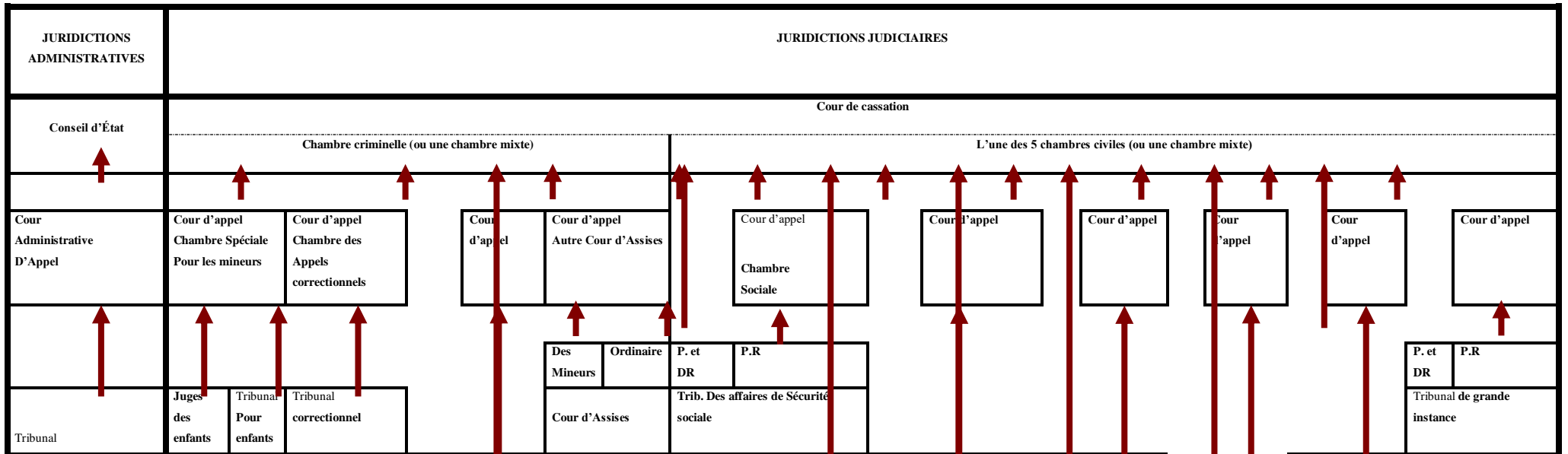
└ Voie de **recours** extraordinaire, **c'est-à-dire ouverte** seulement dans les cas spécifiés par la loi, qui défère à la Cour de cassation les décisions rendues par les juridictions en dernier ressort, **en vue de faire vérifier leur conformité à la loi**.

└ La Cour de cassation a pour mission d'assurer l'unité dans l'interprétation de la règle de droit. Conséquence : La cour de cassation n'est pas un troisième degré de juridiction, elle **juge** la décision (non l'affaire elle-même), exclusivement au regard du droit (elle ne connaît pas le fait).

└ Six chambres : 5 chambres civiles (dont une commerciale et une sociale) et une chambre criminelle. Une chambre mixte peut-être formée quand la décision attaquée pose une question relevant des attributions de plusieurs chambres. L'assemblée plénière est réunie lorsque la décision attaquée pose une question de principe, ou lorsque la même affaire a déjà été jugée par une chambre.

└ Un pourvoi peut être formé contre toute décision rendue en dernier ressort.

└ Le pourvoi en cassation ne suspend pas l'exécution de la décision attaquée.



| | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|--------------------------|----------------------|------|-----------------------|--|---------------------------------|------|----------------------|------|--|------------------------|------|
| Administratif | | P. et DR | P.R. | | | P. et DR | P.R. | P. et DR | P.R. | | P. et DR | P.R. |
| | | Tribunal de police | | | | Trib. Paritaire des baux ruraux | | Tribunal de commerce | | | Tribunal d'instance | |
| | | | | | | | | P. et DR | P.R. | | Conseil de Prud'hommes | |
| | | | | Tribunaux d'exception | | | | | | | | |
| Juridictions administratives | Juridictions répressives | Juridictions Civiles | | | | | | | | | | |

P et DR → en premier et dernier ressort PR → en premier ressort

Document 14

Le personnel judiciaire

1. Les magistrats

Cette distinction – magistrats du siège et ministère public – ne concerne que les magistrats de carrière et non les **juges** occasionnels (ex : **juges** des tribunaux de commerce).

Magistrat du siège compose la magistrature assise : ont pour **fonction** de **juger**. Statut indépendant du gouvernement, les **juges** du siège ne reçoivent d'ordre de personne, ils ne peuvent être déplacés sans leur consentement et ne sont susceptibles de mesures disciplinaires que sur décision du Conseil supérieur de la magistrature.

Ministère public ou magistrature debout (**car** les membres du ministère public se lèvent pour prendre la parole) ou parquet : représente la société. Statut : ils sont des agents du pouvoir exécutif auprès des tribunaux. Ils doivent veiller à l'observation des lois, au respect de l'ordre public et à la défense de l'intérêt social.

2. Les auxiliaires de justice

Greffiers : fonctionnaires, **ils** assistent matériellement les magistrats du siège. A l'audience, prennent des notes et Hors de l'audience, conservent les minutes des **jugements**.

Avocats : exercent une profession libérale ; individuellement ou en société civile professionnelle ; organisés en barreaux : corporations **appelées** ordre des avocats, administrées par un Conseil de l'ordre présidé par un bâtonnier, et installées auprès de chaque tribunal de grande instance. Ils ont **un rôle de** consultation (donnent des avis), de postulation (formulent les actes de procédure que nécessite le procès et à favoriser le déroulement de l'instance), de plaidoirie (exposent verbalement, à l'audience, les prétentions et arguments des parties).

Les huissiers de justice : officiers ministériels, **nommés** par le gouvernement. Ils **signifient** les actes de procédure, procèdent à l'exécution des **jugements** (saisies), et réalisent des constats à la requête des parties.

Les avoués à la cour d'appel : officiers ministériels **organisés en chambre** auprès de chaque cour d'appel. Ils postulent, **c'est-à-dire** qu'ils dirigent la procédure, et met en forme juridique les prétentions des plaideurs, dans un acte qui porte le nom de « conclusion ».

Les avocats à la Cour de cassation et au Conseil d'Etat : officiers ministériels, ils jouent le double rôle d'avoué (postulation) et d'avocat (consultation et plaidoirie).

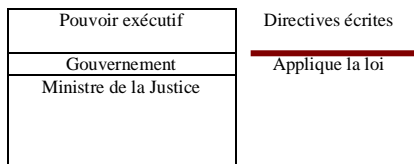
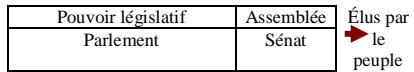
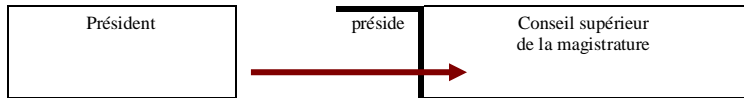
Les notaires : officier public et officier ministériel chargé de conférer l'authenticité aux actes instrumentaires et de conseiller les particuliers.

3. L'aide Judiciaire : **Grâce à** elle le plaideur aux ressources modestes bénéficie, pour faire valoir ses droits en justice, du concours gratuit des avocats et officiers ministériels, de l'avance par l'État des frais occasionnés par les mesures d'instruction. Elle fonctionne devant les juridictions civiles, pénales (au profit de la partie civile), administrative. Elle ne peut au pénal, être accordé ni à l'accusé ni à l'inculpé.

Document 15

DROIT PUBLIC

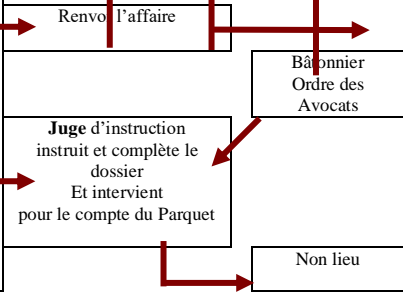
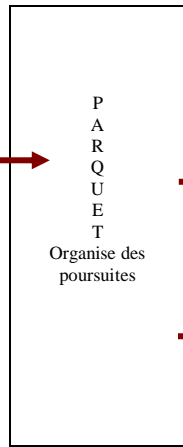
DROIT CONSTITUTIONNEL



Conseil Economique et social

DROIT ADMINISTRATIF

DROIT FINANCIER



FAITS (transmission) ↑

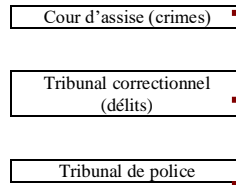
DROIT EUROPÉEN

DROIT PRIVE

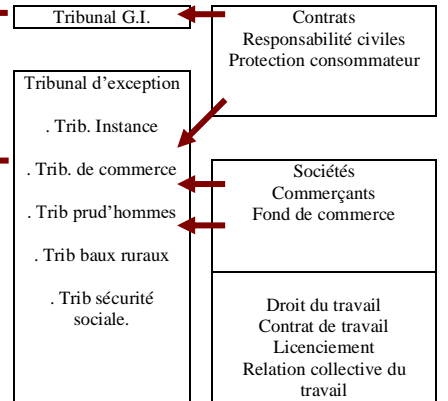
COUR DE CASSATION
Procureur général
1^{er} Avocat général
Avocats généraux

COUR D'APPEL
Procureur général
Avocats généraux
Substituts généraux

DROIT PÉNAL



DROIT CIVIL



Document 15

La preuve

Définition :

Prouver, c'est établir qu'une chose en vraie. Il ne suffit pas d'être titulaire d'un droit. Encore convient-il souvent d'être en mesure de le prouver, bien que, juridiquement, l'existence d'un droit indépendant de sa preuve.

Exemple : Ainsi, si je suis créancier de Pierre pour lui avoir prêté une certaine somme d'argent, ma créance existe même si je ne puis en rapporter la preuve. Mais si mon débiteur nie le prêt, en pratique, il conviendra que je fasse la preuve de l'existence de mon droit de créance contre ce débiteur.

Le problème de la charge de la preuve se décompose en deux questions : qu'est-ce qui doit être prouvé ? Qui doit faire cette preuve ?

§ 1 – le fait à prouver

Deux principes déterminent les règles :

- L'objet de la preuve se limite aux seules questions de fait. Ainsi seules les circonstances de fait doivent être prouvées ; la règle de droit applicable à ces circonstances n'a pas à l'être car le **juge** est censé la connaître.
- Celui qui invoque un droit doit prouver la source de son droit, c'est-à-dire l'acte juridique (exemple, un contrat) ou le fait juridique (exemple, un accident) qui a donné naissance à ce droit.

§ 2 – la charge de la preuve (Article 1315 du Code Civil)

En principe est que la charge de la preuve incombe à celui qui invoque l'acte juridique ou le fait juridique qui fonde le droit qu'il prétend avoir. En d'autres termes, la charge de la preuve incombe au demandeur. Mais la preuve des moyens de défense opposés par le défendeur est à sa charge.

Exemple : Ainsi, si j'affirme être créancier de Pierre pour lui avoir prêté une certaine somme d'argent, **il m'appartiendra** de prouver le contrat de prêt et la remise de la somme prêtée ; mais si mon débiteur prétend m'avoir rendu l'argent prêté, et par conséquent ne plus rien me devoir, il lui appartiendra de prouver le paiement.

§ 3 – les présomptions légales

Le principe concernant la charge de la preuve et que formule l'art. 1315 C. civ. connaît cependant une exception qui constituent les présomptions légales. En effet, dans certains cas, il pourrait être très difficile, voire impossible, de prouver un fait ou un acte juridique. Aussi bien, la loi dispense-t-elle alors le demandeur d'en faire la preuve et déduit-elle elle-même ou autorise-t-elle le **juge** à déduire l'existence du fait à prouver, de l'existence d'un autre fait plus facile à prouver. Dans la première hypothèse il y a présomption légale ; dans la seconde hypothèse **il y a** présomption de fait.

Exemple de présomption d'un fait juridique, la loi présume que l'enfant né d'une femme mariée a pour père le mari de cette Femme.

Exemple de présomption d'un acte juridique, la loi présume que le débiteur à qui le créancier a remis volontairement le titre sous-seing privé constatant sa créance, a payé sa dette.

Les présomptions légales sont

- **Soit des présomptions simples** admettent la preuve contraire devant laquelle elles tombent. **Exemple** : la présomption de paternité du mari de la mère est une présomption simple car le mari peut, par l'action en désaveu de paternité, démontrer qu'il n'est pas le père de l'enfant.
- **Soit des présomptions irréfragables**, excluent la possibilité de toute preuve contraire. **Exemple** : Ce qui a été jugé définitivement ne peut plus être remis en question. Ce n'est pas que les **juges** ne puissent pas se tromper, mais la loi a voulu que les procès aient une fin.

Les moyens de preuve

Au total, ce sont cinq procédés de preuve que prévoit **l'article 1316 du Code civil**.

1. **La preuve par écrit**

Preuve qui **résulte** d'écrits rédigés par les parties et destinés à constater un acte juridique (ex un contrat) ou un fait juridique (ex une naissance). Le Code Civil crée deux formes d'écrits, aussi **appelés** preuves littérales : l'acte authentique et l'acte sous seing privé dont la nature a été profondément remaniée par une loi du 13 mars 2000 accordant à l'écrit électronique la même valeur qu'à l'écrit traditionnel sur papier.

▪ **L'acte authentique :**

Actes dressés par un officier public auquel la loi a reconnu compétence (ex : notaire, officier de l'état civil) dont les affirmations font foi jusqu'à inscription de faux et dont les grosses, revêtues de la formule exécutoire, sont susceptibles d'exécution forcée. L'original **c'est-à-dire** la minute, est conservé par le notaire dans ses archives ; **celui-ci ne délivre aux parties que des copies**, **appelées** « expéditions ». Tous écrits peuvent être passés par actes authentiques, **par contre**, certains actes doivent forcément être établis sous actes authentiques (ex : achat immobilier, contrat de mariage...)

▪ **L'acte sous seing privé :**

- Actes rédigés par les parties elles-mêmes, mais sous signature privée, **c'est-à-dire** sans l'intervention d'un officier public. Les actes sous seing privé sont eut aussi soumis à certaines formes. **Cependant**, pour eux, il n'y a qu'une seule règle générale, **celle de** la nécessité de la signature (la jurisprudence admet que la composition du code confidentiel associé à une carte de paiement vaut signature, **mais également** la notion de signature électronique). Des actes constatant des **conventions synallagmatiques** doivent comprendre autant d'originaux qu'il y a de parties ayant un intérêt distinct et mention du nombre des originaux sur chaque exemplaire. Une somme doit être indiquée en lettre et en chiffre (remarque la jurisprudence indique deux fois la somme en chiffre).
- **L'écrit électronique** : jusqu'au 13 mars 2002, le droit français accordait au mot écrit une signification fort traditionnelle. Depuis le droit tient compte de l'arrivée des nouvelles technologies, en introduisant la notion d'écrit et signature électroniques.

2. La preuve par témoin

Les témoins sont des personnes majeures qui déposent en justice ou par écrit sur des faits dont elles ont eu personnellement connaissance. La preuve par témoins a une force probante assez faible. En effet, le **juge** peut toujours rejeter les témoignages **s'il ne** s'estime pas convaincu, alors que la preuve par écrit, une fois administrée, lie le **juge**. Deux remarques : le refus de témoigner est puni d'une amende, le faux témoignage est un délit.

3. La preuve par présomption

Sont des présomptions **dites** « de l'homme » en tant que mode de preuve, tous indices dont le **juge** déduira la preuve d'un fait juridiquement ou d'un acte juridique. Distinguer des présomptions légales.

4. L'aveu

L'aveu est la reconnaissance par une personne de l'exactitude de la prétention de son adversaire. Il existe deux sortes d'aveu :

- **L'aveu extrajudiciaire** est celui qui est fait hors la présence du **juge**.
- **L'aveu judiciaire** est celui qui intervient devant le **juge**, à l'occasion du procès.

Leur force probante n'est pas la même. **En effet**, alors que l'aveu extrajudiciaire ne lie pas le **juge**, l'aveu judiciaire a une force probante absolue.

5. Le serment

Déclaration par laquelle un plaideur affirme, d'une manière solennelle et devant le **juge**, la réalité d'un fait qui lui est favorable. Deux catégories : serment décisive (il décide du sort du litige) et serment supplétoire (il supplée à l'insuffisance de preuve).

La preuve légale

La preuve par témoins ou par présomptions n'est pas recevable dans tous les cas.

- **Les faits juridiques** produisent des conséquences juridiques non voulues, peuvent être prouvés par la témoins ou par présomptions.
- **Les actes juridiques** a vocation dès son origine d'effets de conséquences juridiques, ne peuvent, en principe, être prouvés que par un écrit.

↳ Conformément à l'art 1341 du code civil : pour une valeur supérieure à 800 €, il faut un écrit. Exceptions : - En matière commerciale, - Impossibilité matérielle (dépôt d'un manteau à un vestiaire payant) ou morale (liens familiaux) d'exiger un écrit, - Écrit imparfait (commencement de preuve), - D'autres règles de preuves incluses à un contrat (ex téléphonie).

Les obligations

Définition

Au sens large, lien de droit entre deux ou plusieurs personnes en vertu duquel l'une des parties, le créancier peut contraindre l'autre, le débiteur, à exécuter une prestation

(Donner, faire ou ne pas faire).

Les droits patrimoniaux peuvent concerner des droits réels (**c'est-à-dire des droits** liant un individu à un bien) et des droits personnels (c'est-à-dire liant des personnes entre elles), c'est dans ce cas que se place le droit des obligations.

Document 16.

↳ Naturelles

↳ Contractuelles

Les contrats ont pour effet de créer des obligations qui l'on a volontairement recherchées. Par nature, un contrat ne peut être formé que par un accord de volonté. L'objectif des parties au contrat est de se créer des obligations dont elles seront débitrices ou créancières.

↳ Responsabilités

Obligations non recherchées. Le droit peut créer des obligations d'indemnisation de dommages causés par une personne. Le responsable est donc débiteurs de réparation.

↳ Pénales

A pour objectif de sanctionner l'auteur d'une faute commise contre la société, c'est-à-dire d'une infraction.

- ✓ Liste limitative des infractions définie par la loi.
- ✓ La responsabilité pénale sanctionne même si le comportement n'a causé aucun dommage.
- ✓ mise en œuvre uniquement par l'état.
- ✓ Jurisdictions pénales.

↳ Civiles

A pour objectif de réparer le dommage causé, par le versement d'indemnité à la victime d'un préjudice.

- ✓ Pas de liste limitative ouvrant droit à réparation.
- ✓ La responsabilité civile suppose un dommage.
- ✓ L'action est à l'initiative de la victime.
- ✓ Tribunaux civils de droit commun.

Découle de l'inexécution ou la mauvaise exécution d'un contrat

↳ Légales

Droit Objectif
Obligation
Alimentaire

↳ Contractuelles

Sources des obligations

υ Délictuelles

υ Quasi-contrat

C'est du légal prévue par la loi entre le contractuel et la responsabilité. Pas d'échange et accord de volonté donc pas de contrat. Pas de faits licites. Trois cas:

- ✓ La gestion d'affaire
- ✓ La répétition d'indu
- ✓ L'enrichissement sans cause.

Un même fait peut relever à la fois des deux responsabilités (Ex : En ne respectant pas un feu rouge, un automobiliste commet une infraction pénale. Si par la même occasion, il est impliqué dans un accident avec un piéton, sa responsabilité civile sera engagée pour indemniser la victime).

- ✓ La victime peut demander que les deux affaires soient liées. C'est alors,

le juge du tribunal correctionnel qui décide des responsabilités pénale et civile. Se constituer partie civile au pénal.

- ✓ La victime peut demander que les deux affaires soient disjointes. Le juge

Civil doit attendre que le juge répressif ait traité l'affaire au pénal. Le juge pénal retient l'infraction pénale, le juge civil ne peut pas faire autrement et fixe le montant de l'indemnité. Dans le cas contraire, la responsabilité civile peut tout de même être retenue.

Comportement anormal d'un individu qui cause à autrui un dommage.

Ex : casser des lunettes à tiers.

Tout les corpus et documents ci-après sont tirés de l'ouvrage de Dallos :
L'ANALYSE DE TEXTE : Méthode général et applications au droit par Jean-Louis
SOURIOUX, Professeur à l'Université Panthéon-Assas (Paris II), Pierre LERAT Professeur de
linguistique à l'Université de Paris-Nord (Paris XIII), 3^e édition 1992.

Corpus 3 (Document 1)

Premier type de texte : la loi

Texte d'étude : l'article 1341 du Code civil

Texte

Article 1341 Code civil :

« Il doit être passé acte devant notaires ou sous signatures privées de toutes choses excédant une somme ou une valeur fixée par **décret**, même pour dépôts volontaires, et il n'est reçu aucune preuve par témoins contre et outre le contenu aux actes, ni sur ce qui serait allégué avoir été dit avant, lors ou depuis les actes, **encore qu'il** s'agisse d'une somme ou valeur moindre.

Le tout sans préjudice de ce qui est prescrit dans les lois relatives au commerce ».

L'analyse de texte

Premier temps :

Mise en situation

I. — Origine

Code civil (1804) modifié par la loi n° 80-525 du 12 juillet 1981 relative à la preuve des actes juridiques (art. 2).

II. — Nature

Contexte : L'article 1341 est le premier article de la section II intitulée « De la preuve testimoniale » dans le chapitre VI « De la preuve des obligations et de celle du paiement » (titre III, Livre III).

Connaissances présumées : **Droit civil, Deug droit.**

Deuxième temps :

recherche des mots à souligner

I. — Mots à élucider

– *choses*: l'expression « toutes choses », très vague, a été choisie exprès ; elle existait déjà dans l'ancien **droit**, plus spécialement dans l'Ordonnance de Moulins de 1566 dont les rédacteurs du Code civil se sont très largement inspirés en cette matière (1).

– *le contenu aux actes* : **cette expression** dont la syntaxe remonte au moins au XVI^e siècle est à comprendre comme signifiant : « *ce qui* est mentionné dans les écrits ».

– *allégué* : prétend

– *sans préjudice de* : sans porter atteinte à

(1) **On peut** s'étonner qu'après avoir utilisé l'expression « toutes choses » le législateur ait prévu spécialement le cas du dépôt volontaire, c'est-à-dire le dépôt qui n'a pas été conclu sous la pression des circonstances (*contra* dépôt nécessaire, v. art. 1949, c. civ.), **POHIER** (*Traité des obligations*, 4^eme partie, Chap. 2, n° 786, éd. Beauce., Paris, 1818, t. 3, p. 595 et 596) nous apprend qu'on avait douté sur le point de savoir si le dépôt volontaire était compris dans la disposition de l'ordonnance de 1566, **malgré ses termes généraux, pour la raison qu'on ne rédigeait pas ordinairement d'écrit à l'occasion des dépôts**. Aussi bien l'ordonnance de 1667 devait-elle préciser que le dépôt volontaire était soumis à la règle générale.

APPLICATIONS

IL — Concepts-clefs

- *acte devant notaire ou sous signatures privées* : écrit instrumentaire (destiné à faire preuve). C'est en ce sens qu'il faut comprendre *acte* dans les deux emplois ultérieurs non spécifiés.
- choses : 1, p3
- valeur: la question se rapporte au point de savoir comment s'évalue l'intérêt pécuniaire.

Troisième temps:

recherche de la construction du texte

I. — Construction **typographique**

L'article est formellement découpé en deux alinéas de longueur très inégale.

II. — Construction **grammaticale**

— marques normatives :

L'article est placé sous le signe de l'impératif juridique : le devoir de faire est exprimé explicitement au début du premier alinéa (« *il doit* ») et implicitement au début du deuxième alinéa (« le tout sans préjudice » : le tout *devant être* sans préjudice). Le devoir de ne pas faire (interdiction) est formulé implicitement dans « il n'est reçu aucune preuve par témoins ».

— mots de liaison:

Le premier *et* du texte est la charnière entre l'obligation explicite et l'interdiction. Les *ou* reflètent la totalité des hypothèses considérées ainsi que le deuxième *et* du texte et le *ni*.

III. — Construction **logique**

Il est frappant de constater qu'il n'y a aucune place ici pour le raisonnement dialectique. Le législateur édicte ce qui doit être à partir d'hypothèses définies. Il le fait sur le mode de la généralité (*toutes*) et de l'exhaustivité (*même, encore que, contre, outré, avant, lors depuis*).

Document 18

Le décret

Décret n° 78-464 du 24 mars 1978 portant application du chapitre IV de la loi n° 78-23 du 10 janvier 1978 sur la protection et l'information des consommateurs de produits et de services.

Texte

Décret n° 78-464 du 24 mars 1978 portant application du chapitre IV de la loi n° 78-23 du 10 janvier 1978 sur la protection et l'information des consommateurs de produits et de services.

Le premier ministre, ministre de l'économie et des finances,

Sur le rapport du garde des sceaux, ministre de la justice, du ministre délégué à l'économie et aux finances et du ministre de l'industrie, du commerce et de l'artisanat ;

Vu la loi n° 78-23 du 10 janvier 1978 sur la protection et l'information des consommateurs de produits et de services, **notamment** son article 35 ;

Vu le **code pénal**, **notamment** son article R. 25 ;

Vu l'avis de la commission des clauses abusives en date du 14 février 1978;

Le Conseil d'État entendu,

Décrète :

Art. 1er (*). — Dans les contrats conclus entre des professionnels, d'une part, et, d'autre part, des non professionnels ou des consommateurs, **est interdite comme abusive au sens de l'alinéa 1er** de l'article 35 de la loi **susvisée** la clause ayant pour objet ou pour effet de constater l'adhésion du non professionnel ou consommateur à des stipulations contractuelles qui ne figurent pas sur l'écrit qu'il signe.

Art. 2. — Dans les contrats de vente conclus entre des professionnels, d'une part, et, d'autre part, des non-professionnels ou des consommateurs, est interdite comme abusive au sens de l'alinéa Der de l'article 35 de la loi **susvisée** la clause ayant pour objet ou pour effet de supprimer ou de réduire le droit à réparation du non professionnel ou consommateur **en cas de manquement par le professionnel** à l'une quelconque de ses obligations.

Art. 3. — Dans les contrats conclus entre professionnels et non professionnels ou consommateurs est interdite la clause ayant pour objet ou pour effet de réserver au professionnel le droit de modifier unilatéralement les caractéristiques du bien à livrer ou du service à rendre.

Toutefois, il peut être **stipulé que** le professionnel peut apporter des modifications liées à l'évolution technique, à condition qu'il n'en résulte ni augmentation de prix, ni altération de qualité et que la clause réserve au non professionnel ou consommateur la possibilité de mentionner les caractéristiques auxquelles il **subordonne** son engagement.

Art. 4. — Dans les contrats conclus entre des professionnels, **d'une part, et, d'autre part**, des non professionnels ou des consommateurs, le professionnel ne peut garantir contractuellement la chose à livrer ou le service à rendre sans mentionner clairement que s'applique, **en tout état de cause**, la garantie légale qui oblige le vendeur professionnel à garantir l'acheteur contre toutes les conséquences des défauts ou vices cachés de la chose vendue ou du service rendu.

Sera puni de l'amende prévue pour les contraventions de la cinquième classe, **tout** professionnel **qui aura** inséré dans un contrat conclu avec un non professionnel ou consommateur une clause établie en contravention aux dispositions de l'**alinéa** précédent.

Art. 5. — Le présent **décret** entrera en vigueur le premier jour du sixième mois suivant celui de la publication au *Journal officiel*.

Art. 6. — Le garde des sceaux, ministre de la justice, le ministre délégué à l'économie et aux finances et le ministre de l'industrie, du commerce et de l'artisanat sont chargés, **chacun** en ce qui concerne, de l'exécution du présent **décret, qui sera publié** au Journal officiel.

Fait à Paris, le 24 mars 1978.

Par le Premier ministre,
Ministre de l'économie et des finances ;
Le ministre délégué à l'économie et aux finances
R. Boulin.

Le garde des sceaux, ministre de la justice,
A. Peyrefitte

*Le ministre de l'industrie, du commerce
et de L'Artisanat,*
René Monory

Document 19

Premier document : Chapitre IV de la loi n° 78-23 du 10 janvier 1978 modifiée,

De la protection des consommateurs contre les clauses abusives.

Art. 35. — Dans les contrats conclus entre professionnels et non-professionnels ou consommateurs, peuvent être interdites, limitées ou réglementées, par des décrets en Conseil d'État pris après avis de la commission instituée par l'article 36, en distinguant éventuellement selon la nature des biens et des services concernés, les clauses relatives au caractère déterminé ou déterminable du prix ainsi qu'à son versement, à la consistance de la chose ou à sa livraison, à la charge des risques, à l'étendue des responsabilités et garanties, aux conditions d'exécution, de résiliation, résolution ou reconduction des conventions, lorsque de telles clauses apparaissent imposées aux non-professionnels ou consommateurs par un abus de la puissance économique de l'autre partie et confèrent à cette dernière un avantage excessif.

De telles clauses abusives, stipulées en contradiction avec les dispositions qui précèdent, sont réputées non écrites.

Ces dispositions sont applicables aux contrats quels que soient leur forme ou leur support. Il en est ainsi notamment des bons de commande, factures, bons de garantie, bordereaux ou bons de livraison, billets, tickets contenant des stipulations ou des références à des conditions générales préétablies (L. n° 89-421 du 23 juin 1989) « Les professionnels vendeurs ou prestataires de services doivent remettre à toute personne intéressée qui en fait la demande un exemplaire des conventions qu'ils proposent habituellement ».

Les décrets ci-dessus peuvent, en vue d'assurer l'information du contractant non professionnel ou consommateur, réglementer la présentation des écrits constatant les contrats visés au premier alinéa.

Deuxième document : Arrêt du Conseil d'État du 3 décembre 1980 (Conclusions de Mme Hagelsteen, Commissaire du gouvernement, J.C.P. 1981.19502, D. 1981, p. 228 s. note Ch. Larroumet).

Le Conseil d'État ; — ... Vu la loi n° 78-23 du 10 janvier 1978, et **notamment** son article 35 ; Considérant qu'aux termes du premier **alinéa** de l'article 35... (Voir premier document annexe) ; qu'en vertu du deuxième **alinéa dudit** article... (Voir document annexe);

Considérant qu'il résulte de ces **dispositions que** le Gouvernement n'est autorisé à utiliser les pouvoirs qu'il tient du premier **alinéa** de l'article 35 ... **que** pour interdire, réglementer ou limiter les seules clauses relatives aux éléments contractuels limitativement énumérés audit **alinéa** et qui peuvent être considérées comme abusives **en raison** des conditions de leur intervention et de leurs effets ; qu'en prescrivant par l'article 1er du décret du 24 mars 1978 pris en application de la loi du 10 janvier 1978 **que** ... (v. décr. préc.), le gouvernement a interdit une clause dont l'objet peut porter sur des éléments contractuels autres que ceux limitativement énumérés dans cet **alinéa**, qui ne révèle pas dans tous les cas un abus de puissance économique et qui ne confère pas nécessairement un avantage excessif aux professionnels ; **que, dès lors**, ces **dispositions, en raison de** leur généralité, n'entrent pas dans les limites de l'habilitation **que** le gouvernement a reçue du premier **alinéa** de l'article 35 de la loi précitée ; **que**, par suite, les requérants sont fondés à soutenir **que** l'article premier du décret attaqué est entaché d'excès de pouvoir ;

Décide : — Article 1er. — L'article premier du décret du 24 mars 1978 est annulé ...

Document 20

Troisième type de texte : la formule d'acte

Texte d'étude (1) : Formule d'acte notarié de contrat de location-accession à la propriété immobilière d'une maison individuelle achevée.

TEXTE pp.49...53

Formule 5. — Contrat de location-accession à la propriété immobilière d'une maison individuelle achevée.

Me ..., notaire à ... soussigné.

A reçu le présent acte authentique de location-accession à la propriété immobilière entre:

Lesquels ont conclu, conformément à la loi n° 84-595 du 12 juillet 1984, le contrat de location-accession à la propriété immobilière objet des présentes.

TITRE I. — OBJET DU CONTRAT

TITRE II. — PRIX ET REDEVANCE

TITRE III. — TRANSFERT DE JOUISSANCE

Art. 16. — *Durée*

Le vendeur transfère à titre onéreux à l'accédant la jouissance de l'immeuble désigné ... à compter de ce jour (ou bien: du ...) jusqu'au...

Art. 17. — *Remise des clés — États des lieux d'entrée*

La remise des clés est intervenue aujourd'hui même, ainsi que le reconnaît l'accédant. L'état des lieux d'entrée a été établi aujourd'hui même, **contradictoirement** entre les parties, en un seul exemplaire pour être annexé au présent acte après mention.

(**Ou bien, en cas d'**entrée en jouissance différée :

La remise des clés interviendra le ..., et l'état des lieux d'entrée **sera établi par huissier de justice** à l'initiative de la partie la plus diligente, l'autre partie dûment appelée. Les frais seront supportés par moitié par les deux parties).

Art. 18. — *Destination*

Ce transfert de jouissance est consenti exclusivement **en vue de l'habitation** de l'accédant (**Éventuellement**: et de l'exercice par lui de son activité de ..., **à l'exclusion de** toute autre; ou bien: et de l'exercice par lui de toute activité professionnelle, **à l'exclusion de** ...)

Art. 19. — *Conditions d'occupation et de jouissance*

Pendant toute la durée de la jouissance, l'accédant est tenu aux obligations suivantes à l'égard de l'immeuble objet du contrat:

—**de l'occuper** effectivement par lui-même et d'en user en bon père de famille et selon la destination indiquée ci-dessus ; **il s'interdit** en conséquence d'en permettre l'occupation à quelque titre que ce soit **sauf accord** préalable et écrit du vendeur ;

—**de le maintenir** garni de tous les meubles et objets mobiliers nécessaires à leur usage conformément à la destination indiquée ci-dessus, **à l'exception de ceux** qui ne servent pas à cette destination ;

—**de le laisser** visiter par le vendeur ou par toute autre personne mandatée par lui, pour la surveillance et l'entretien de l'immeuble et des installations ..., une fois par an et toutes les fois que cela sera nécessaire.

Le vendeur pourra également le faire visiter en vue de sa vente ou de sa location deux heures, chaque jour ouvrable, fixées par lui entre ... et ... ;

—**de ne pas le transformer** **sauf accord** préalable et écrit du vendeur ;

A défaut de cet accord, le vendeur **peut exiger** la remise en état des lieux ou des équipements au départ de l'accédant ou conserver les transformations effectuées **sans que l'accédant puisse réclamer** une indemnité pour les frais engagés.

Le vendeur **peut également exiger** aux frais de l'accédant la remise immédiate des lieux en l'état lorsque les transformations mettent en péril le bon fonctionnement des équipements ou la sécurité.

Art. 20. — *Entretien. Réparations*

Pendant cette même durée, l'accédant supportera l'entretien et les réparations de l'immeuble objet du contrat.

Toutefois, le vendeur conserve la charge des réparations relatives aux éléments porteurs concourant à la stabilité ou à la solidité du bâtiment ainsi qu'à tous autres éléments qui leur sont intégrés ou forment corps avec eux, et aux éléments qui assurent le clos, le couvert et l'étanchéité à l'exclusion de leurs parties mobiles.

Art. 21. — Assurance construction

En cas de défaillance du vendeur, l'accédant peut mettre en oeuvre les garanties résultant, en vertu des articles L.241-1 et L.242-1 du **Code** des assurances, du contrat que le vendeur déclare avoir souscrit ... auprès de la Compagnie ...

Art. 22. — Assurances

L'accédant **est tenu de s'assurer**, pour tous les risques dont il dépend en sa qualité d'occupant et le recours des voisins, auprès d'une compagnie notoirement solvable ; il justifiera de cette assurance et de l'acquit régulier des primes le jour de l'état des lieux d'entrée et à toute réquisition du vendeur.

Art. 23. — Responsabilité

L'accédant est seul responsable des dégâts occasionnés à l'immeuble, aux occupants et autres personnes s'y trouvant, par lui-même, par les personnes dont il **doit** répondre, ou par les animaux et les objets qu'il a sous sa garde.

Art. 24. — Impôts et charges

L'accédant devra acquitter toutes les charges annuelles et **notamment** les contributions, taxes et impôts de toute nature, auxquels sont ou seront soumis le présent contrat ou l'immeuble qui en est l'objet.

Art. 25. — Résiliation anticipée du contrat

En cas de non-paiement de l'une quelconque des sommes dues par l'accédant au titre de la redevance ou des charges, le présent contrat de location-accession **sera résilié** de plein droit si bon semble au vendeur, un mois après un commandement de payer resté sans effet.

Toute inexécution, par l'une des parties, de l'une quelconque de ses obligations, autres que celle visée à l'alinéa précédent, ou toute fausse déclaration permettra à l'autre de demander judiciairement la résiliation du présent contrat.

(Éventuellement :

L'accédant pourra également demander la résiliation du présent contrat aux dates anniversaires de ce contrat, sous réserve d'un préavis de trois mois adressé au vendeur par lettre recommandée avec demande d'avis de réception dans les cas suivants:

—.....— ...)

Art. 26. — *Cession du contrat*

L'accédant peut disposer, au bénéfice de tiers, des droits qu'il tient du contrat sauf opposition justifiée du vendeur, fondée sur des motifs sérieux et légitimes, **tels que** l'insolvabilité du cessionnaire

(Éventuellement: Le vendeur peut également s'opposer à la cession **lorsque** l'acquéreur ne remplit pas les conditions exigées pour l'octroi des prêts ayant assuré le financement de la construction de l'immeuble ...)

Conformément au principe d'indivisibilité exprimé à l'article ... ci-après, la cession ne pourra porter que sur la totalité des droits conférés à l'accédant par le présent contrat.

Le projet de cession devra être notifié au vendeur, par lettre recommandée avec demande d'avis de réception, avec l'indication des renseignements lui permettant d'exercer son droit d'opposition. **Faute de réponse dans le délai de ...**, le vendeur sera réputé ne pas s'y opposer.

La cession aura lieu obligatoirement par acte authentique et une copie exécutoire en sera délivrée au vendeur, sans frais pour lui.

Le cédant restera tenu à l'égard du vendeur, solidairement avec le cessionnaire, de l'exécution du présent contrat jusqu'à la constatation du transfert de propriété prévue à l'article ... ci-après ou jusqu'au versement de la restitution prévue à l'article ... ci-dessus.

Art. 27. — *Décès de l'accédant*

En cas de décès de l'accédant (ou éventuellement: des accédants ou de l'un d'eux), **il y aura** solidarité et indivisibilité entre ses héritiers (ou éventuellement: entre les héritiers ou entre le survivant et les héritiers de prédécédé) pour l'exécution du contrat jusqu'à la constatation du transfert de propriété prévue à l'article ... ci-après ou jusqu'au versement de la restitution prévue à l'article ... ci-après.

Tout acte de cession de droits indivis ou de partage sur les droits résultant du présent contrat sera soumis aux règles fixées à l'article 26.

Art.28. — *Aliénation de l'immeuble et constitution de droits réels*

L'aliénation de l'immeuble ou la constitution de droits réels substituent de plein droit le nouveau propriétaire ou le titulaire de ces droits réels dans les droits et obligations du vendeur.

(Éventuellement **si** la garantie de remboursement ne revêt pas la forme du privilège de l'accédant : **L'aliénation est** subordonnée à la fourniture, par le nouveau propriétaire, de l'une des garanties de remboursement prévues par les articles 15 et 17 de la loi du 12 juillet 1984.

1. in juris-classeur notarial formulaire, « Location-accession », 1985, fasc. B-I, formule 5, par D. Lepeltier.

Document 21

ART. 3. — Dans les sept jours, jours fériés compris, à compter de la commande ou de l'engagement d'achat, le client a la faculté d'y renoncer par lettre recommandée avec accusé de réception.

Toute clause du contrat par laquelle le client abandonne son droit de renoncer à sa commande ou à son engagement d'achat est nulle et non avenue.

ART. 4. — (L. n° 77-574 du 7 juin 1977, art. 39.) Avant l'expiration du délai de réflexion prévu à l'article 3, nul ne peut exiger ou obtenir du client, directement ou indirectement, à quelque titre ni sous **quelque** forme **que ce soit**, une contrepartie quelconque ni aucun engagement.

ART. 5. — Toute infraction aux dispositions des articles 2, 3 et 4 sera punie d'une peine d'emprisonnement de un mois à un an et d'une amende de 1 000 F à 20 000 F ou de l'une de ces deux peines seulement.

ART. 6. — Les dispositions de la loi n° 47-1635 du 30 août 1947 relative à l'assainissement des professions commerciales et industrielles sont applicables aux personnes qui effectuent des opérations de vente à domicile.

L'entreprise est civilement responsable des démarcheurs, même indépendants, qui agissent pour son compte.

A l'occasion des poursuites pénales exercées en application de la présente loi contre le vendeur, le prestataire de services ou le démarcheur, le client qui s'est constitué partie civile est recevable à demander devant la juridiction répressive une somme égale au montant des paiements effectués ou des effets souscrits, **sans préjudice** de tous dommages intérêts.

ART. 7. — Quiconque aura abusé de la faiblesse ou de l'ignorance d'une personne pour lui faire souscrire, par le moyen de visites à domicile, des engagements au comptant ou à crédit sous quelque forme que ce soit sera puni d'un emprisonnement de un à cinq ans et d'une amende de 3 600 F à 60 000 F ou de l'une de ces deux peines seulement, lorsque les circonstances montrent que cette personne n'était pas en mesure d'apprécier la portée des engagements qu'elle prenait ou de déceler les ruses ou artifices déployés pour la convaincre à y souscrire ou font apparaître qu'elle a été soumise à une contrainte.

Dans les sept jours de la commande, le client peut y renoncer par lettre recommandée avec accusé de réception. **Aucune contrepartie ne peut lui être** réclamée pendant ce délai.

Document 22

(Loi N° 72-1137 DU 22 DÉCEMBRE 1972 (G. Goubeaux et P. Bihr, Les épreuves écrites de droit civil, Ed. L.G.D.J). relative à la protection des consommateurs en matière de démarchage et de vente à domicile

Montage du résumé de la loi

ART. 1er— Quiconque pratique ou fait pratiquer le démarchage au domicile d'une personne physique, à sa résidence ou à son lieu de travail pour proposer la vente, la location ou la location-vente de marchandises ou objets quelconques ou pour offrir des prestations de services, est soumis aux dispositions du présent texte.

ART. 2. — Les opérations visées dans l'article 1° doivent faire l'objet d'un contrat dont un exemplaire doit être remis au client au moment de la conclusion de ce contrat et comporter, à peine de nullité, les mentions suivantes :

Noms du fournisseur et du démarcheur; Adresse du fournisseur ;

Adresse du lieu de conclusion du contrat ;

Désignation précise de la nature et des caractéristiques des marchandises ou objets offerts ou des services proposés ;

Conditions d'exécution du contrat, notamment les modalités et le délai de livraison des marchandises ou objets, ou d'exécution de la prestation de services ;

Prix global à payer et modalités de paiement ; en cas de vente à tempérament ou de vente à crédit, les formes exigées par la réglementation sur la vente à crédit, ainsi que le taux nominal de l'intérêt et le taux effectif global de l'intérêt déterminé dans les conditions prévues à l'article 3 de la loi n° 66-1010 du 28 décembre 1966 sur l'usure ;

Faculté de renonciation prévue à l'article 3, ainsi que les conditions d'exercice de cette faculté et, de façon apparente, le texte intégral des articles 2, 3 et 4.

Le contrat doit comprendre un formulaire détachable destiné à faciliter l'exercice de la faculté de renonciation dans les conditions prévues à l'article 3. Un décret pris en Conseil d'État précisera les mentions devant figurer sur ce formulaire.

Le contrat ne peut comporter aucune clause attributive de compétence. Tous les exemplaires du contrat doivent être signés et datés de la main même du client.

Résumé

Le démarchage au domicile d'une personne physique, à sa résidence ou à son lieu de travail, pour offrir à titre onéreux des biens ou des services est ainsi réglementé :

En cas d'accord, tous les exemplaires du contrat sont datés et signés par le client ; celui-ci en conserve un qui porte, à peine de nullité, •une série de mentions précisant l'affaire et indiquant l'existence d'une faculté de renonciation ; le contrat comporte un formulaire de renonciation détachable...

ANNEXE

2

Terminologie juridique et administrative

| | |
|---|--|
| <p>Emprunt d'état non encore remboursés, comprenant la dette intérieure et la dette extérieure. (3000)</p> | <p>فيها لديون، والداخلية، والديون الخارجية.</p> |
| <p>Droit pénal: Le droit pénal. Règles juridiques qui ont pour but la sanction des infractions. (CCE) 14 02</p> | <p>القانون الجنائي، مجموعة، لقواعد، لقانونية، التي تستردنا معا قننة، لجرائم.</p> |
| <p>Monopole: (dr. aff) (dr. com). Le privilège dont jouit un Etat, une entreprise ou une personne de fabriquer ou de vendre une chose ou d'exploiter un service. On distingue: - Le monopole de droit: permet l'exclusivité d'exploitation à une entreprise généralement publique ou privée, et ce, par une loi. - Le monopole de fait: et la situation économique ou toute concurrence est éliminée. (CCE) 14 02</p> | <p>احتكار (القانون، الامتياز) (القانون التجاري) امتياز حصري تستمتع به دولة، مؤسسة أو شخص يمنع أو يمنع مشر أو بالاستقلال عمل أو مصلحة. ونجيب بين: الاحتكار، لقانونية، وهو يسمح بأن يقتصر الاستغلال في مؤسسة محددة عادة ما تكون عمومية أو خاصة، وذلك بمقتضى نص قانوني. الاحتكار، لقانوني، وهو له صبغة الإقتصادية، التي تكلفي فيها كل منافسة.</p> |
| <p>Multinationale (dr. aff) (dr. com). Groupe financier, commercial ou industriel dont les activités et les capitaux sont répartis entre plusieurs pays. (CCE) 14 02</p> | <p>شركة متعددة الجنسيات (ماتون، الامتياز) (قانون تجاري) مجموعة صانعة، تجارية أو صناعية توزع نشاطاتها ورؤوس أموالها في عدة دول. (2: dr. aff) (Sawal).</p> |
| <p>Plénipotentiaire (dr. int pub). Personne à qui sont conférés de pleins pouvoirs afin de représenter un gouvernement lors d'une mission ou d'une négociation. (CCE) 14 02</p> | <p>مفوض، مطلق، لصلاحية: (القانون الدولي العام) هو شخص تتمتع له مطلق لسلطات لتمثيل حكومة أو ثلثا بعثة أو سفارة.</p> |
| <p>Procédure civile. Réglementations contenues dans le code de procédure civile, qui régissent le déroulement de procès civil ou commercial du début à la fin (instruction du procès, expertises, enquêtes, incidents, voie de recours ordinaires, extraordinaires...). (CCE) 14 02</p> | <p>إجراءات مدنية، هي مجموعة لقواعد التي ينص عليها قانون الإجراءات والمدني والتي من شأنها أن تنظم سير الدعاوى والمدنية والتجارية من البداية (التهيئة) للتحقيق في الوقعية، إجراء المحاكمات، التبعوث، والمطالبات، المعارضة، طرق الطعن، العادية وغير العادية...</p> |
| <p>Renvoi (Pr. civ) (dr. int. privé). (Pr. civ): Décision judiciaire par laquelle une affaire est portée devant une autre juridiction. Ajournement d'une cause ou la renvoyant à huitaine ou à quinze jours par une juridiction. (Dr. int privé): Transfert de compétence lorsqu'il y a conflit de juridictions. (CCE) 14 02</p> | <p>تأجيل، إحالة (الإجراءات، المدنية) (القانون الدولي الخاص) (الإجراءات المدنية) قرار صادر عن محكمة أو مجلس قضائي يحيل بمقتضاها قضية إلى جهة قضائية أخرى - تأجيل، لنقل في دعوى بتأثيرها أو أسبق أو أسوية (القانون الدولي الخاص). إحالة الاختصاص في حالة تنازع القوانين أو تنازكي الاختصاص بين الجهات القضائية.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>de différents protagonistes principaux dans le cadre d'un régime parlementaire, une majorité favorable à ce gouvernement au parlement, avec (2^e diff) (not 2) Notariat (1^{er})</p> | <p>في البرلمان في إطار نظام برلماني .</p> |
| <p><u>Greffe</u> : (pr. gén) - Service rattaché auprès de chaque cour et de chaque tribunal chargé des tâches administratives et judiciaires (citations, notifications, sommations, et tous exploits nécessaires pour l'exécution des actes et décisions de justice). Dans chaque greffe existe un service chargé des notifications et exécutions. Aussi, dans chaque greffe de cour, il y a un service qui assure les fonctions de syndic de faillites, d'administrateur judiciaire et de sequestre. Un greffier en chef est à la tête de ce service assisté par des greffiers.</p> | <p>كتابة الضبط: (لإجراءات عامة): مصلحة ملحقة بكل مجلس وكل محكمة، مكلفة بالقيام بالأعمال الإدارية والإجراءات القضائية (تكليف بالحضور، تبليغ الأحكام، إخطار، وكل الأعمال الضرورية لتنفيذ الأحكام القضائية). يوجد في كل كتابة ضبط مصلحة مكلفة بالتبليغ والتنفيذ. كما يوجد في كل كتابة ضبط مصلحة بالجلسات القضائية، مصلحة تضمن وظائف وكيل التعلية والعارضات القضائية يشرف على كتابة الضبط بصفتها رئيس كتاب الضبط يساعده في مهامه سائر الكتاب.</p> |
| <p><u>Immunité Diplomatique</u> (de int. pub). (2^e diff) Privilèges dont jouissent les agents diplomatiques et consulaires afin de leur assurer le libre exercice de leur fonctions: inviolabilité des locaux où ils exercent, de la correspondance...</p> | <p>حصانة دبلوماسية (القانون الدولي العام): امتيازات يتمتع بها الموظفون الدبلوماسيون والقنصطيون من أجل ضمان مباشرة الحرق لهم: حصانة الأماكن التي يباشرون بها، حصانة المراسلة...</p> |
| <p><u>Immunité de Jurisdiction</u> (de int. pub): Prérogative en vertu de laquelle les agents diplomatiques étrangers ne sauraient être déférés devant une juridiction civile ou pénale de l'état où ils résident.</p> | <p>حصانة الاختصاص القضائي (القانون الدولي العام): امتياز لا يمكن بمقتضاه أن يعال الموظفون الدبلوماسيون الأجانب أمام جهة قضائية مدنية أو جنائية في الدولة التي يقعون بها.</p> |
| <p><u>Immunité Parlementaire</u> (de const): (2^e diff) Privilège dont bénéficient les députés, qui les protège contre toute action civile ou pénale ou toute forme de pression et ce, pendant la durée de leur mandat.</p> | <p>حصانة برلمانية (القانون الدستوري): امتياز يتمتع به النواب بجميع من أوبة دعوى مدنية أو جنائية تباشروهم أو أي شكل من أشكال الضغوط، وذلك أثناء مدة نيابتهم.</p> |

| | |
|---|---|
| <p><u>Gouvernement de coalition</u> (2^e diff) (13)</p> <p>C'est celui qui rassemble des représentants de différentes formations politiques dans le but de dégager, dans le cadre d'un régime parlementaire, une majorité favorable à ce gouvernement au parlement.</p> <p>(2^e diff) (not 2) avec Notariat (1^{er})</p> | <p>حكومة ائتلافية</p> <p>هي الحكومة التي تضم ممثلين لتشكيلات سياسية مختلفة قصد التوصل إلى أغلبية مساندة لتلك الحكومة في البرلمان في إطار نظام برلماني.</p> |
| <p><u>Greffe</u>: (pr. gen) (1^{er})</p> <p>Service rattaché auprès de chaque tribunal et de chaque tribunal chargé des tâches administratives et judiciaires (citations, notifications, sommations, et tous exploits nécessaires pour l'exécution des actes et décisions de justice).</p> <p>Dans chaque greffe existe un service chargé des notifications et exécutions.</p> <p>Aussi, dans chaque greffe de cour, il y a un service qui assure les fonctions de syndic de faillites, d'administrateur judiciaire et de sequestre. Un greffier en chef est à la tête de ce service assiste par des greffiers.</p> | <p>كتابة الضبط: (إجراءات عامة):</p> <p>مصلحة ملحقة بكل مجلس وكل محكمة، مكلفة بالقيام بالأعمال الإدارية والإجراءات القضائية (تكليف بالحضور، تبليغ الأحكام، إخطار، وكل الأعمال الضرورية لتنفيذ الأحكام القضائية).</p> <p>يوجد في كل كتابة ضبط مصلحة مكلفة بالتبليغ والتنفيذ.</p> <p>كما يوجد في كل كتابة ضبط مصلحة بالمجلس القضائي، مصلحة تضمن وظائف وكيل التخليصة والعمارة القضائية يشرف على كتابة الضبط بمساعدة رئيس كتاب القيد، يساعده في مهامه سائر الكتاب.</p> |
| <p><u>Immunité Diplomatique</u> (dr. int. pub). (1^{er})</p> <p>Privilèges dont jouissent les agents diplomatiques et consulaires afin de leur assurer le libre exercice de leurs fonctions: inviolabilité des locaux où ils exercent, de la correspondance...</p> | <p>حصانة دبلوماسية</p> <p>(القانون الدولي العام)</p> <p>امتيازات يتمتع بها الممثلون الدبلوماسيون والقنصليون من أجل ضمان مباشرة الحق لهم في مهامهم: حصانة الأماكن التي يقيمون بها، حصانة المراسلة...</p> |
| <p><u>Immunité de Jurisdiction</u>: (dr. int. pub)</p> <p>Prérogative en vertu de laquelle les agents diplomatiques étrangers ne sauraient être défendus devant une juridiction civile ou pénale de l'état où ils résident.</p> | <p>حصانة الاختصاص القضائي</p> <p>(القانون الدولي العام)</p> <p>امتياز لا يمكن بمقتضاه أن يعال الممثلون الدبلوماسيون أو القنصليون أمام جهة قضائية مدنية أو جنائية في الدولة التي يقيمون بها.</p> |
| <p><u>Immunité Parlementaire</u>: (dr. const). (2^e diff)</p> <p>Privilège dont bénéficient les députés, qui les protège contre toute action civile ou pénale ou toute forme de pression et ce, pendant la durée de leur mandat.</p> <p>v. art. 103-105 de la const.</p> | <p>حصانة برلمانية</p> <p>(القانون الدستوري)</p> <p>امتياز يتمتع به النواب بجميع من أية دعوى مدنية أو جنائية تباشر ضدهم أو أي شكل من أشكال الضغوط، وذلك أثناء مدة نيابتهم.</p> <p>راجع المواد 103-105 من الدستور.</p> |

| | |
|--|---|
| <p><u>Debt public (dr fin)</u> CCG 2° Emprunt d'état non encore remboursés, comprenant la dette intérieure et la dette extérieure. (2000)</p> | <p>دين حكومي (القانون التجاري) (5) عبارة عن قرض الدولة التي تسترد بعدها فيها الدين الداخلي والدين الخارجي.</p> |
| <p><u>Droit pénal</u>: 2° dr aff. def. CBE 1° Règles juridiques qui ont pour but la sanction des infractions. (1500)</p> | <p>القانون الجنائي مجموعة قواعد قانونية التي تستهدف معاقبة الجرائم.</p> |
| <p><u>Monopole</u>: (dr aff) (dr. com). CCG 2° 2° dr aff. (Sawa) Privilège dont jouit un Etat, une entreprise ou une personne de fabriquer ou de vendre une chose ou d'exploiter un service. On distingue: - le monopole de droit: permet l'exclusivité d'exploitation à une entreprise généralement publique ou privée, et ce, par une loi. - le monopole de fait: et la situation économique on toute concurrence est éliminée.</p> | <p>احتكار (القانون الكمال) (القانون التجاري) امتياز حصري يتمتع به دولة، مؤسسة أو شخص يمنع أو يربح شيء أو يستغل محل أو مصلحة. ونميز بين: الاحتكار القانوني: وهو يسمح بأن يقتصر الاستغلال على مؤسسة محددة عادة ما تكون عمومية أو خاصة وذلك بمقتضى نص قانوني. الاحتكار الواقعي: وهو لم ضمنية الإقتصادية، التي تكلف فيها كل منافسة.</p> |
| <p><u>Multinationale (dr int pub)</u> (dr. com). CCG 2° Groupe financier, commercial ou industriel dont les activités et les capitaux sont répartis entre plusieurs pays. (1500)</p> | <p>مجموعة متعددة الجنسيات (ماتون الكمال) (نانون تجاري) مجموعة مالية، تجارية أو صناعية تتوزع نشاطاتها ورؤوس أموالها في عدة دول. (2° dr aff) (Sawa)</p> |
| <p><u>Plénipotentiaire (dr int pub)</u> 2° dr aff. CBE 1° Personne à qui sont conférés de pleins pouvoirs afin de représenter un gouvernement lors d'une mission ou d'une négociation. (1500)</p> | <p>مفوض، مطلق الصلاحيات: (القانون الدولي العام) هو شخص تصنع له مطلق السلطات لتمثيل حكومة أثناء بعثة أو سفارة.</p> |
| <p><u>Procédure civile</u> CBE 1° Réglementations contenues dans le code de procédure civile, qui régissent le déroulement de procès civil ou commercial du début à la fin (instructions du procès, expertises, enquêtes, incidents, voie de recours ordinaires, extraordinaires...)</p> | <p>إجراءات مدنية: هي مجموعة لقواعد التي يعض منها قانون الإجراءات المدنية والتي صممت شأنها أن تنظم سير الدعاوى المدنية والتجارية من البداية إلى النهاية (التعقيب في القضية، إفراء الخصومات، التصويت، والمطالبات، المعارضة، طرق الطعن العادية وغير العادية...)</p> |
| <p><u>Renvoi (Pr. civ)</u> (dr. int. priv). DREI (Pr. civ): Décision judiciaire par laquelle une affaire est posée devant une autre juridiction. Appartenance d'une cause ou la renvoyant à huitaine ou à quinze jours par une juridiction (Dr. int priv): Transfert de compétence lorsqu'il y a conflit de juridictions.</p> | <p>تحويل، إحالة (الإجراءات المدنية) (القانون الدولي الخاص) (إجراءات مدنية) هي قرار صادر من محكمة أو مجلس قضائي يحيل بمقتضاها قضية أو جهة قضائية أخرى - تأجيل لنقل في دورتها أو غيرها أو أسبق أو أسوأ. (القانون الدولي الخاص): إحالة الإختصاص في حالة تنازع القوانين أو تنازكي الإختصاص بين المحاكم القضائية.</p> |

| | |
|--|--|
| <p><u>Accord en forme simplifiée (dr. int. pub)</u> Accord international devenant obligatoire par la seule signature ; celle-ci remplit une quadruple fonction :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Authentification du texte 2. Précision du lieu et de la date. 3. Consentement de plénipotentiaires. 4. Force obligatoire. <p>Ces accords ne sont généralisés pour ceux ayant une grande portée politique.</p> | <p>→ اتفاق مبسوط (القانون الدولي) : إنفاذ دولي يصبح ملزماً بمجرد التوقيع عليه. هذا التوقيع يؤدي أربعة وظائف : 1- يصدق على النص. 2- تحديد المكان والتاريخ. 3- موافقة المفوضين، بطلان أي إصرار. 4- القوة الإلزامية. أنتشرت هذه الاتفاقيات بينا سبب التوقيع التي لها بعد سياسي صا. (المادة 11 من الاتفاقية)</p> |
| <p><u>Account (dr. civ)</u> Partie d'une dette ou créance due payée en avance. CCE n. 1.</p> | <p>تسلف صيغ : دفعه جزئية (القانون المدني) : جزء من دين أو مبلغ مستحق الأداء مدفوع مسبقاً. (CCE n. 1. avec def.)</p> |
| <p><u>Acquit (dr. civ)</u> Reconnaissance écrite d'un paiement faite par le créancier et ce par l'apposition de sa signature sur un titre ou un effet de commerce. CCE n. 1.</p> | <p>وصح (القانون المدني) : اعتراف كتابي من قبل الدائن بوفاد الهدف ويكون ذلك عند توقيع المستد عادي أو تجاري. CCE n. 1. (avec def.)</p> |
| <p><u>Acquittement (pr. penal)</u> Décision rendue par le tribunal correctionnel ou criminel lorsque le fait retenu contre l'accusé ne tombe plus sous l'application de la loi pénale. Bénéfice également de ce verdict, celui qui peut invoquer en sa faveur, soit un fait justificatif, soit une cause de non-imputabilité (démence, contrainte) soit encore la réalisation de la prescription ou d'une amnistie.</p> | <p>تبرئة (الإجراءات الجزائية) : قرار تتخذه محكمة الجنايات إذا كان الفعل المنسوب إلى المتهم لا يقع طائفة عقوبات، يستفيد أيضاً من هذا الحكم المتهم الذي يمكنه أن يتقدم بطلب أو بسبب الإعدام بلستيولية (المجنون، الإكراه، التقادم، أو صغر وعفو عام). (المادة 11 من الاتفاقية)</p> |
| <p><u>Ammonestation (dr. pen)</u> Mesure éducative que peut prendre un juge de mineurs à l'encontre d'un délinquant qui a entre 15 et 18 ans, consistant en sa réprimande ou son avertissement.</p> | <p>توبيخ (القانون الجنائي) : إجراء تربوي يمكن أن يتخذه قاضي الأحداث تجاه المجرم والمحدث البالغ من العمر ما بين 15 و 18 سنة ويشتمل في الأساس أو الأضرار.</p> |

Cour Suprême (pr. civ)

Organe régulateur des activités des cours et tribunaux : La cour suprême exerce un contrôle sur la motivation des décisions de justice et un contrôle normatif qui tient compte de la qualification des faits au regard de la règle de droit.

La cour suprême se compose des magistrats du siège et du parquet :

1/- Les magistrats du siège :

- Un premier président.
- Un vice-président.
- huit présidents de chambre.
- dix présidents de sections.
- 95 conseillers au moins.

Autocratique

2/- Les magistrats du parquet :

- Un procureur général.
- Un procureur général adjoint.
- 17 avocats généraux.

La greffe de la cour suprême est assurée par un greffier en chef.

المجلس الأعلى (البرلمان)

جهاز منظم و خارجي لخدمة المجلس التشريعي و يمارس مهامه تحت إشراف المجلس التشريعي و يمارس مهامه تحت إشراف المجلس التشريعي و يمارس مهامه تحت إشراف المجلس التشريعي...

تشكل المحكمة العليا من قضاة، محكم، النيابة كالتالي :

1. قضاة المحكم :

- رئيس المحكم
- نائب الرئيس
- ثمانية (8) رؤساء فرق
- عشرة (10) رؤساء أقسام
- (95) مستشارين على الأقل

2. قضاة النيابة :

- نائب العام
- ثمانية عشر (18) نواباً للعام مساعد
- 17 مناصباً

يترجم بكتابة الرضبط في المحكمة العليا رئيس كتاب الرضبط

دراة civil : (dr. privé)

Branch du droit privé, le droit civil constitue le droit commun : les autres branches de droit plus spécifiques lui ont souvent emprunté ses concepts (dr. commercial, dr. du travail...).

Ses règles ont pour objet la réglementation des droits privés que les particuliers peuvent exercer dans leurs rapports entre eux (état, capacité des personnes, la famille, le patrimoine, les contrats et successions, ...).

القانون المدني : (القانون الخاص)

فرع من فروع القانون الخاص وهو يمثل القانون العام : إذ غالباً ما استمدت منه فروع القانون الأخرى مفاهيمها (القانون التجاري، القانون العمل...).

أما قواعده فهي تعالج تنظيم الحقوق الخاصة التي يمكن أن يباشرها الأفراد في علاقاتهم فيما بينهم (حالة، أهلية الأشخاص، الأسرة، الذمة المالية، العقود والموارث... الخ).

دراة Commercial (dr. privé)

Branch du droit privé, il comprend l'étude de toutes les règles juridiques applicables aux actes de commerce, aux commerçants, aux fonds de commerce à la propriété industrielle aux opérations bancaires, à la procédure de règlement judiciaire, aux sociétés commerciales...

القانون التجاري : (القانون الخاص)

فرع من فروع القانون الخاص وهو يتضمن دراسة جميع قواعد القانونية المتعلقة بالتصرفات التجارية، التجارة، المحلات التجارية، الملكية الصناعية، العمليات المصرفية، إجراءات التسوية القضائية والشركات التجارية...

Embargo (dr. int. pub). C66

1/ Refus d'un état de laisser partir les navires étrangers qui se trouvent sur ses ports. - (dans la loi) (notariat)
2/ Toute mesure interdisant la livraison ou l'exportation d'un objet ou d'une marchandise à un état déterminé.
Ex: Embargo imposé à l'IRAK pendant la guerre du Golfe.

(القانون الدولي العام)
هو ان تقوم دولة بمنع سفن أجنبية من أن تبحر من موانئها من أجل تلاحق.

كذلك تدبير يمنع تسليم أو تصدير بضاعة إلى دولة ما.
مثال: حظر تصدير سلاح لإيران أثناء حرب الخليج.

Fonds monétaire international (dr. int. Pub).

Organisation spécialisée de l'ONU, créée en 1945, homologuée par l'ONU en 1947, composée des gouverneurs des 151 pays membres (1 gouverneur par pays membre). Un conseil d'administration, 5 représentants permanents des 5 plus forts États capitalistes (USA - GB - France - Allemagne - Japon + un administrateur supplémentaire: l'Arabie Saoudite).
Le but de cette organisation internationale est de faciliter l'expansion et l'accroissement harmonieux du commerce international, promouvoir la stabilité et la liberté des échanges, réglementer le système des prêts, et créer une coopération monétaire et commerciale entre les états signataires.
Siège: Washington.

منذ وثيقة لتقدم لدول (القانون الدولي العام) منظمة متخصصة تابعة لهيئة الأمم المتحدة، أنشئت في ديسمبر 1945، صادقت عليها الهيئة في 1947 وهي تتألف من حكومات من 151 دولة عضو (حاكم لكل دولة عضو) مجلس إدارة: 5 ممثلين دائمين للدول الخمسة الأعضاء الأكثر قوة (الولايات المتحدة، بريطانيا العظمى، فرنسا، ألمانيا، اليابان) + عضو إضافي: العربية السعودية.

تستهدف هذه المنظمة الدولية تسهيل والنمو المنسجم للتجارة الدولية، لرأساء الاستقرار وحرية التبادل النقدي تنظيم طرق القرض وإنشاء تعاون نقدي وتجاري بين الدول الأعضاء. - المقر: واشنطن.

Gouvernement (dr. const).

Le terme de gouvernement indique l'organe collectif composé de ministres et dirigé par l'un d'entre eux dénommé premier ministre ou chef de gouvernement. Le gouvernement délibère en conseil des ministres présidé par le président de la république.

حكومة (القانون الدستوري).
تطلق تسمية "حكومة" على الجهاز الجماعي المتألف من وزراء والذي يرأسه أحدهم (الوزير الأول) أو (رئيس الحكومة).

تداول الحكومة ضمن مجلس وزراء الذي يرأسه رئيس جمهورية.

Questionnaire

Enseignants

- 1- Le module de français à l'U.F.C vise-t-il :
 - la compréhension de l'écrit ?
 - La compréhension de l'oral ?
 - L'expression écrite ?
 - L'expression orale ?
- 2- Quel est l'objectif général assigné à ce module ?
- 3- Comment le lexique est-il abordé ?
 - en contexte ?
 - en hors contexte ?
 - en liste de mots ?
 - Autres
- 4- La grammaire est-elle prise en charge :
 - en situation ?
 - en hors contexte ?
 - d'une manière implicite ?
 - d'une manière explicite ?
- 5- En l'absence d'un manuel, des supports- textuels sont-ils prévus ?
- 6- Si oui, s'agit-il de textes :
 - préfabriqués ?
 - authentiques ?
- 7- Prévoyez-vous des exercices de renforcement ?
- 8- Si oui, s'agit-il :
 - d'exercices de conceptualisation
 - d'exercices de simple réemploi (structuraux)
 - ou les deux types à la fois ?
- 9- Quelle stratégie pédagogique adoptez-vous en classe ?
 - Interactive ?
 - Directive ?
- 10- L'autonomisation de l'apprenant est-elle favorisée ?
- 11- Si oui, dites comment :
- 12- Ce module favorise-t-il, selon vous :
 - l'écrit sur l'oral ?
 - L'oral sur l'écrit ?
 - L'équilibre entre les deux ?
- 13- Quel « Français » enseignez-vous ?
 - un F.L.E
 - un F.L.S
 - autres:
- 14- Pensez-vous que ce module réponde aux besoins de vos apprenants ?
- 15- En l'absence d'un programme pré-établi, votre progression a été conçue à partir de quels paramètres ?
 - Votre expérience dans le domaine
 - Une enquête auprès vos apprenants ?
 - En concertation avec vos collègues ?
- 16- Globalement, comment évaluez-vous la performance de vos apprenants en fin d'année ?
 - bonne?
 - moyenne?
 - faible?Explicitez

Questionnaire

-Apprenants

- 1) - Le module de français répond-il à vos besoins ?
- 2) - Y a-t-il un rapport entre le cours de français et les autres cours de spécialité ?
- 3) - Selon vous, la langue est un outil indispensable à maîtriser :
 - pour son lexique ?
 - pour sa grammaire ?
 - pour sa culture ?
- 4) - Les textes-supports et autres documents remis par l'enseignant sont-ils :
 - faciles à comprendre
 - difficiles à comprendre ?
 - plus ou moins faciles ?
- 5) - La compréhension écrite de ces documents occupe-t-elle une place importante dans le cours de français ?
- 6) - Le lexique est-il abordé :
 - en fonction du texte ?
 - en dehors du texte ?
 - non abordé ?
- 7) - Accédez-vous à la grammaire
 - à partir du texte ?
 - en dehors du texte ?
- 8) - Des activités en cours sont-elles prévues ?
- 9) - Travaillez-vous en classe :
 - beaucoup plus l'oral que l'écrit ?
 - beaucoup plus l'écrit que l'oral
 - Les deux à la fois ?

PROGRAMME

UFC

(Droit des Affaires)

FRANÇAIS UFC (3^{ème} année)

MODULE : Grammaire / Conjugaison

I- Le passif:

- 1 -Forme passive
- 2 -Forme active
- 3 -Conjugaison à la forme passive
- 4 -Applications

II -La forme pronominale:

Applications

III -La concordance des temps:

Applications

IV-Le discours direct et le discours rapporté:

- 1-Ponctuation
- 2-Changeants de pronoms et d'adjectifs
- 3-Concordances des temps
- 4-Verbes introducteurs
- 5-Interpréter une situation
- 6-Discours rapporté et textes de presse
- 7-Applications

V- L'expression du temps:

- 1-Conjonctions et prépositions
- 2-Expression de la date
- 3-Expression du temps
- 4-Antériorité / postériorité
- 5-Applications

VI- Condition –hypothèse:

- 1 -Phrases avec "si"
- 2-Comment exprimer la condition ?
- 3-Applications

VII- La cause:

- 1-Conjonction
- 2-Préposition
- 3-Autres moyens
- 4-Applications

VIII- Conséquence:

- 1-Conjonctions
- 2-Autres moyens
- 3-Applications

IX: But:

- 1-Conjonction
- 2-Prépositions
- 3-Autres moyens
- 4-Applications

X- Opposition/Concession:

1-Opposition

- a- Adverbes
- b- Prépositions
- c- Conjonctions
- d- Autres moyens

2-Concession:

- a- Adverbes
- b- Coordonnants
- c- Prépositions
- d- Conjonctions
- e- Autres moyens

3- Applications

Résumé

L'enseignement des langues étrangères est aujourd'hui confronté à une forte demande en ce qui concerne les langues de spécialité, notamment dans l'enseignement supérieur et en formation continue.

Le français du droit, a apporté une contribution importante au sein de l'université de la formation continue en ce qu'il motive vraiment les étudiants puisqu'ils acquièrent, durant leurs études, un grand volume de connaissances variées relatives non seulement à la langue mais aussi à d'autres domaines traduits par les différentes situations professionnelles.

Pourtant, comment faire pour enseigner les langues de spécialités? Que faut-il enseigner en français des affaires ? Y a-t-il un programme précis ?

Les questions ne sont pas si simples à y répondre car il existe en même temps plusieurs facteurs, linguistiques et professionnels, qui décideront la pédagogie de cet enseignement.

Abstract

The teaching of foreign languages is now facing strong demand with regard to languages specialty, particularly in higher education and continuing education. The French law, has made a significant contribution within the University of continuing education in what really motivates it students as they acquire, during their studies, a large volume of varied knowledge of not only the language but also other areas resulted in different professional situations. Yet, how to teach the languages of specialties? What does teach in French Affairs? Is there a specific program? How to teach it?

Questions are not so easy to answer because there are several factors, linguistic and professional, that will decide the pedagogy of teaching at the same time.

Thème de la thèse

Les besoins linguistiques des apprenants en formation continue : études de cas en «Droit des Affaires».

« Analysis of the language needs of learners in continuing education: case studies in "business law".

Mots-clés : Formation continue, analyse de corpus, analyse des besoins, ingénierie de formation, collocation juridique.

Table des matières

| | |
|---|----|
| 1. Introduction générale | |
| 1.1 UFC d'Oran : présentation | 01 |
| 1.2 Émergence et choix du sujet | 02 |
| 2. Première partie : La Formation continue | 06 |
| Chapitre 1. La formation continue | |
| 1.1 La Formation Continue | 08 |
| 1.1.1 État des lieux à l'UFC | |
| 1.2 Qui sont ces apprenants ? | 16 |
| 1.2.1 Profil / origine scolaire des apprenants | |
| 1.3 Le module du français à l'UFC | 17 |
| 1.3.1 Situation conflictuelle | |
| 1.4 Tâche et défi et de l'enseignant de spécialité | 22 |
| 1.5 Mission et objectif de l'UFC | 26 |
| 1.5.1 Introduction | |
| 1.5.2 Encadrement pédagogique et administratif | 29 |
| 1.5.2.1 Encadrement pédagogique | |
| 1.5.2.2 Administration | 32 |
| 1.5.2.3 Organisation de l'horaire | 33 |
| 1.6 Diagnostic interne | 34 |
| 1.6.1 Contenu des cours et objectifs assignés | |
| 1.6.2 Phase de compréhension écrite | |
| 1.6.2.1 Phase d'analyse | 35 |
| 1.6.3 Phase d'expression écrite | 37 |
| 1.6.4 Interactions enseignant/apprenant | 40 |
| 1.6.4.1 La rédaction | |
| 1.6.4.2 La correction | 41 |
| Chapitre 2. Français langue de spécialité | 42 |
| 2.1 Charge du module de français | |
| 2.1.1 Observations pédagogiques | 43 |
| 2.2 Langue générale et langue de spécialité | 46 |
| 2.2.1 Introduction | |
| 2.2.2 Diverses approches de définition | 47 |
| 2.2.2.1 Repères théoriques et méthodologiques | |
| Conclusion partielle | |
| 2.3 Qu'est-ce que les langues de spécialité ? | 51 |
| 2.3.1 Caractéristiques extralinguistiques | 52 |
| 2.3.2 Caractéristiques morphosyntaxiques | |
| 2.3.3 Caractéristiques lexicales | 54 |
| 2.3.4 Vocabulaire juridique | |
| 2.3.4.1 Collocation dans le discours | 57 |
| juridique | 60 |
| Conclusion partielle | |
| 2.4 Le Français juridique | 64 |
| 2.5 Le Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) | 65 |
| 2.6 Le français sur objectif universitaire (FOU) | |
| 70 | |
| Conclusion partielle | |
| 3. Deuxième partie. Pour une véritable ingénierie de formation | 73 |

| | | |
|-------------------|---|-----|
| Chapitre 1 | Esquisse d'une démarche d'ingénierie propre à la discipline | 75 |
| 1.2 | Principes d'Ingénierie de la Formation | 78 |
| | 1.3 Compétences et Ressources Humaines | 79 |
| | 1.3.1 Besoins de formation | |
| 1.4 | Les référentiels | 82 |
| | 1.4.1 L'objectif pédagogique | |
| | 1.4.2 Le Cahier des Charges | |
| | 1.4.3 Le Plan de Formation | |
| 1.5 | Méthodologie de l'Ingénierie de la Formation | 84 |
| | 1.5.1 Référentiel de formation et détermination des besoins | |
| 1.6 | Quelques bribes de définition « Ingénierie de formation » | 85 |
| 1.7 | Objet et méthode en ingénierie de formation | 86 |
| 1.8 | Démarche de l'ingénierie | 86 |
| | 1.8.1 Le diagnostic dans l'ingénierie de formation | |
| | 1.8.2 Tableau synthétique. | 87 |
| | 1.8.3 Définition des objectifs | 88 |
| | 1.8.4 Le calendrier de formation | |
| | 1.8.5 Les moyens à employer | |
| 89 | | |
| | 1.8.5.1 Moyens matériels | |
| | 1.8.5.2 Les outils pédagogiques | |
| | 1.8.6 L'évaluation | 90 |
| | 1.8.6.1 L'évaluation de satisfaction | |
| | 1.8.6.2 L'évaluation pédagogique | |
| | Conclusion | 94 |
| 1.9 | Le corpus | 92 |
| | 1.9.1 Introduction | |
| 1.10 | Analyse des documents juridiques et statistique | 94 |
| | 1.10.1 Formes et structures récurrentes | 95 |
| | 1.10.1.1 Cohérence discursive | |
| | 1.10.2 Hiérarchisation des actes de discours | 98 |
| | 1.11 Tableaux des récurrences des actes de langage | |
| 100 | | |
| | 1.11.1 L'explication (par définition) | 100 |
| | 1.11.2 Les rapports logiques (Condition/ restriction) | 102 |
| | 1.11.3 L'explication (par la comparaison) | 104 |
| | 1.11.4 L'anaphore (syntaxique) | 106 |
| | 1.11.5 Les modalités énonciatives (Tournures impersonnelles) | 108 |
| | 1.11.6 Les modalités énonciatives (présent atemporel) | 110 |
| | 1.11.7 Le passif (forme personnelle / impersonnelle) | 111 |
| | 1.11.8 L'énumération / illustration (simple) | 113 |
| | 1.11.9 L'énumération / illustration (Composée / enchaînement logique) | |
| | 1.11.9.1 Objectifs pédagogiques | |
| | 1.11.10 L'explication (par la dénomination) | 117 |
| | 1.11.11 L'explication (par la fonction) | 119 |
| | 1.11.12 L'explication (par la reformulation) | 120 |
| | 1.11.12.1 Objectifs pédagogiques | |
| | 1.11.13 Les rapports logiques (l'opposition) | 122 |
| | 1.11.13.1 Cohérence et progression | |
| | 1.11.14 L'explication (par la composition) | 125 |
| | 1.11.15 Les rapports logiques (la cause) | |
| 127 | | |
| | 1.11.16 Les rapports logiques (Conséquence) | |
| 129 | | |
| | 1.11.17 Les rapports chronologiques | |
| (Temps) | 130 | |
| | 1.11.18 Les rapports logiques (But) | 131 |
| 1.12 | Analyse morphosyntaxique | 133 |
| | 1.12.1 Rappel | |
| | 1.12.2 Étude lexico-syntaxique | |

| | | |
|---|--|-----|
| 1.12.2.1 | Sur le plan syntaxique | |
| 1.12.2.2 | Sur le plan lexical | |
| 1.13 | Les récurrences syntaxiques | 134 |
| 1.13.1 | Le présent de l'indicatif | |
| 1.13.1.1 | Les verbes modaux : devoir et pouvoir | |
| 1.13.2 | L'indéfini | 136 |
| 1.13.3 | Les affirmatifs | |
| 1.13.4 | Les négatifs | 137 |
| 1.13.5 | Les indéterminés | 138 |
| 1.14 | Les récurrences lexicales | 140 |
| 1.14.1 | La nominalisation | |
| 1.14.2 | Les procédés de définitions | 141 |
| | Conclusion partielle | |
| 1.15 | Protocole d'enquête | 143 |
| 1.15.1 | Introduction | |
| 1.15.2 | Questionnaire pour enseignants | 146 |
| 1.15.2.1 | Analyses du questionnaire pour enseignants | |
| 1.15.3 | Questionnaire pour apprenants | |
| 167 | | |
| 1.15.3.1 | Analyses et commentaires des questions | |
| Conclusion | | 177 |
| | | |
| Chapitre 2. Conception d'un syllabus de français juridique | | |
| 2.1 | Esquisse d'une ébauche de cours de spécialité | 179 |
| 2.1.1 | Introduction (Rappel) | |
| 2.2 | De quel « français » ont besoin ces apprenants de la Formation | |
| Continue? | | |
| 2.2.1 | Rôle du formateur et compétences à installer | 180 |
| 2.2.1.1 | De quelles manières les aider ? | 181 |
| 2.2.1.2 | Quel rôle jouer en tant qu'enseignant et formateur ? | |
| 2.2.2 | Comment faire lire les textes de spécialités ? | 183 |
| 2.2.3 | Comment aborder la langue ? | 185 |
| 2.2.3.1 | Repérer des éléments de nature linguistique | |
| 2.2.3.2 | Éléments périphériques du texte | |
| 2.2.3.3 | Indices temporeux | |
| 2.2.3.4 | Éléments rhétoriques | |
| 2.2.3.4.1 | Structure du discours | |
| 2.2.3.4.2 | Lien(s) et relation(s) entre phrases et | |
| paragraphes | 2.2.4 Étapes du raisonnement | 187 |
| 2.2.4.1 | L'organisation thématique | |
| 2.2.4.2 | Polysémie et homonymie | 189 |
| 2.2.5 | Reconnaitre des modes de raisonnement | 192 |
| 2.2.5.1 | Enchaînement des opérations | |
| 2.2.5.2 | De la comparaison à la synthèse | 193 |
| 2.2.5.3 | Pas de synthèse sans analyse | |
| 2.3 | Le français de spécialités présente en fait un paradoxe | 194 |
| 2.4 | Du savoir-faire au mot de spécialité | 195 |
| 2.4.1 | Savoir faire en parlant | |
| 2.4.1.1 | S'exprimer oralement | |
| 2.4.1.2 | Se préparer à l'exposé | |
| 2.4.1.3 | Se Préparer à l'entretien | |
| 2.4.2 | Savoir faire en écrivant | 196 |
| 2.4.2.1 | Synthétiser des documents | |
| 2.4.2.1.1 | Nécessite de l'écrit | |
| 2.4.2.1.2 | Rendre compte | |
| 2.4.2.1.3 | Rédiger un rapport de stage ou un mémoire | |
| 2.4.3 | Savoir faire en choisissant les mots | 198 |
| 2.4.3.1 | Choix lexical et son importance | |
| 2.4.3.2 | Dangers des substituts | 199 |

| | | |
|-------------------|---|------------|
| 2.4.3.3 | Spécificités des termes | 200 |
| 2.5 | Méthodes et moyens pédagogiques | 203 |
| | 2.5.1 Approche didactique | |
| 204 | | |
| | 2.5.2 Réalisations linguistiques et marqueurs spécifiques transversaux | |
| | 2.5.2.1 Objectif | 210 |
| 4. | Troisième partie : Évaluation et activités pédagogiques | 214 |
| Chapitre.1 | L'évaluation (Repères théoriques) | |
| 1. | Introduction | 216 |
| 2. | Les buts de l'évaluation | |
| 3. | Qu'est ce qu'évaluer ? | 217 |
| 3.1 | Que peut-on évaluer en formation ? | 220 |
| | 3.1.1 L'évaluation formative | 221 |
| | 3.1.2 L'évaluation normative | 222 |
| 3.2 | Critères d'évaluation | 224 |
| | 3.2.1 Adéquation avec la situation de communication | |
| | 3.2.2 Correction linguistique | |
| | 3.2.3 Cohérence de l'énoncé | |
| 3.3 | Critères de perfectionnement : | 225 |
| | 3.3.1 Richesse du vocabulaire de spécialité | |
| | 3.3.2 Fluidité de l'expression | |
| | Conclusion partielle | 226 |
| Chapitre.2 | Propositions d'activités pédagogiques | 228 |
| 2.1 | Propositions d'activités pédagogiques | |
| | 2.1.1 Expression orale | 229 |
| | 2.1.1.1 Activités hors situation | |
| | 2.1.1.2 Activités en situation | |
| | 2.1.2 Expression écrite | 235 |
| | 2.1.2.1 La prise de notes | |
| | 2.1.2.2. Applications | 236 |
| 2.2. | Choix méthodologiques et pédagogiques | 258 |
| | 2.2.1 Les contenus : caractéristiques générales | 260 |
| | 2.2.1.1 Tableau de mise en correspondance des compétences avec les contenus | |
| | Conclusion partielle | 267 |
| | Conclusion générale | 268 |
| | Références Bibliographiques | 271 |
| | Sitographie | 275 |
| | Revue consultées | |
| | Documents de références | 276 |
| | ANNEXE1 Documents juridiques | |
| | ANNEXE2 Terminologie juridique et administrative | 317 |
| | ANNEXE3 Questionnaire Enseignants | 325 |
| | ANNEXE3 Questionnaire Apprenants | 326 |
| | ANNEXE4 Programme ufc (Droit des Affaires) | 329 |
| | Résumé | 331 |
| | Table des matières | 330 |