وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
□□□□□ □ □□□□□□□ □□□□□ □ □□□□□ □□□□□
□□□□□□□□ □ □□□□□□ □□ □□□□□□□ □ □□□□ □□□□
□□□□□□□□□ □ □□□□□□□□□ □ □□□□□□□□

UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre : ……
N° de série : ……

Mémoire en vue de l'obtention
Du diplôme de master II

DOMAINE : Lettres et Langues Étrangères
FILIÈRE : Langue française
SPECIALITÉ : Didactique des langues étrangères

Titre

Quel curriculum pour l'enseignement/apprentissage du français juridique à l'Université de Tizi-Ouzou ? Le cas des étudiants en master droit des affaires de la faculté de droit et des sciences politiques.

Présenté par :
Mme LABBACI Wassila

Encadré par :
Dr. BERKAINE Mohammed Saïd

Jury de soutenance :

Président : M. CHEBOUTI KARIM, MCB, UMMTO.
Directeur de recherche : M. BERKAINE Mohammed Saïd, MCB. UMMTO.
Examinateur : Mme TABLOUT Nadia, MCB, UMMTO.

Décembre 2020
Tome 1

REMERCIEMENTS

Je remercie Dieu tout puissant de m'avoir donné la santé de mener à terme ce travail.

Je remercie particulièrement mon directeur de recherche Dr BERKAINE pour la confiance qu'il m'a accordée en acceptant de diriger mon travail, pour sa disponibilité, sa générosité et ses précieux conseils.

Je remercie mon père d'avoir toujours cru en moi, ma mère qui ne cesse de s'inquiéter pour ma santé, mon mari qui a tant supporté mes sauts d'humeur, mes trois sœurs qui ont beaucoup partagé mes craintes, mon frère et mes enfants qui me rendent le sourire dans des moments de doute et de désespoir

Je remercie Madame Lila ABDESSLAM, mon enseignante depuis 1996 à l'ILE qui ne cesse de m'encadrer, de m'apporter son soutien à chaque fois que je pense à renoncer à cette formation.

Mes remerciements les plus sincères accompagnés de mon profond hommage vont à M. MOUHEB Mohand Amokrane, IEN en retraite pour la formation qu'il m'a dispensée et dont je continue à tirer un grand profit.

Mes remerciements vont aussi à :

- M. Nabil IDERMOUCHE, le conservateur de la bibliothèque de la faculté de droit et de sciences politiques à l'UMMTO qui m'a accueillie et m'a permis l'accès à la documentation nécessaire pour la réalisation de mon travail.
- M. ZEGGANE, le modérateur et l'administrateur de la page officielle de Facebook de la faculté de droit qui s'est occupé personnellement de la publication de mes questionnaires me permettant ainsi d'accomplir ma recherche malgré les conditions sanitaires que vit l'UMMTO.
- Madame MAKHTOUR, enseignante de droit des affaires à la faculté de droit pour sa patience et sa disponibilité.
- M. Frehat OUALI pour sa disponibilité.
- Imène et Dihia pour leur complicité.

TABLE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS

Sigle/ abréviation	désignation	Sigle/ abréviation	désignation
APC	Approche par les compétences	FLS	Français langue seconde
CIEP	Centre International d'études pédagogiques	FLP	Français langue professionnelle
CCIP	Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris	FOG	Français général
DALF	Diplôme approfondi de langue française	LS	Langue spécialisée
DELF	Diplôme d'études en langue française	LMD	Système licence, master, doctorat
DFLE	Didactique du français langue étrangère	LSP	Langue de spécialisation
DLE	Didactique des langues étrangères	CE CO	Compréhension écrite Compréhension orale
ESP	English for Spécial Purposes (expression en anglais)	VGOS	Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique
FM	Français militaire	FLM	Français langue maternelle
FST	Français scientifique et technique	IO IE	Interaction orale Interaction écrite
FOS FF FSP	Français sur objectifs spécifiques Français fonctionnel Français de spécialité	PE PO	Production écrite Production orale
FOU	Français sur objectifs universitaires	FLSP	Français langue de spécialité
TCF	Test de connaissance du français	OMC	Organisation Mondiale du Commerce
FI	Français instrumental	EURL	Entreprise unipersonnelle à responsabilité limitée
FLE	Français langue étrangère	SARL	Société à responsabilité limitée
QCM	Questions à choix multiples	TIC	Technologies de l'information et de communication

SOMMAIRE

REMERCIEMENT…… p 3
TABLE DES SIGLES ET DES ABR2VIATIONS……p 4
SOMMAIRE……p 5
INTRODUCTION GÉNRÉALE……p 7

PREMIÈRE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANCAIS A DES ETUDIANTS ARABOPHONES EN MASTER DROIT DES AFFAIRES : ENJEUX THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES1

CHAPITRE1
ENSEIGNER DU FRANCAIS AUX ETUDIANTS EN DROIT DES AFFAIRES OUI, MAIS QUEL FRANCAIS : FLE, FS, FOS OU FOU ?.....p 14
1.1. Historique et évolution de FOS ……p 15
1.2. Le FOS : concept, réalité et contexte. ……p 21

CHAPITRE 2
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FOS, QUELLE MÉTHODOLOGIE ?.....p 24

2.1. Les caractéristiques de FOS……p 25
2.2. Les publics de FOS……p 26
2.3. Quelles compétences à développer chez les publics de FOS ?.....p 32
2.4. La conception d'un dispositif d'apprentissage en FOS, quelles étapes ?.....p 34
2.5. Dispositif d'apprentissage du FOS : Curriculum, référentiel ou programme ?.....p 40
2.6. L'enseignement/apprentissage du FOS dans le système éducatif algérien……..p 42

DEUXIÈME PARTIE
PRATIQUE: CURRICULUM POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS JURIDIQUE A LA FACULTE DE DROIT ET DES SCIENCES POLITIQUES DE L'UNIVERSITE DE TIZI-OUZOU

CHAPITRE 3
PRESENTATION DU CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ENQUETE DE TERRAIN……p 49

3.1. Protocole et déroulement de l'enquête……p 50
3.2. Résultats de l'enquête, interprétation des données et analyse des besoins…….....p 55

CHAPITRE 4
PROPOSITIONS DIDACTIQUES : PRÉSENTATION ET CONDUITE DU CURRICULUM DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

JURIDIQUE A LA FACULTÉ DE DROIT ET DE SCIENCES POLITIQUES DE l'UMMTO……p 96

4.1. Conception du curriculum du français juridique……p 97
4.2. Les rubriques du curriculum proposé……p 102

CONCLUSION GÉNRÉALE ……p 127
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES……p 131
INDEX DES TABLEAUX……..p 138
INDEX DES FIGURES (1)……..p 138
INDEX DES FIGURES (2)……..p 140
ANNEXE……tome 2
TABLE DES MATIÈRES……....p 142

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La mondialisation et l'enthousiasme de vouloir être au diapason des récents développements techniques et technologiques ainsi que la multiplication des échanges tant au niveau professionnel qu'académique incitent un nombre de plus en plus important d'apprenants de milieux et d'horizons différents à l'apprentissage des langues étrangères. D'où la naissance et l'apparition de nouveaux besoins et de nouveaux publics d'apprenants. Dans ce contexte, les chercheurs en didactique des langues étrangères, notamment ceux du Français langue étrangère ont ouvert un domaine très complexe où les situations d'enseignement, les pratiques pédagogiques et les stratégies d'apprentissage évoluent et doivent être pris en charge.

L'idée de concevoir un curriculum de français sur objectifs spécifiques (désormais FOS) pour les étudiants de la faculté de droit et des sciences politiques est née d'un besoin identifié à l'occasion de nos entretiens informels avec nos anciens élèves au lycée qui se sont orientés vers ces filières (en ce moment cadres de la nation dans le domaine juridique). A chaque fois que nous les croisions et qu'ils venaient nous solliciter, pour les aider à écrire une plaidoirie, un rapport ou un compte rendu, ces derniers nous faisaient part de leurs problèmes de communication à l'oral comme à l'écrit. Partant de ces situations, nous avons décidé de mener un travail de recherche, d'établir un constat suivant une démarche scientifique et à réfléchir au moyen de doter cette faculté d'un dispositif de formation du français juridique étant donné que le curriculum constitue un élément indispensable dans le processus/apprentissage d'une langue. C'est pourquoi, le point de départ de notre recherche était de convaincre les responsables (doyen, enseignants, administrateurs) à coopérer pour l'élaboration de ce dispositif.

En effet, notre formation en master de didactique des langues étrangères (DLE) , l'expérience acquise tout au long de notre carrière -25 années de service dans l'enseignement secondaire - en tant qu'enseignante confirmée et professeure formateur de français, notre volonté d'approfondir davantage notre savoir théorique et méthodologique en FOS et de développer nos compétences en ingénierie de formation et en ingénierie didactique, ainsi que notre volonté de contribuer à l'harmonisation des objectifs et des contenus de l'unité d'enseignement « le Français juridique », pour l'objectif ultime d'outiller les enseignants et accompagner les étudiants dans leur processus d'apprentissage dans l'accomplissement des tâches qui leur sont respectivement assignées et conférées par le système pédagogique et

institutionnel de l'université algérienne, ont fait que nous décidions d'entreprendre une réflexion axée particulièrement sur la problématique suivante :

Quel curriculum de formation pourrait-on mettre en place à la faculté de droit et de sciences politiques de l'UMMTO pour outiller les enseignants et leur permettre de dispenser un enseignement/apprentissage du français juridique efficace aux étudiants en master de droit des affaires afin d'affronter avec assurance leur avenir professionnel ?

Notre recherche s'inscrit dans un cadre institutionnel, celui la faculté de droit où l'enseignement du français est exposé à plusieurs contraintes : place et statut de l'unité d'enseignement, horaire alloué, inexistence du référentiel. Afin de contribuer à résoudre quelques uns de ces problèmes, notre travail se propose de trouver des éléments de réponses aux questions suivantes :

1) Le dispositif d'enseignement apprentissage de français juridique actuel permet-il de préparer les masterants de droit des affaires à leur carrière professionnelle ?

2) Quelles compétences linguistiques et socio-langagières devraient développer ces étudiants en français sachant qu'ils seraient inévitablement confrontés, dans l'exercice de leur fonction, à des confrères francophones de niveau international ?

3) Quelles compétences disciplinaires devraient-ils développer en français juridique étant donné qu'ils seront destinés à occuper des postes dans des entreprises régies par le système juridique français, européen et francophone ?

Pour répondre à ces interrogations et mener à bien notre travail, nous formulons ces hypothèses que nous tâcherons d'affirmer ou d'infirmer tout le long de notre étude :

1) l'enseignement du français juridique à la faculté de droit serait réduit à un ensemble de cours de terminologie qui ne répondrait pas aux besoins réels des étudiants.

2) Ni les objectifs institutionnels tels que stipulés dans les canevas de formation de master, ni la formation des enseignants, ni l'organisation pédagogique de l'unité d'enseignement du français juridique au sein du département de droit concourraient à un enseignement d'un français sur objectifs spécifiques permettant de développer des compétences linguistiques, socio-langagières et disciplinaires chez ces étudiants.

3) Il serait possible de mettre en place un dispositif contenant un processus de formation efficace pour l'enseignement/apprentissage du français juridique au sein de la faculté de droit servant d'itinéraire didactique et offrant une progression pédagogique pour répondre aux besoins des étudiants et aux attentes des enseignants.

Ce qui nous amène à nous pencher dans notre recherche sur trois opérations nécessaires qui sont définies par Richeterich ainsi : « identifier les besoins langagiers-formuler des objectifs d'apprentissage- définir les contenus d'apprentissage » (1985, p. 86-87). En outre, il est important de préciser que notre mémoire a pour objectif premier d'outiller les enseignants d'un curriculum qui permettrait par son utilisation d'assurer des cours efficaces, efficients et de qualité constante quelles que soient les conditions d'environnement et d'encadrement des étudiants. Ces derniers devraient par conséquent développer des compétences langagières (CECRL 2001), linguistiques et de communication à l'oral comme à l'écrit dans des situations réelles. Cette fonction précise du curriculum ne peut être réalisée qu'en s'inscrivant dans une perspective actionnelle des langues étrangères qui placerait l'apprenant dans une logique d'apprentissage avec une démarche qui ferait de lui un partenaire actif dans le processus de sa formation le menant inévitablement vers l'autonomie.

En effet, il convient de recueillir des informations sur les compétences méthodologiques des enseignants chargés de dispenser le français aux étudiants en droit des affaires. Il s'agit d'évaluer grâce aux entretiens leurs capacités en matière de conception des unités didactiques en FOS dans une perspective actionnelle et une approche communicative.

Néanmoins d'autres interrogations s'imposent et servent d'indicateurs essentiels pour axer notre recherche. Nous nous intéresserons à l'identification des types de besoins des étudiants en droit des affaires : sont-ils dans la communication quotidienne ou en communication professionnelle ? en interaction orale, en lecture, en compréhension ou en rédaction ? pour des recherches, comprendre des documents officiels, de spécialité ? Aussi, nous opterons pour une approche didactique qui serait en adéquation avec les objectifs du curriculum que nous voulons concevoir et mettre en œuvre.

Si nous fondons notre recherche sur la démarche de Mangiante et Parpette (2004, p. 24) qui consiste à analyser les besoins, produire des outils pédagogiques et mettre en marche une formation de FOS, il faudra penser à la durée de cette formation. Les soixante quinze (75) heures (réparties en vingt cinq (25) heures par semestre) allouées au module de français pour deux années de master, selon le canevas de formation arrêté par la Conférence Nationale

des Universités, seraient-elles suffisantes pour prendre en charge les besoins réels des étudiants et atteindre les objectifs de l'enseignement/apprentissage du curriculum que nous proposerons ? À ce sujet, Claude LE Ninan (2004, p. 23) précise que pour élaborer un curriculum, il faut tenir compte de plusieurs facteurs : « l'exigence de qualité, le degré de détail, la durée de formation, les techniques utilisées (les outils) et les personnes et leurs compétences ».

Il est important de rappeler que la conception de ce dispositif d'enseignement / apprentissage, suivant les principes de l'ingénierie de formation, a pour but d'accompagner les étudiants dans leurs interventions en classe de langue et permettra de créer des interactions entre eux, ce qui facilitera l'installation des compétences prévues. Mais il ne faut pas oublier que les aider à achever leur parcours universitaire n'est pas suffisant. Il est impératif de penser à leur avenir une fois leur vie académique accomplie et leur vie professionnelle entamée. Ce qui nous amène à traiter la notion de FOS avec prudence et maîtriser le mécanisme de la formation qu'il offre afin que ces étudiants puissent s'acquitter de façon fiable de leur noble mission future.

Pour trouver des réponses à notre problématique, nous utiliserons dans notre enquête de terrain les instruments de recherche suivants :

1) Un questionnaire soumis aux étudiants de master de droit des affaires pour dégager leurs profils et identifier leurs difficultés.

2) Des questionnaires et entretiens semi-directifs avec le(s) enseignant(s) dispensant l'unité d'enseignement du français juridique à la faculté de droit afin de cerner leurs difficultés et d'évaluer leurs compétences et leurs besoins méthodologiques.

Notre mémoire s'articule en deux parties subdivisées en deux chapitres chacune. La première partie est intitulée « l'enseignement/apprentissage du français à des étudiants arabophones en master de droit des affaires : enjeux théoriques et méthodologiques ». Dans un premier temps nous aborderons la genèse de l'enseignement du français pour des publics spécialisés afin de comprendre le concept, le contexte, la réalité et l'évolution du français sur objectifs spécifiques à travers le temps. Sur un second plan, nous ferons part du cadre conceptuel et méthodologique de l'enseignement/apprentissage du FOS où nous verrons ses caractéristiques, ses publics et leurs besoins, les compétences à développer chez ces publics et les difficultés rencontrées dans le processus de leur formation. Nous y consacrerons aussi

dans ce chapitre deux sections qui détailleront la réalité de la langue française et l'adaptation du FOS à l'université algérienne.

La seconde partie intitulée « curriculum pour l'enseignement/apprentissage du français juridique à la faculté de droit et de sciences politiques de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou » est consacrée au cadre pratique de notre travail. Dans un premier temps, nous présenterons les outils méthodologiques et l'enquête de terrain où nous expliquerons les conditions du recueil des données, des profils des informateurs sondés (apprenants et enseignants), des instruments de recherche, des résultats de l'enquête et de leur interprétation. Le dernier chapitre sera consacré à la présentation du curriculum où nous proposerons une série de tableaux synoptiques détaillés en rubriques diverses contenant les domaines d'apprentissage, les objectifs escomptés, les contenus, la durée, les démarches, les compétences et les capacités à installer. Ces grilles communiqueront au mieux les différentes relations qui existent entre les rubriques du curriculum.

.

PREMIÈRE PARTIE

L'enseignement/apprentissage du français à des étudiants arabophones en master droit des affaires: enjeux théoriques et méthodologiques.

INTRODUCTION

Toute recherche scientifique soumise à des normes empiriques et académiques doit prendre en considération les fondements théoriques préexistants et les travaux passés pour définir avec précision le contexte conceptuel du travail entamé et la démarche méthodologique entreprise.

Notre mémoire s'inscrivant en didactique des langues étrangères a pour objet d'étude l'enseignement/apprentissage du français dans le milieu universitaire, il est donc important de présenter quelques définitions de notions descriptives et explicatives, des comparaisons aussi pour constituer notre outillage conceptuel approprié à notre analyse. Donc l'intérêt majeur de cette première partie est de justifier notre démarche méthodologique pour obtenir des résultats bien fondés.

PREMIER CHAPITRE

Enseigner du français aux étudiants en droit des affaires oui, mais quel français : FLE, FS, FOS OU FOU ?

INTRODUCTION

Le Français sur objectifs spécifiques (FOS) s'est développé à travers le temps avec une vision utilitariste de la langue française vecteur de communication au service des échanges commerciaux et de l'emploi. Il vise à rendre l'apprenant opérationnel dans des situations professionnelles concrètes. Selon Mangiante & Descroches, le FOS : « se définit d'ailleurs comme une démarche didactique de conception d'une formation linguistique à partir d'une demande précise et de besoins langagiers d'un public identifié » (2014, p. 52). Ainsi un bref historique nous permettra de comprendre la multitude de mutations qu'il a subies pour arriver enfin à se constituer un champ d'action disciplinaire et détenir le mérite de l'urgence, de la rapidité et de l'efficacité dans l'acquisition des compétences communicatives nécessaires.

1.1. Historique et évolution du FOS

Il est important de comprendre les dimensions de FOS, ses continuités, ses ruptures, ses structures et ses acteurs. C'est pourquoi, il faut remonter à ses origines en mettant l'accent sur ses publics et ses diverses méthodologies.

1.1.1. Du moyen âge jusqu'à 1800

Depuis le moyen âge, l'adaptation de l'enseignement d'une langue à des publics ou à des contextes était l'un des premiers pas pour faciliter les échanges commerciaux. La France s'imposait par son emplacement géostratégique au centre de l'Europe et l'usage de la langue française se faisait de manière pragmatique. Frijhoff (1998) conclut que « Rien d'étonnant donc, à ce que, au cours des siècles, marchands et négociants, étudiants et savants, guerriers et diplomates aient courtisé la France et que très tôt la langue française ait été considérée suffisamment importante pour être apprise à l'étranger » (Qotb, 2008, cité par Haider,2012, p. 30).

A partir de là, certains manuels d'enseignement/ apprentissage du Français tels que : « Manières de langage » , « Jurisprudence du code civil »[1], « Conférence du Droit romain »[2] sont élaborés en fournissant des situations de dialogue avec des indicateurs d'ordre morphologique, graphique, de lexique en liste (Ndomingiedi Zolana, 2013, p. 60) mais dés les années 20, le FOS passe par une multitude d'appellations.

[1] Edité à Paris chez les imprimeries DE.M.J.Henée par une société d'avocats en 1804.
[2] Idem

1.1.2. Le Français militaire(FM)

En effet, le commencement de l'enseignement de FOS connaît à cette époque la parution du premier manuel d'un Français spécialisé intitulé « Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du Français aux militaires indigènes » publié en 1927, qualifiant le Français de « Fr militaire » dont la rédaction est présidée par le Général Monhoren , membre à l'époque du Comité Consultatif de Défense des Colonies (Khan, 1990, cité par M. Haider, 2012, p. 13). La commission de rédaction détermine les objectifs de ce type d'apprentissage spécifique :

> La guerre […] nous a laissés de nombreuses formations aptes à alléger […] les charges militaires qui incombaient presque uniquement aux contingents de la Métropole. L'expérience a montré que pour donner à ces troupes toute leur valeur, il était indispensable de leur assurer, dans la connaissance de notre langue, un bagage de plusieurs centaines de mots et d'expressions facilitant les rapports de la vie courante militaire et devant après leur retour à la vie civile, contribuer aux développement de la richesse de nos colonies en rendant plus aisées les relations des indigènes avec nos administrateurs, nos commerçants et nos industriels

1.1.3. Le Français scientifique et technique (FST)

Première appellation pour mettre en place un enseignement de Français non général. Cette émergence est liée à la volonté du Ministère Français des Affaires Etrangères des années 50 *«* en réponse aux besoins de former des ingénieurs, des techniciens dans les pays nouvellement indépendants et de prendre en compte les besoins de nombreux boursiers du gouvernement français *» (CCI, Mémento de FOS(sd)).*

Le Français scientifique et technique (FST) est une désignation émanant d'une décision politique de cette époque :

> prise dans un contexte de défendre des intérêts économiques de la France, de son influence géopolitique (en particulier dans les pays en voie de développement, dont les ex-colonies françaises) et de la langue française confrontée (déjà) à la poussée de l'Anglais *(Holtzer, 2004, p.11).*

Le FST s'inscrit dans une perspective terminologique avec le « vocabulaire » comme « entrée centrale » dans une spécialité. C'est un inventaire lexical fait à partir d'un corpus d'énoncés oraux où l'on applique les critères de fréquence, de disponibilité et d'occurrence. Il donne naissance à un ouvrage, suite à une enquête entreprise sous la direction d'André PHAL (parue chez Credif, Dédier en 1971), celui de « Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique » (VGOS).

D'autres ouvrages lexicographiques sont édités à la même époque et traitant essentiellement des vocabulaires des langues de spécialité tels que

-J.L.Descamps & Alii, Dictionnaire contextuel pour la géologie, Dédier, 1976.

-M.A.Mochet, Dictionnaire contextuel d'un domaine de la vie politique, Elections législatives, Credif, 1976.

1.1.4. Le Français de spécialité (FSP)/ Langue de spécialité (LSP)

Une dénomination plus générique sera parallèlement adoptée dans la décennie (1963-1973) pour désigner les langues *«* qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier *» (Galisson & Coste, 1976, p. 511).* Il s'agit du « Français de spécialité ». Là, le public s'élargit aux étudiants pour qui le français est la langue de l'enseignement c'est-à-dire en Français langue seconde (FLS), où les besoins se font ressentir dans trois catégories : les sciences humaines (droit, administration…), les sciences exactes et naturelles (mathématiques, physique…), les Arts et les Lettres (littérature, arts plastiques…).

D'après Mangiante et Parpette (2004, p. 16), historiquement, l'expression « Français de spécialité » a été la première à désigner *«* les méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le Français dans une perspective professionnelle ou universitaire *».* Ces démarches méthodologiques insistaient sur une spécialité (le Fr médical, le Fr juridique, le Fr de l'agronomie…) ou sur une branche d'activité professionnelle le tourisme, les affaires, les banques…). Pierre Lerat (1995, p. 12) de son côté, lui préfère l'expression « langue spécialisée » qu'il définit comme *«* l'usage d'une langue naturelle pour rendre compte techniquement de connaissances spécialisées *»*

1.1.5. Le Français instrumental (FI)

Cette composante du FLE connait peu de succès en France mais elle émerge en Amérique Latine (Brésil, Mexique, Argentine). L'expression « Français instrumental » est employée de manière particulière. D'après *Gisèle Holtzer : «* L'adjectif « instrumental » véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions, d'effectuer des opérations langagières dans une visée pratique *» (2004, p. 13)* . Le Français instrumental permettait la lecture des textes spécialisés et son objectif était de mettre l'enseignement au service du développement technique et scientifique. A titre d'exemple, cette expérience pédagogique a eu du succès lors des séminaires des enseignants de Français latino-américains organisés dans le cadre des SEDIFRALE[3] . Sophie Moirand (1979) précise que ce courant a ouvert en didactique, le chemin vers des réflexions sur la compréhension des

[3] Sesiones para Docents e Investigatores de Frances Lengua Extranjéra c'est-à-dire Sessions des Doctorants et des chercheurs en français langue étrangère qui se tiennent tous les trois ans sepuis la fin des années 70.

textes en langue étrangère et a débouché sur la technique de l'approche globale des documents en FLE .

1.1 6. Le Français fonctionnel (FF)

Le Français fonctionnel voit le jour en 1974 dans un contexte de crise économique. De profonds bouleversements politico-économiques ont influencé négativement la diffusion du français, victime d'un recul remarquable au niveau international. Ces changements peuvent être récapitulés ainsi selon Lehmann (1993, p.70) :

- La décision de plusieurs pays de diminuer les heures allouées à l'enseignement des langues étrangères y compris le Français.
- Le gouvernement français restreint le budget vis-à-vis de sa diffusion en éliminant des commissions et en diminuant le nombre des coopérants culturels.

A ce titre, le français fonctionnel (FF) est constitué de « tout ce qui n'est pas du Français général » (Idem, p. 71). En réalité, un nouvel accent est mis sur les domaines spécifiques à l'intérieur de la langue française : discours des sciences, des techniques,.., de tout ce qui n'est pas littéraire. Une autre définition de Galisson & Coste peut mettre en relief son approche : le FF :

> ne saurait se caractériser […] en termes de contenus et d'inventaires linguistiques, mais bien par rapport à des publics précisés et à leurs objectifs d'utilisation fonctionnelle (c'est-à-dire opératoire) de l'instrument linguistique qu'ils entendent acquérir (1976, p. 231) .

Donc le français fonctionnel a pour assise un ensemble de principes d'une démarche méthodologique avec un élément central « le public », basée sur l'analyse des besoins en langue étrangère traduits en objectifs fonctionnels, préalables indispensables à la construction d'un programme d'enseignement (contenus-supports-progressions) avec en final une évaluation. On lui accorde quand même le mérite d'introduire sur la scène pédagogique la notion de « besoin » qui deviendra un concept central de l'approche communicative.

1.1.7. Le Français sur objectif(s) spécifique(s) (FOS)

La terminologie FOS apparaît dans les années 90 du siècle dernier et offre une certaine stabilité théorique aux appellations précédentes. Calqué sur l'expression anglaise « English for Special Purposes » (ESP), aussi intitulé du livre lancé par Hutchinson et Waters en Anglettre aux environs de 1987, le FOS marque sa centration sur l'apprenant comme point de départ dans toutes ses pratiques et activités pédagogiques (Qotb, 2008, p. 58). Ces apprenants

spécialistes non en français mais en leurs domaines professionnels ou universitaires *«* veulent apprendre « du » Français rapidement pour réaliser un objectif précis, urgent et immédiat d'où l'expression 'objectifs spécifiques' *» (Qotb, 2008, p. 60).*

C'est grâce à la distinction opérée par Mangiante & Parpette en 2004 (résumée dans le tableau ci-dessous) qu'on arrive à cerner au mieux le domaine du FOS. Cette distinction s'articule sur l'opposition offre vs demande relevant de l'ingénierie de formation et de la méthodologie.

FLSP	*FOS*
Ancrée dans une spécialité ou un champ professionnel	Couvre toutes les situations, que celles-ci soient ancrées ou non dans une spécialité.
Logique de l'offre.	Logique de la demande.
Approche globale d'une discipline ou branche professionnelle.	Approche au cas par cas.
Public large.	Public précis en fonction des domaines et des besoins.

Tableau n°1 : Distinction entre le FLSP et le FOS (Mangiante & Parpette, 2004, p. 18).

Faisant du « sur mesure » et s'inscrivant dans la logique de la demande, FOS oriente davantage l'élaboration de programmes d'apprentissage vers les objectifs à atteindre que vers les moyens d'y parvenir. Cette tâche si ardue exige un professionnalisme qui sous entend la maîtrise de diverses composantes de l'action. Ce qui inscrit le FOS dans l'ingénierie de formation en vue de réaliser des finalités effectives.

1.1.8. Le Français langue professionnelle (FLP)

Deux facteurs incitent le FOS à s'adapter aux besoins du marché. Le premier concerne la multiplicité et la diversité des domaines professionnels et le second montre l'émergence des demandes d'amélioration des compétences en français des professionnels de qualification faible. En réponse à ce contexte socio-économico-politique français lié à la création en 2004 du droit individuel à la formation (la formation linguistique en est une composante), le courant FLP apparaît *«* pour développer ou maintenir l'employabilité des personnes *» (CCI, Mémento FOS (sd)).* Il concerne des publics *«* moins scolarisés (moins ou pas formés), des publics migrants ou français allant des illettrés aux diplômes du supérieur *»* (Idem) qui exercent leur profession entièrement en français.

Dans ce sens, Mourlhon-Dallies précise :

> Le FLP est le Français enseigné à des personnes devant exercer leur profession entièrement en Français. Dans un tel cas, le cadre d'exercice de la profession au complet en Français (aspects juridiques et institutionnels, échanges avec les collègues et la hiérarchie, pratique du métier) même si des portions de l'activité de travail peuvent être réalisées en Anglais ou d'autres langues (celles de collègues *(2006, p30).*

Il est important de dresser un tableau comparatif entre FOS et FLP afin d'inscrire notre recherche dans un axe parfaitement clair.

FOS	FLP
Public précis (cas par cas).	Aborde différents métiers d'un même domaine (peut regrouper plusieurs métiers dans un même cours).
Répond aux besoins langagiers d'apprenants dotés d'une certaine qualification.	S'intéresse même à des personnes occupant des postes de qualification inférieure sans diplômes précis.
Se situe dans FLE, se préoccupe d'un public maitrisant peu ou bien la langue.	-on peut trouver des natifs et des non-natifs dans un seul groupe. - peut intéresser des publics qui ont FLM, FLS, et FLE (tous types de publics y compris les débutants)
Se soucie du cadre institutionnel (académique et professionnel).	Se soucie de l'acquisition des compétences langagières associées à la communication au travail.

Tableau n°2 : Distinction ente FOS et FLP par Mourlhon-Dallies (Cité par Hani Qotb, 2008, p. 66)

1.1.9. Le Français sur objectifs universitaires (FOU)

Le FOU est une branche de FOS qui cherche à éclairer une nouvelle dimension au Français langue de communication scientifique à l'université. Il permet aux étudiants d'acquérir des compétences langagières, disciplinaires et méthodologiques ; il s'intéresse à la compréhension orale du discours universitaire et les exigences de l'expression écrite, c'est *« doter l'étudiant de savoir et de savoir faire en Français pour réussir au niveau d'un semestre ou d'une année »* (Hafez, 2010*).*Selon Mangiante et Parpette (2011, p. 5) *:*

> Le FOU apparaît comme une déclinaison du FOS, dans son approche centrée sur la connaissance la plus poussée des besoins d'un public cible, dans son parti pris de considérer que la réussite d'un projet d'intégration universitaire nécessite une maîtrise linguistique autour de situations de communication spécifiques à la vie universitaire dans son ensemble .

Le FOU est beaucoup plus procédural que linguistique, son objectif final est le « comment » prendre des notes en cours magistral, rédiger une introduction, une synthèse, un

résumé, un plan. Il concerne les étudiants scientifiques ainsi que les étudiants littéraires. Il emprunte la même démarche méthodologique de FOS et est différent de FOS par le public qu'il vise et les contenus qu'il aborde. Ce dernier cible un public de professionnels, ouvriers, cadres supérieurs, ingénieurs mais celui de FOU est restreint : soit des étudiants voulant poursuivre des études à l'étranger notamment en France, au Québec, ou en Belgique ou des étudiants qui n'ont pas la maîtrise linguistique suffisante pour poursuivre des études supérieures dans leur pays. Même si FOU partage des points communs avec le FOS, il demeure néanmoins des spécificités qui lui sont propres lors de l'élaboration d'un programme ou d'un curriculum pour les étudiants à l'université. Son but est d'acquérir une « compétence universitaire » qui se résume en quatre composantes (Haider, 2012, p. 135-136) :

- compétence langagière,
- compétence méthodologique,
- compétence disciplinaire,
- compétence culturelle

1.2. Le FOS : concept, réalité et contexte

Pour comprendre la notion de FOS et l'orientation qu'il offre à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, citons Jean Pierre Cuq qui la résume ainsi :

> Le Français sur objectifs spécifiques (FOS), est né du souci d'adapter l'enseignement du Fle à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en Français pour une activité professionnelle ou des études supérieures… . Le FOS s'inscrit dans une démarche fonctionnelle d'enseignement et apprentissage : l'objectif de la formation linguistique n'est pas la maîtrise de la langue en soi, mais l'accès à des savoir-faire langagiers dans des situations dûment identifiées de communication professionnelle ou académique *(2003, pp 109-110).*

L'intérêt de FOS est purement fonctionnel et son enseignement vise l'appropriation de compétences langagières, linguistiques et sociolinguistiques dans des domaines et des activités bien précis. En effet, et contrairement à l'enseignement du français général qui se pratique dans les milieux scolaires s'étalant sur une période pouvant aller à une dizaine d'années, l'enseignement de FOS se limite à quelques heures par semaine. Dans ce sens Qotb précise : *«* Les publics, qu'ils soient professionnels ou étudiants, ont un temps assez limité pour suivre des formations de FOS. Ils ont déjà leurs engagements professionnels ou universitaires *»* (2008, p. 60).

Selon Berchoud dans son article sur « La mondialisation et ses effets sur la communication de spécialité » publié en janvier 2004, la mondialisation est l'aboutissement d'un processus lié au développement de notre mode de pensée scientifique, technique et économique. Ce processus influe les échanges humains qui se font par les discours. Les langues, en particulier les langues dites de spécialité ou sur objectifs spécifiques sont le véhicule de ce développement et assurent la transmission des savoirs généraux (la lecture, l'écriture, l'analyse, la synthèse…) et des savoirs spécifiques (ce qui appartiennent à l'univers du travail et de la production). L'accélération de ces échanges humains place l'apprentissage des langues au rang des préoccupations des institutions d'enseignement des langues spécialisées.

En suivant les formations de FOS, les apprenants ne cherchent pas à apprendre « le Français » mais plutôt « du Français » pour réaliser des objectifs précis dans un domaine indiqué. Ils ne cherchent pas à lire du Rabelais ou du Zola, ils veulent faire face à des situations de communication professionnelles. Un guide touristique jordanien en quête de notions de civilisation en Français, un avocat algérien voulant conclure un accord commercial pour son entreprise francophone, un délégué médical turque cherchant à intégrer une firme à Paris pour une éventuelle fusion avec celle de son pays, sont autant de publics que FOS prend en charge dans ses formations. Il n'y a pas que cela, le facteur temps est aussi une de ses spécificités parce que ces apprenants ont d'autres engagements professionnels et familiaux et la rentabilité est à l'origine de leur motivation, ces personnes s'investissent activement dans les curriculums proposés.

Néanmoins, quelques informations nous permettent de mieux cerner la réalité de FOS. Certains pays nouvellement membres de l'Union Européenne en 2007, notamment ceux de l'est de l'Europe voulant se rapprocher de l'Europe Occidentale, et se libérer du Russe, la seule langue étrangère dans leurs programmes éducatifs, favorisent l'apprentissage d'autres langues étrangères. Le Français y figurait puisqu'il occupait déjà en 2006 une place privilégiée qui a été soulignée au sommet de la Francophonie de cette année tenu à Bucarest en Roumanie : *«* De nos jours, la Francophonie se présente sous l'angle du développement économique, du renouveau social et d'une éducation ouverte sur le monde à travers la langue française *»*[4]. De son côté le Conseil de l'Union Européenne encourage l'apprentissage des

[4] Site du XI ème sommet de la Francophonie :
http://www.sommet francophonie.org/pag.phg?pag=roumanie_l'identité francophone roumaine.

langues étrangères dans la formation professionnelle et la mobilité européenne des étudiants et des enseignants en concrétisant son projet d'ERASMUS.

H. Qotb précise : *«* En France, les universités voient un regain d'intérêt pour le FOS à partir de 2007. Le nombre d'étudiants inscrits émanant d'Afrique, d'Asie, d'Europe et d'Amérique montrent une augmentation de 77% par rapport à 1998 *»* (2008, p. 15). Ces étudiants cherchent à développer « des compétences communicatives pour poursuivre des études supérieures : comprendre des cours, prendre des notes, discuter avec des professeurs, lire des références, rédiger des mémoires et des thèses *» (H. Qotb, 2008, p. 15)*

La politique économique en France accorde à l'enseignement de FOS une autre importance avec le développement de nouveaux marchés internationaux. D'après Le Figaro du 26 septembre 2007 : « Les entreprises françaises (ALSTHOM, ALCATEL, AIRBUS) ont signé des contrats de 20 milliards d'euros avec les sociétés chinoises *».* Dans ces contrats, des spécialistes chinois comme des ingénieurs et des techniciens prennent contact avec leurs homologues français pour se former à l'utilisation et à l'entretien des nouveaux équipements (moteurs, TGV, avions, téléphonie…), d'où la nécessité de les former en Français pour acquérir les bases d'une communication à l'écrit comme à l'oral. C'est dans ce contexte que l'enseignement de FOS intervient pour répondre aux besoins du marché.

CONCLUSION

Le parcours historique de FOS que nous venons d'explorer, nous a permis de situer son domaine, ses spécificités et ses objectifs. Nous retenons qu'il possède une méthodologie et qu'il s'adresse à un public précis selon la demande à pouvoir communiquer dans des situations déterminées, dans un domaine ou un secteur d'activités visé pour développer des compétences langagières, méthodologiques, disciplinaires voire culturelles.

S'agissant du public qui nous concerne et afin de mettre au point un curriculum de l'enseignement/apprentissage du français juridique, nous nous inscrivons dans la perspective de FOS pour rendre les étudiants en master de droit des affaires opérationnels dans des situations de communication concrètes non seulement à l'université mais aussi dans leur vie professionnelle.

DEUXIÈME CHAPITRE

L’enseignement/apprentissage du FOS, quelle méthodologie ?

INTRODUCTION

Selon Cuq : « Le Français sur Objectif Spécifique (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (2003, p.109) .

Pour mieux cerner cette branche du Français, il est impératif d'explorer ses caractéristiques, ses publics, les compétences qu'elle vise à développer et biens d'autres concepts qui lui sont propres.

2.1. Les caractéristiques de FOS

Pour saisir les différentes caractéristiques de FOS, il est indispensable de le distinguer de FLE. Selon Mangiante & Parpette (2004, p. 5), l'enseignement de FOS s'opère dans le champ de la DFLE (Didactique du Français Langue Etrangère) mais, ce sont les spécificités des apprenants qui lui ont donné naissance.

L'enseignement de FLE est réalisé dans le cadre de l'institution scolaire. Il est d'ordre général dont l'objectif est la formation des apprenants en obéissant à un programme intégré sur une grande durée (plusieurs années) dans le cursus au même titre que les autres enseignements dispensés. Alors que l'enseignement de FOS s'adresse à un public demandeur de formation avec des objectifs précis en un temps limité à des fins utilitaires.

Mais « toute la partie du FLE qui n'est pas du FOS » (Mangiante & Parpette 2004, p. 5) est dénommée « Français général ». Le tableau ci-dessous illustre les divergences entre FOS et FOG :

FOS	FOG
1- Objectif précis.	1- Objectif large.
2- Formation à court terme (urgence).	2-Formation à moyen ou à long terme.
3-Centration sur certaines situations et compétences cibles.	3-Diversité thématique, diversité des compétences.
4-Contenus nouveaux, peuvent être non-maîtrisés par l'enseignant.	4-Contenus maîtrisés par l'enseignant.
5-Contacts avec les acteurs du milieu.	5-Travail autonome de l'enseignant.
6-Matériel à élaborer.	6- Matériel existant.

Tableau n°3 : Distinction entre FOS et FOG (J.M.Mangiante & C.Parpette, 2004, p. 20).

Quant aux similitudes, FOS et FLE partagent un nombre important de points, les voici :

a- Enseignement fondé sur les besoins de communication des apprenants.
b- Le développement, au-delà d'une compétence linguistique, d'une compétence de communication.
c-La dimension culturelle
Etant donné que les locuteurs sont multiples, les thèmes abordés dans les supports didactiques sont divers touchant à l'Histoire, à la technologie, au patrimoine.etc. FOS se préoccupe davantage de l'organisation interne des infrastructures, de la gestion des ressources humaines au sein de ces structures, des relations professionnelles, du respect de la hiérarchie, etc.
d- Le recours aux discours et aux documents authentiques
e- Le traitement de la langue par aptitudes langagières
f- Développement des interactions entre les apprenants d''une division pédagogique ou d'une classe

2.2. Les publics de FOS

2.2.1. Diversité des publics de FOS

Nous l'avons dit plus haut, voir supra page, ce sont les spécificités des apprenants qui ont donné naissance au FOS et dresser le profil de ses publics est d'une importance capitale dans son enseignement/apprentissage. Parmi les publics des langues étrangères et dans le cas du FOS, on s'intéresse à trois catégories (Qotb, 2008, p. 84) :

2.2.1.1. Les travailleurs migrants et leurs familles

Les travailleurs migrants et leurs familles quittent leurs pays pour améliorer leur mode et niveau de vie (il y en a aussi qui fuient la guerre, les persécutions, etc.). Ils affrontent une situation professionnelle différente et culturellement inconnue mais ils doivent s'accommoder pour survivre. Dans leurs échanges familiaux, ils communiquent dans leurs langues maternelles (c'est le cas de nos Algériens installés en France depuis les années 40 à 60) or, dans l'exercice de leur travail, selon Qotb (2008, p84), ils doivent recourir au Français pour s'intégrer professionnellement. Au début, c'est pour comprendre les ordres et les consignes qui leur sont adressés de leurs responsables. Petit à petit, le champ d'utilisation du Français s'élargit pour « atteindre des compétences de compréhension et de production minimales étant confrontés aux institutions (la mairie, la préfecture, la police, les agences d'emploi, l'école pour inscrire leurs enfants…) » (Qotb, 2008, p. 84).

2.2.1.2. Les professionnels et les spécialistes dans leur pays d'origine

Des professionnels ont besoin du Français pour :

a- Exercer leurs métiers: le cas des guides touristiques, à titre d'exemple.

b- Travailler avec des professionnels francophones: le cas des Chinois qui reçoivent des délégations d'entreprises françaises d'AIR BUS et qui manifestent le besoin d'apprendre du FOS en vue de communiquer avec leurs homologues français (Le Figaro du 26 novembre 2007).

c- Assurer des contacts avec des partenaires économiques francophones grâce au développement des moyens de communication. La France s'est hissée au rang mondial des pays investisseurs selon le Rapport du Ministère du Commerce Extérieur de 2007 et les partenaires de plusieurs pays s'investissent dans des cours de FOS pour mener des négociations et entreprendre des transactions dans le cadre de traités et d'accords internationaux

d- Trouver de la documentation et participer à des conférences en Français : c'est le cas de docteurs, d'avocats voulant se perfectionner ou intervenir lors de colloques et de congrès.

2.2.1.3. Le public d'étudiants

Il s'agit d'étudiants désireux poursuivre des études en Français dans un domaine précis. On peut identifier deux sous-catégories : la première concerne des étudiants suivant le cours de FOS dans leur pays d'origine (le cas des étudiants syriens de la filière de droit à Damas en Français ou les étudiants égyptiens faisant de l'archéologie en Français au Caire comme le précise Qotb (2008, p. 87). La seconde concerne des étudiants étrangers poursuivant leurs études en France, au Canada ou en Belgique après avoir obtenu des visas d'étude. Ces apprenants ont *:*

> besoin d'acquérir les compétences communicatives nécessaires pour suivre leur formation en Français : comprendre les cours, prendre des notes, discuter avec leurs enseignants, lire des livres dans leurs spécialités, faire des exposés en classe, rédiger des mémoires voire des thèses, etc. (Qotb, 2008, p. 88).

Mais ils ont besoin aussi de communiquer dans la vie quotidienne et faire des démarches administratives.

2.2.1.4. Cas particuliers de publics de FOS

En plus des trois catégories principales d'apprenants de FOS, N. Zolana (2013, p. 75) signale:

a- Des publics de certaines colonies françaises de l'Afrique noire comme le Sénégal et la Côte d'Ivoire qui ont gardé après leur indépendance aux côtés de leurs langues et dialectes, le français comme instrument fonctionnel de l'administration et des affaires ayant le statut officiel de langue de développement dans tous les domaines scientifiques et professionnels.

b- « Des publics spécifiques sans objectifs spécifiques » (Lehmann,1993, p. 54), qui concernent par exemple certains étudiants de la faculté de droit à l'université du Caire contraints d'apprendre une langue étrangère (Français, Espagnol, Anglais…) mais qu'ils n'emploient qu'en cours et qu'ils n'utilisent ni dans les tribunaux ni avec leurs clients.

c- Un public dépendant du contexte politique international qui crée des demandes exceptionnelles. Dans ce sens, H. Qotb (2008, p. 89) explique :

> […] à la suite de la chute du mur de Berlin et de l'ouverture à l'Europe centrale […]pour former des chercheurs et des cadres dans des domaines spécifiques, la difficulté d'une telle demande consiste dans le fait qu'elle n'est pas prévue[…] .Il revient alors au MAE et aux centres culturels répartis dans le monde de trouver des réponses pédagogiques à la fois rapides et convenables pour ces demandes ponctuelles et imprévues.

d- Un public francophone natif illettré ou de faible qualification pris en compte avec l'émergence du courant franco-français FLP (Français langue professionnelle) cherchant à se recycler et intégrer le nouveau marché du travail (N. Zolana, 2013, p. 75).

2.2.1.5. Le public de formateurs de FOS

Il est impératif d'attirer l'attention sur ce type de public. L'exemple le plus connu est celui du CIEP[5] de France qui organise des stages de FOS aux enseignants faisant partie des commissions des programmes et chargés des coordinations pédagogiques. Selon Qotb : « L'objectif de ces formations est de maîtriser l'élaboration des programmes de FOS, analyse des besoins, définition des objectifs, constitution d'un corpus, didactisation des documents authentiques et élaboration de scénarios pédagogiques» (2008, p. 90).

2.2.2. Les Besoins des publics de FOS

Le professeur de FOS est un professionnel et expert de l'enseignement apprentissage de FLE. Il sait gérer des situations pédagogiques par la maîtrise d'une méthodologie qui commence par L'identification du public auquel il a affaire (ce sera d'ailleurs le point de départ de notre recherche sur le terrain). Cela ne peut se réaliser que grâce à la classification de ses besoins spécifiques.

On entend par besoin « l'écart existant entre le profil réel et le profil souhaité » (Cristin, 2000, p. 69). Cet écart se manifeste par des phénomènes d'insatisfaction, de manque, d'absence de résultats voulus. S'il est « dûment constaté, il doit être défini » (Cristin, 2000, p. 69).

[5] Centre I*nternational d'Etudes Pédagogiques, http://www.ciep.fr/formations/belcete2007/modules_B/b305fos.php.*

L'analyse des besoins suppose de la part des « formés », des apprenants, une prise de conscience de cet écart qui est le fruit d'un manque, d'un déficit ou d'une nécessité institutionnelle. On prend conscience de cet écart :

- Lors des problèmes rencontrés dans l'exercice de son activité ou de sa profession.
- Par une nécessité imposée par le travail de terrain.
- Par les instructions officielles qui provoquent une certaine demande.

On peut distinguer quatre (4) types de besoins selon Cristin (2000, p. 70) :

a-Besoins correspondant à une situation problématique dû à un dysfonctionnement

Pour comprendre les dysfonctionnements en éducation, il faut nous poser des questions sur la place de l'enseignement/apprentissage du français dans les établissements (dans notre cas il s'agit de l'université), sur le rôle, le statut de l'enseignant de français, sur l'évaluation de ce type d'enseignement, et surtout sur des procédures utilisées pour informer les enseignants des programmes, des progressions et des méthodes.

b-Besoins correspondant à un projet de changement ou de réforme

Il y a sans cesse une évolution ou remise en cause dans les systèmes pédagogiques (on voit souvent des allègements des progressions voire des suppressions définitives d'unités ou de tâches pédagogiques). Dans ces cas précis, l'enseignement/apprentissage du français sur objectifs spécifiques doit aussi répondre aux nouvelles exigences de l'ouverture des pays vers la mondialisation.

c-Besoins correspondant à l'évolution du métier

À l'ère de la communication et avec l'avènement des TIC dans le monde, enseigner le FOS dans sa dimension culturelle repose sur des méthodes et des référentiels et l'on doit s'interroger sur celles qu'il faut privilégier et les supports médias à introduire. On doit également réfléchir aux stratégies favorisant la pédagogie des tâches.

d- Besoins correspondant aux changements sociaux, culturels et économiques

Les représentations de la langue et des enseignants que l'on se fait changent et évoluent et les rapports sociaux entraînent la modification des relations professeur-professeur, professeur- élève, professeur-parents, professeur- hiérarchie. En quoi la formation en FOS peut-elle aider la modification des comportements que l'on veut obtenir ?

Richeterich (1985, cité par Qotb, 2008, p. 95) à son tour, classe les besoins en langues étrangères selon une série d'oppositions entre les différents besoins langagiers :

- Besoins identifiés pendant ou après l'enseignement /apprentissage.
- Besoins exprimés/ inexprimés.

- Besoins concrets/figurés.
- Besoins prévisibles/imprévisibles.
- Besoins individuels/sociaux/institutionnels.
- Besoins objectifs/subjectifs.

D'autres classifications sont à retenir selon la description langagière (Richeterich, 1985, cité par Qotb, 2008, p. 95) par rapport:

- Aux quatre (4) aptitudes : compréhension (orale et écrite) et production (orale et écrite)
- Aux composantes situationnelles : lieu, moment et interlocuteurs.
- Aux catégories linguistiques : phonétique, morphologie, syntaxe, pragmatique.

Néanmoins la citation suivante appartenant à Richeterich (1973) reprise par Lehmann (1993, p. 119) résume entièrement la notion de besoin :

I- La notion de besoin s'inscrit dans un système de relations d'interdépendances et n'a de sens (et d'opérationnalité) qu'à l'intérieur de ce système : relation avec attentes et motivations d'une part, avec objectifs d'autre part, avec évaluation enfin.

II- Tous les besoins langagiers ne peuvent être identifiés au même titre ni au même degré […].

III- Si l'identification des besoins peut se traduire dans la définition des objectifs, ce n'est jamais qu'au prix d'un compromis, entre besoins et ressources d'une part, entre les divers partenaires de l'acte d'enseignement/apprentissage d'autre part.

Par ailleurs, il est très important d'identifier les composantes des besoins d'apprentissage pour les publics de FOS. Elles sont au nombre de trois (3) :

a- La composante psychoaffective

Elle se traduit par le sentiment d'insécurité qui se manifeste chez les apprenants de FOS en se posant des questions comme :

> Suis-je en mesure d'affronter cette tranche de vie ? Suis-je capable de supporter la sorte de régression que représente pour adulte la situation de cours, avec un enseignant et ses questions auxquelles je ne saurais pas toujours répondre *?* (Lehmann, 1993, p. 135).

b- La composante langagière : elle est en rapport avec trois domaines essentiels :

D'abord, il s'agit des besoins liés à la communication en classe, le contenu informatif et l'échange d'informations avec les autres apprenants. Ensuite, la prise de conscience de l'écart existant entre la communication en classe et les situations cibles. Enfin, le dernier domaine les représentations que l'apprenant se fait pendant les échanges et qui peuvent faciliter l'apprentissage ou le freiner.

c- La composante socioculturelle

Communiquer est avant tout comprendre la culture de son interlocuteur. Celle-ci relève de la « culture cultivée » grâce à la littérature, aux domaines de l'art ou de la « culture anthologique » touchant aux modes de vivre et de se conduire. En langue étrangère, l'enseignant doit favoriser chez l'apprenant la compétence interculturelle qui lui permettra de *«* produire et recevoir du sens en cette langue *» (*J.P. Cuq & I. Gruca, 2003, p 84).

Ces trois composantes sont à la base de l'identification des besoins des apprenants de FOS, elles doivent être prises en compte dans l'élaboration de notre curriculum.

2.2.3. Les difficultés des publics de FOS

Les publics de FOS affrontent des difficultés lors du processus d'enseignement/apprentissage. Les partenaires (institution de formation, concepteur de curriculum, formateur) sont tenus de prendre en compte ces obstacles afin de réaliser les objectifs fixés, parce que leur négligence conduit à l'échec du cours de FOS. M. Haider (2012, p. 86) et (Qotb, 2008, p. 124) les récapitulent comme suit :

2.2.3.1. Les difficultés de l'obligation

Le monopole de décision de la part des institutions de programmer des cours de FOS ne favorise pas la motivation d'apprendre qui est un facteur clé dans le processus enseignement/apprentissage où le désir d'apprendre sert de moteur, « Faire apprendre c'est aussi, c'est d'abord créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir *»* (Perrenoud, 2004, p. 10).

2.2.3.2. Le temps limité à l'apprentissage

Le manque de temps est la principale difficulté des publics de FOS. Certains professionnels sont pris par les engagements de leurs emplois qui les empêchent d'être réguliers aux séances. Pour les étudiants, les cours de FOS se déroulent en général pendant des créneaux horaires en fin de journée de manière intensive et accélérée, ou pendant le week-end, comme c'est *«* le cas des étudiants étrangers (chinois, turques, vietnamiens.etc) au département des Langues Etrangères à l'Université de Bordeaux III *» (*Qotb, 2008, p. 144).

2.2.3.3. La difficulté des déplacements

Certains publics de FOS doivent se déplacer dans les villes pour ce type de cours, cette mobilité leur coûte cher et finissent par renoncer et abandonner ces formations spécifiques.

2.2.3.4. La difficulté financière

Beaucoup de formations de FOS coûtent excessivement cher pour certaines disciplines dont les groupes pédagogiques ne comptent que quelques personnes. Or, les concepteurs de ces programmes passent *« beaucoup de temps à analyser les besoins langagiers du public visé, à collecter des informations, à les traiter, »* à élaborer des scénarios et *«* à préparer les matériaux pédagogiques nécessaires, à mener les activités d'enseignement et à évaluer le niveau des apprenants *» (*Qotb, 2008, p. 145).

2.2.3.5. La difficulté psychologique

D'autres publics ont les moyens, le temps, la volonté de suivre une formation de FOS mais rencontrent un obstacle psychologique, celui du sentiment d'insécurité ressenti qui les pousse à abandonner au détriment des avantages dont ils peuvent bénéficier.

2.3. Quelles compétences à développer chez les publics de FOS?

Le concept de « compétence » concerne l'ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements qui permettent à un apprenant de réaliser une activité précise. En didactique des langues, la compétence de communication est le centre d'intérêt des spécialistes (Cuq & Gruca, 2003, p.83) qui se divise en quatre sous-compétences : compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite. Ces auteurs parlent aussi d'une cinquième sous- compétence qui permet à l'apprenant d'évaluer ses propres productions. C'est la compétence « évaluative ».

Pour Sophie Moirand (1990), la compétence de communication comprend quatre composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. La détermination des compétences à travailler en cours des formations de FOS se traduisent en objectifs à atteindre selon cet auteur: *«* Il s'agit d'objectifs situationnels découlant des « situations prioritaires » dans lesquelles les apprenants auront à utiliser la langue étrangère *»* (Moirand, 1980, p. 48).

Pour mieux décrire les compétences visées par les publics de FOS, Hani Qotb (2008, p. 124) propose deux outils de référence : le Niveau Seuil et le Cadre Européen Commun de Référence.

2.3.1. Les compétences des publics de FOS vues par le Niveau Seuil (1990)

Dans le contexte de l'enseignement/apprentissage des langues, l'apprenant utilise la langue dans quatre domaines : personnel, éducationnel, professionnel et public. Mais en FOS, nous retenons que les deux domaines professionnel et éducationnel.

Le Niveau Seuil traite les compétences langagières dans la communication professionnelle et qui pourraient être développées par un professionnel-apprenant en formation de FOS (le *Niveau Seuil,* 1990 : chapitre 2, section 1-12).

2.3.2. Les compétences des publics de FOS vues par le Cadre Européen Commun de Référence (2000)

Ce cadre met en évidence trois compétences communicatives que l'apprenant d'une langue étrangère doit s'approprier et la méthodologie de FOS s'en inspire pour tracer ses objectifs d'apprentissage, Haider (2012, p.86) et Zolana (2013, p. 75) les résument comme suit :

2.3.2.1. La compétence linguistique : Elle comprend six (6) sous-compétences:

* La compétence lexicale : c'est la connaissance et l'aptitude à utiliser le vocabulaire d'un domaine d'expérience. Elle concerne les éléments lexicaux (expressions toutes faites, locutions verbales,…) et les éléments grammaticaux (articles, pronoms,…).

* La compétence grammaticale : c'est la maîtrise des éléments comme les morphèmes, les racines, les catégories (nombre, genre), les temps et modes, les procédés (nominalisation, gradation…) et les relations (accords, relations logiques,…).

* La compétence sémantique : l'organisation du sens passe par trois types de sémantiques : la signification des mots, le sens des catégories et des structures et une sémantique pragmatique qui traite des relations logiques.

* La compétence phonologique : elle *«* porte sur la perception, la connaissance et la production des unités sonores d'une langue *»* (Qotb, 2008, p.124).

* La compétence orthographique : elle porte sur *«* la perception et la production des mots et des textes écrits » (Qotb, 2008, p.124).

* La compétence orthoépique : c'est l'aptitude de prononcer à haute voix un texte écrit.

2.3.2.2. La compétence sociolinguistique : c'est l'utilisation de la langue dans sa dimension sociale. Elle comporte : les marqueurs de relations sociales, les règles de politesse, des expressions de la sagesse populaire, les différents registres ainsi que la connaissance des dialectes

2.3.2.3. La compétence pragmatique : elle concerne la capacité de l'apprenant à maîtriser la langue pour organiser, structurer son discours et réaliser des activités langagières en fonction des situations auxquelles il sera confronté. Elle comporte trois sous-compétences : discursive, fonctionnelle et compétence de conception schématique

2.4. La conception d'un dispositif d'apprentissage en FOS, quelles étapes?

L'élaboration d'un enseignement de FOS n'est pas une chose facile. Cette tâche est tributaire d'un caractère scientifique (objet, méthode et fondements) et le formateur assurant cette fonction doit se montrer professionnel avec tous les sens que ce mot implique : statut, diplômes garantis par l'Etat, instances représentatives de sa profession d'enseignant (en pouvoir ou en régulation), une certaine visibilité et légitimité sociale qui correspond aux services rendus à la société.

L'individu qui dispense l'enseignement de FOS doit aussi être expert et professionnel capable de *«* gérer une situation professionnelle complexe grâce à la maîtrise des composantes de l'action *»* (Guy LE BoterfF, 1998, p. 97) qui sont définies par Régis Cristin comme *«* - savoir agir et réagir avec pertinence- savoir combiner les ressources et les mobiliser dans un contexte- savoir apprendre et apprendre à apprendre- savoir s'engager *»* (2000 p. 34-35).

L'exigence de qualité nous amène à réfléchir aux étapes à suivre pour mener efficacement la conception de notre dispositif de FOS. La démarche de celui-ci s'inspire de l'ingénierie de formation qui propose des processus fondés d'abord sur la théorie des besoins des publics en question, ensuite sur la définition des contenus après une série d'opérations menées sur le terrain selon une méthode scientifique (Richeterich, 1985, p. 86-87). Celle-là repose sur des techniques d'objectivation de la notion de besoins, à les faire émerger (ils peuvent être cachés, latents) et qui deviennent sous la forme d'objets appelés « compétences » Régis Cristin (2000 p. 36).

Pour ce faire, il est nécessaire de voir de près les étapes du processus d'élaboration d'un curriculum de FOS.

2.4.1. L'origine de la formation

Le dispositif d'un curriculum de FOS peut être conçu grâce à deux paramètres à prendre en compte :

2.4.1.1. La demande de formation

Cette demande peut être formulée par la présence d'un besoin précis de formation qui est souvent exprimée de façon urgente en exerçant une pression sur le concepteur disposant d'un temps limité et facilite la tâche pour orienter le choix des situations cibles et les objectifs linguistiques visés. Il faut noter qu'elle peut être aussi imprévisible et très coûteuse comme le précisent Le Ninan & Miroudot (2004, p. 109) :

> Les formations de ce type tendent à être plus coûteuses que des formations standards en raison de la nécessité d'élaborer un curriculum spécifique […].Les formations qui répondent à une logique de demande, répondent majoritairement aux besoins de communication de professionnels.

2.4.1.2. L'offre de formation

Diverses institutions (instituts, centres culturels français, centres de langues, Alliances françaises…) prennent l'initiative de proposer des programmes de FOS. Cette politique d'offre est *«* le fruit du processus d'institutionnalisation de cours de langues sur objectifs spécifiques *»* *(Mangiante & Parpette*, 2004, p. 11-12). Nous pouvons citer l'offre de La Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) pour le Français du droit des affaires. Le tableau suivant résume la différence entre la demande et l'offre en formation de FOS (Qotb, 2008, pp. 154-155) :

	Formation demandée	Formation offerte
Origine	Demandée par des professionnels, des étudiants, etc.	Offerte par les centres de langues, Alliances françaises, centres culturels français, etc.
Public visé	Restreint au sein de la même spécialité. Ex : formation destinée uniquement aux guides touristiques.	Très large pour regrouper toute une spécialité. Ex : le français du tourisme peut concerner les guides touristiques, des réceptionnistes, des voyagistes.
Besoins langagiers	Bien identifiés.	Flous ou non identifiés.
Contenu	Concerne directement le public visé	Peut concerner ou non le public suivant la formation.
Thèmes	Situation de communication : Ex : accueil d'un groupe de touristes à l'aéroport, scène de vente, etc.	Thèmes de la discipline concernée. Ex : pour le Français médical : hypertension artérielle, chirurgie cardiaque, etc.
Rôle	Nécessaire pour la carrière professionnelle ou universitaire des apprenants.	Nécessité incertaine pour la carrière professionnelle ou universitaire.
utilité	Immédiate et urgente.	Aléatoire.

Tableau n° 4 : L'offre et la demande de formation de FOS : distinction et caractéristiques

2.4.2. L'analyse des besoins des apprenants

Pour le concepteur d'un curriculum de FOS, il est primordial de passer par cette étape. La détermination et la précision des besoins des apprenants est très utile et constitue une condition *sine qua non* de tout le dispositif. Nous avons vu précédemment en quoi correspondent les divers types de besoins d'un public, néanmoins, il faut rappeler certains points à prendre en charge dans cette phase de l investigation de FOS.

2.4.2.1. La précision des situations de communication

Selon Mangiante & Parpette, pour cerner avec précision les situations de communication, beaucoup de questions doivent être posées :

> A quelles utilisations du Français l'apprenant sera-t-il confronté au moment de son activité professionnelle ou universitaire ? Avec qui parlera-t-il ? De quel sujet ? De quelle manière ? Que lira-t-il ? […] Dans quels lieux, pour quelles actions ? En interaction orale ? En lecture ? En écriture ? Quelles sont les informations sur le contexte institutionnel ou social à connaître […]*?* (2004, pp. 23-25).

2.4.2.2. Des outils pour analyser les besoins des apprenants

Pour cette étape, l'identification des besoins langagiers et culturels des apprenants se fait avec des outils et elle signifie la collecte de toutes les informations qui permettent à l'enseignant de comprendre ce qui est nécessaire et concevoir des actions favorisant l'enseignement/apprentissage de FOS. Cette identification dépend de la personnalité de celui qui identifie, du temps et du coût disponibles, du lieu de cette activité (Richeterich, 1985, cité par Qotb, 2008, P. 103). Une citation de ce même auteur nous précise que l'identification des besoins pourrait se réaliser sur l'observation, le recensement, l'analyse (Qotb 2008, p.103) :

Richeterich (1985) met l'accent sur quatre modalités:

> - Des interactions verbales directes : […] entretiens directifs, semi-directifs, questionnaires oraux, textes écrits, etc.
>
> -Des interactions verbales indirectes […] questionnaires écrits, des activités pédagogiques écrites ;
> -Des interactions non verbales : […] par l'observation ;
> -Des informations : recueillies à partir d'un document écrit, visuel ou sonore. .

2.4.3. La collecte des données pour formation de FOS

Comme les deux premières étapes, la collecte des données pour la conception du dispositif de FOS est aussi capitale. Cette partie du travail aide le concepteur à connaître le domaine ciblé, ses spécificités, ses situations de communication et ses documents. Ce domaine visé peut être ignoré par le concepteur mais ce dernier doit le découvrir ; il devient ainsi enquêteur sur le terrain et prend attache avec les experts : il assiste aux cours, observe, consulte des documents, recueille un maximum d'informations pour confirmer, compléter voire modifier les hypothèses formulées dans l'analyse des besoins.

2. 4.3.1. Utilité des documents authentiques

Ces documents sont essentiels dans l'enseignement/apprentissage de FOS. Ils servent de lien direct avec le domaine de spécialité appréhendé et constituent une source de motivation pour les apprenants. Ce sont :

> des documents « bruts » élaborés par des francophones à des fins de communication. Ce sont des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une seconde langue. Ils appartiennent ainsi à un ensemble très étendu de situations de communication et de messages écrits, oraux et visuels, d'une richesse et d'une variété inouïe (Cuq & Gruca, 2003, p 391).

.Ces documents peuvent être adoptés de deux manières : soit, ils sont utilisés dans leur état original (textes, enregistrements, audio-visuels…), soit de manière didactisée.

2.4.3.2. Ressources des documents authentiques :

Ainsi beaucoup de sites sur internet proposent des ressources pour des documents authentiques comme ceux du Centre de Langues à la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris, de la Radio France Internationale, de Ibooks libres et gratuits. Le concepteur du cours de FOS peut aussi interviewer des spécialistes du domaine concerné., ou recourir aux documents des institutions professionnelles et des publications officielles. Les enregistrements sonores et audio-visuels sont en outre acceptés pour leur authenticité quand ils sont issus des réalités. La presse spécialisée est en plus une ressource importante, elle fournit des thématiques de divers domaines d'expérience et constitue un lien direct avec l'actualité. En droit par exemple, le concepteur peut utiliser des revues qui présentent des analyses, des commentaires sur des textes juridiques et des procédures. Nous pouvons citer : Revue juridique personnes et familles, Procédure, Droit pénal. Dans les affaires, il existe des quotidiens comme : Les Echos, La Tribune.etc.

Les médias (télévision et radios) sont également des référentiels importants. Des émissions réalisées avec des experts permettent de suivre les développements survenus dans les domaines visés. Comme par exemples: Capital sur M6, Thalassa sur France3, Le droit et vous sur France infos.

2.4.4. L'élaboration pédagogique

C'est la partie innovatrice de l'élaboration d'un programme de FOS parce que le concepteur joint son génie à sa capacité dans la réalisation des activités pédagogiques et didactiques en vue d'atteindre les objectifs escomptés. Il s'agit d'une sélection pertinente et judicieuse des thèmes et des supports qui répondent aux besoins identifiés des apprenants et de l'exploitation des données collectées afin d'installer et de développer les compétences linguistiques, procédurales voire culturelles ciblées. Pour ce faire, il y a un choix nécessaire à opérer entre les approches méthodologiques qu'offre un bon nombre de didacticiens et de spécialistes des langues. Nous pouvons citer quelques-unes dans ce qui suit :

2.4.4.1. L'approche de situations d'action langagière

Le public de FOS fait face à des situations précises de communication professionnelles ou universitaires, c'est pourquoi la notion de « situation » est au centre de cette approche. Dans ce cas, Sophie Moirand incite le concepteur du programme à : *«* s'interroger sur les paramètres situationnels qui conditionnent les variations linguistiques *»* (1990, p. 52). Il faut donc *«* inventorier, classer, organiser des faits de langue et programmer en conséquence leur apprentissage *» (1990, p.52).*

Beacco, à son tour, souligne le rapport étroit et décisif entre les inventaires de situations de communications et les besoins langagiers des apprenants de FOS : *«* On pourra utiliser des inventaires de situations de communications orales interactives et déterminer celles à privilégier en fonction des besoins langagiers […] des publics dits spécifiques *»* (2007, p. 138). Par exemple, si nous savons que les juristes sont appelés à lire, traiter et manipuler des textes de lois dans leurs activités professionnelles, il faudra choisir des textes de droit : jugements, lois, verdicts, circulaires, arrêtés… et élaborer des activités de compréhension comme : dégager les situations d'énonciation, repérer les actants, relever le vocabulaire juridique utilisé, compléter des passages lacunaires, proposer des QCM et terminer avec des activités de synthèse où l'apprenant rend compte oralement du contenu du document exploité. Ainsi le concepteur l'aura mis en contact avec le domaine concerné.

2.4.4.2. L'approche par compétences

Dans ce qui précède, voir supra page, nous avons vu les types de compétences qu'on peut développer dans le FOS : compétence linguistique, compétence socioculturelle et compétence discursive. D'après Qotb, on peut adopter l'approche par compétences en parlant de « savoir faire » en y travaillant trois catégories principales *: «* savoir faire en parlant (compétence orale), savoir faire en écrivant (compétence écrite) et savoir faire en choisissant les mots (compétence lexicale) *»* (2008, p. 186).

2.4.4.3. L'approche de simulation

La simulation est la création et la construction d'un environnement, d'un univers de discours où les personnages en interaction imitent et simulent des réalités en production orale et en pratique d'écriture. Cela permet de diversifier les moments de contact avec la langue, gérer l'hétérogénéité du public, favoriser l'implication de tous, susciter et maintenir la motivation dans l'apprentissage (Moirand, 1990)

Ce genre d'activité permet le partage d'idées et la stimulation du sens des responsabilités chez les apprenants en étant confrontés aux situations de communication qui risqueraient de surgir en exerçant leurs emplois. C'est tout simplement de l'apprentissage collaboratif visant à intégrer la dimension interculturelle.

2.4.5. L'évaluation

Il s'agit de la dernière étape de l'ingénierie de FOS et elle est décisive pour les apprenants. C'est grâce à elle que l'on peut déterminer si les sujets ont réalisé ou non les objectifs de la formation dispensée. Elle permet aussi d'indiquer le niveau atteint, de les classer (si elle se fait à la fin du cours) ou bien d'ajuster et de réorganiser les activités et les tâches programmées (si elle se fait pendant la formation). Elle se fait dans tous les domaines de l'enseignement/apprentissage : compréhension et production.

2.5. Dispositif d'apprentissage du FOS : curriculum, référentiel ou programme?

Faut-il un référentiel, un programme ou un curriculum pour le dispositif de l'enseignement de FOS que nous voulons implanter à la faculté de droit de l'UMMTO ?

2.5.1. Quelques définitions

2.5.1.1. Le curriculum

Claude Le Ninan définit le curriculum comme :

> Un document de plusieurs pages qui indique pou une formation donnée : la finalité, le(s) but(s), les capacités globales, les objectifs, la méthodologie, le syllabus, la progression, les supports pédagogiques, les activités pédagogiques ainsi que la façon dont les apprenants seront évalués (2004, p. 10).

J.P. Cuq de son coté montre que :

> Sur le plan institutionnel, un curriculum est la forme que prend l'action de rationalisation conduite par des décideurs de l'éducation pour faciliter, tout au long, une expérience d'apprentissage auprès du plus grand nombre d'apprenants (2003, p. 210).

L'approche curriculaire commence par l'analyse des besoins d'un public cible et les exigences professionnelles du travail auquel il est destiné. Le curriculum peut se présenter sous forme de tableau où nous retrouvons un synopsis de rubriques qui le composent ou bien sous forme de textes. A ce sujet Martinez affirme qu':

> élaborer un curriculum est complexe : il est constitué, en effet, des finalités de l'action et des contenus (savoir, savoir faire, savoir être) situés, contextualisés, organisés en une progression, de l'inventaire des acquisitions de base minimales attendues […] des méthodes de gestion de l'action de formation et de l'évaluation des acquis de l'apprenant et de l'action elle-même (2011, p. 277).

2.5.1.2. Le référentiel

En didactique des langues, un référentiel est *«un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire de ces activités elles-mêmes » (*Cuq & Gruca, 2003, p. 212*)*. Pour Le Ninan, c'est *«* un document qui comporte une liste de savoir-faire langagiers qui peuvent constituer des objectifs potentiels, et parfois des contenus correspondants. Il est le résultat d'une analyse des besoins de communication d'un ensemble d'apprenants potentiels *»* (2004, p. 10).

Ce concept de référentiel renvoie à une notion répondant à des attentes du système politico-social, économique et technique. Il sert à la fois de guide et d'accompagnateur dans le processus enseignement/apprentissage mais aussi de système de repérage au moment d'évaluer l'installation et le développement des compétences visées. Il jouit donc d'un caractère indicatif et non prescriptif : *«* Les usagers peuvent s'y référer pour la construction de leurs activités didactiques sans pour autant le prendre pour une norme *»* (Cuq, 2003, p. 213).

Il existe trois types de référentiels : les référentiels-métiers, les référentiels des compétences et les référentiels de formation.

2.5.1.3. Le programme

Selon De Ketele et al. (1989) cité par Le Ninan (2004, p. 11) :

> Dans de nombreux pays, les programmes sont conçus comme des listes de matières à enseigner accompagnées d'instructions. La liste des matières indique (…) les contenus à enseigner dans chaque discipline. Les instructions complètent la définition des contenus et précisent les méthodes pédagogiques recommandées. Les programmes de ce type sont orientés principalement vers le contenu de l'enseignement et vers l'activité du maître. Les programmes peuvent aussi être conçus comme une liste de résultats attendus de l'enseignement, par rapport à l'élève. Ils consistent alors en liste de compétences (savoir, savoir faire, savoir être) que les élèves doivent manifester au terme de l'enseignement.

C'est aussi « le résultat de décisions qui ont présidé à l'élaboration du curriculum » (Martinez, 2011, p. 279). Cet auteur précise aussi que :

> sous sa forme scolaire, il se présente comme un rappel à l'ordre : ''il faut'' respecter ''le programme et ce, parfois jusqu'à la caricature''.[…] il est plus un produit qu'un processus s'opposant ainsi au curriculum : il est la mise en forme concrète mais figée des activités de conception et d'exploitation des choix (2011, p. 280).

En effet, dans le cadre de FOS et dans le contexte qui nous préoccupe, nous optons pour le concept de « curriculum » car il

> permet aux enseignants concernés par son utilisation d'assurer des cours qui, quelles que soient les conditions d'environnement et d'encadrement, seront efficaces et efficients, de qualité constante. Ceci du point de vue des bénéficiaires : apprenants, […], commanditaires, communauté, société (Le Ninan, 2004, p. 22).

C'est pourquoi, l'élaboration d'un curriculum en tant que processus pour l'enseignement/apprentissage du français juridique à la faculté de droit exige le choix d'une méthodologie qui s'avère plus que pertinente. N'oublions pas que la vocation des cours de FOS est de créer un véritable et perpétuel échange entre l'enseignant et ses apprenants ayant chacun un rôle déterminant et différent : le premier détient les connaissances linguistiques et les outils tandis que les seconds possèdent la maîtrise du savoir de la discipline.

Partant de cette idée, les approches actionnelle et par compétences entre autre la pédagogie de projet et ses implications didactiques semblent les plus indiquées cibler les objectifs dits « spécifiques ».

Dans la perspective actionnelle, le CECRL (Conseil de l'Europe, 2016) considère la tâche comme étant « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » . C'est ce qui nous convient dans notre démarche pour élaborer et implanter notre dispositif. Autrement dit, la pédagogie de projet sera au cœur de la formation que nous proposons car les tâches didactiques sont en lien direct avec les besoins de nos apprenants et avec les objectifs escomptés.

2.6. L'enseignement/apprentissage du FOS dans le système éducatif algérien

Il est recommandé, dans ce cadre conceptuel, d'aborder le contexte et la réalité du FOS en Algérie. Pour ce faire, les points suivants sont à traiter : le statut de la langue française dans le pays, son existence à l'université algérienne et comment FOS est introduit dans le cas de cette dernière ?

2.6.1. Statut de la langue française en Algérie

Bouguerra, cité par Taleb-Ibrahimi explique que *:*

> L'histoire linguistique de l'Algérie est caractérisée par un plurilinguisme séculaire né de la confrontation du berbère langue originelle (appelée aujourd'hui tamazight) avec différentes langues de diverses communautés qui ont occupé le pays : le punique, le latin, l'arabe, le turque et le français (1995, p. 23).

En Algérie, la langue française fait l'objet de débats houleux depuis l'indépendance. Elle s'est tout de même étendue avec une grande ampleur mais son statut demeure ambigu. D'une part, on lui octroie celui de langue étrangère et se trouve enseignée dés la quatrième année primaire. Dans l'enseignement supérieur, elle est synonyme de réussite et d'ascension sociale et permet l'accès à la culture, au modernisme et on la retrouve dans tous les domaines de la vie des Algériens (Taleb-Ibrahimi, 1995, p. 48).

Mounia Sebane précise que:

> Tantôt langue seconde, tantôt langue étrangère, tantôt langue d'enseignement, quelques fois même reniée ou ignorée totalement des régions les plus reculées du pays, la langue française change de statut sans pour autant que les méthodes d'apprentissage/enseignement et la formation des enseignants puissent s'adapter aux nouvelles données (2011, p. 376).

Les différents rôles assumés par cette langue font d'elle une langue de scolarisation, d'information scientifique, de communication et de fonctionnement de la justice, de l'administration et de toutes les institutions de l'Etat *«* en contradiction avec la politique d'arabisation menée par le pouvoir en place […] et a résisté en tant que langue étrangère dans les cycles primaire, moyen et secondaire. Elle demeure la langue de l'enseignement à l'université *»* (Mounia Sebane 2011, p. 376).

2.6.2. Réalité de la langue française à l'université algérienne

M. Achouche, cité par Lamia Boukhanouche (2016, p. 76-92) constate qu'à « A l'université algérienne, le Français tient une position forte dans l'enseignement scientifique et technique (sciences médicales, sciences de l'ingénieur.etc)*»*. Il ajoute*: «* Malgré l'indépendance et les actions d'arabisation qui s'en sont suivies, les positions du Français n'ont pas été ébranlées, loin de là, son étude ayant même quantitativement progressé du fait de sa place dans l'actuel système éducatif algérien *»* (Idem).

L'enseignement dans les trois cycles (primaire, moyen et secondaire) est pris en charge par l'Arabe littéraire. À l'université cette arabisation n'a été poursuivie que dans certaines disciplines (sciences sociales, économiques, commerciales…), le reste des filières (médecine, pharmacie, architecture, urbanisme, géologie, sciences vétérinaires…) sont dispensées en Français et nous nous retrouvons face à deux contextes différents d'enseignement/apprentissage de cette langue : le secondaire et le supérieur.

Dans le secondaire, on ne comprend le statut du Français et la valeur qui lui sont attribués que si l'on observe les objectifs qui lui sont assignés. En effet, l'Education Nationale déclare que son enseignement/apprentissage se fonde sur l'acquisition d'un moyen de communication permettant l'accès au savoir à partir de la familiarisation avec les textes d'auteurs francophones et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information (objectif d'ordre intellectuel) pour s'ouvrir vers le monde et d'autres cultures (objectif d'ordre humaniste)..

À l'université, le statut du français est tout à fait différent. On passe du Français comme langue étrangère étudiée et enseignée pour elle-même à un Français qui se propose comme outil de réussite. Autrement dit, de statut de discipline enseignée à celui de langue véhiculaire de technologie et d'évolution[6]. Les étudiants n'ont plus le choix et sont contraints de poursuivre des études supérieures dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas et se trouvent démunis de tout bagage linguistique et métalinguistique nécessaires à l'apprentissage tout au long de leurs cursus universitaire (Taleb-Ibrahimi, 1995, p. 66). Ce qui conduit incontestablement aux difficultés dans l'apprentissage en langue française et via celle-ci aux difficultés d'apprentissage des contenus disciplinaires des divers domaines de connaissances. Mounia Sebane, à son tour, justifie *«* Le niveau de ces étudiants selon le CECRL est tout juste moyen A1 et cette faible compétence en langue ne leur permet pas l'apprentissage théorique des spécialités scientifiques et techniques » (2011, p. 376).

On comprend alors, qu'il y a bel et bien une réelle rupture : les objectifs tracés et fixés pour l'enseignement du Français au secondaire ne répondent plus aux besoins de l'université. Ce qui amène celle-ci par exemple, à des dispositifs de cours de Français (30 heures par semestre en moyenne) et les inclure dans les canevas de formation des cursus au sein de quelques facultés, mais cela demeure insuffisant.

Nous sommes face à un contexte universitaire plus complexe : les étudiants sont confrontés à un double enseignement : un enseignement **de** Français (présenté sous forme de cours de langue) au-delà de l'enseignement **en** Français (celui des disciplines).

Cours **En** français **vs** Cours **De** français à l'université algérienne (Réforme de 2004)

En dépit de la réforme qui a touché l'université algérienne en 2004 portant sur le système LMD (licence, master, doctorat)[7], la langue française s'impose par un double statut qui conduit inévitablement à deux cours : *«* cours **en** Français qui concerne la discipline choisie par l'étudiant et un cours **de** français dispensé pour l'amélioration des compétences linguistiques de l'étudiant*»* (Lamia Boukhanouche, 2016, p. 80).

[6] Même pour l'enseignement en langue arabe dans les filières des sciences humaines et sociales, l'apprentissage d'une deuxième langue vivante étrangère est obligatoire. Il s'agit en général du Français.

[7] L'Algérie a introduit le régime LMD au sein de l'Université afin d'adopter un système de diplômes commun, favoriser la mobilité des étudiants et leur permettre l'accès a monde du travail en Europe.

Cette auteure constate que pour le premier cours, l'enseignement supérieur offre une diversité de formations dans plusieurs disciplines : les sciences médicales et vétérinaires, l'informatique, l'architecture.etc où le Français a le statut de véhicule d'enseignement dans des domaines d'expérience spécialisés choisis par les étudiants après l'obtention de leur baccalauréat. Ces derniers connaissent un échec considérable *dû «*à la non maîtrise langagière et aux difficultés de s'adapter à ce nouvel environnement *» (L. Boukhanouche, 2016, p. 81)*, ce qui les conduit à *«* se prendre en charge ultérieurement, à acquérir une autonomie de gestion dans leur vie quotidienne et surtout une autonomie pédagogique et de gestion de leur formation *» (Idem, p. 82).*

Pour le second cours, il s'inscrit dans *«* la perspective de régler les problèmes auxquels les étudiants se heurtent dés leur arrivée à l'université, les institutions officielles ont jugé essentiel de mettre en place un dispositif de renforcement linguistique en langue française *» (Idem, p. 82)*. On assiste donc à un enseignement du Français comme unité fondamentale transversale incluse dans le programme de la formation au même titre que les autres modules. Il est enseigné en moyenne de 25 à 30 heures par semestre et se caractérise généralement par *«* l'usage du minimum terminologique et phraséologique nécessaire à la conception et à la production d'un discours spécialisé *» (Idem, p. 83)* assez cohérent. Il est intitulé « Langue Etrangère »[8].

2.6.3. Introduction de FOS à l'université algérienne.

Vu le taux d'échec dans les disciplines à caractère scientifique et technologique au sein de l'université algérienne, FOS est-il indiqué pour répondre aux besoins de ce public d'apprenants ?

Bien que ce concept soit nouvellement introduit en Algérie, ils semble être la réponse à notre question posée ci-dessus. Un premier phénomène caractérise cette indication, celui de l'ouverture des instituts privés et l'émergence des centres culturels français qui, en guise d'obtention d'un diplôme (DALf, DELF, TCF,…) accueillent à chaque session des milliers d'étudiants. Un second facteur montre qu'il est impératif de faire face à l'échec des étudiants, celui :

[8] Pour les filières de droit, lettres arabes et autres sciences sociales, il est intitulé dans les canevas de formation لغة اجنبية اولى

du lancement du ministère concerné en 2008 avec la collaboration du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France à Alger, d'un programme pédagogique visant à dispenser des cours en langue française à toute la communauté universitaire et qui doivent s'adapter aux besoins d'étudiants, ce qui requiert un remaniement des contenus et des méthodes mis en œuvre (Nebbou & Melli cités par Boukhanouche, 2016, p. 82).

Dans cet objectif, des propositions concernant un enseignement spécifique (FOS) ont été mentionnées pour adopter une démarche de formation « sur mesure » qui invitent les étudiants à travailler des documents de spécialité. D'ailleurs, des formations en master et en doctorat du FLE/FOS sont ouvertes dans les départements de Français dans plusieurs universités du pays ayant pour but de former de futurs enseignants aptes à prendre en charge des fonctions précises. (L. Boukhanouche, 2016, p. 86)

Compte tenu de la réalité de l'université algérienne, le FOS pourrait représenter une option adéquate mais étant donné que ce concept est récent, adopter un tel enseignement nécessite des recherches sur le terrain, des ouvrages et des élaborations pédagogiques qui seront adaptés à la fois, à la situation algérienne et à chaque spécialité de l'enseignement supérieur. On peut même viser un objectif suprême celui de soigner le statut du Français ; un statut, comme nous l'avons vu précédemment, paradoxal.

CONCLUSION

Le FOS s'est forgé un champ disciplinaire et d'action dans un monde qui ne cesse d'évoluer. Par contre :

> Ce qui ne change guère c'est que l'on a à se préoccuper, dans plusieurs secteurs, de publics dont la seule spécificité majeure et persistante se résume, […] aux constats suivants :
>
> - D'abord ces publics apprennent DU français et non LE français,
> - Ensuite, ils apprennent du français POUR en faire un usage déterminé dans des contextes déterminés » (Lehmann, 1993, p. 115)

Ainsi donc, le FOS a le mérite d'engager des procédures rapides, urgentes et efficaces pour remédier à une carence immédiate.

DEUXIÈME PARTIE

Curriculum pour l'enseignement/apprentissage du français juridique à la faculté de droit et de sciences politiques de l'université de TIZI-OUZOU : enquête de recherche et produit

INTRODUCTION

Dans cette deuxième partie de notre mémoire, nous allons exposer la démarche que nous avons adoptée pour concevoir un curriculum d'enseignement/apprentissage du français juridique. C'est une tâche difficile qui a demandé de l'engagement, du temps et de la rigueur afin de présenter des contenus susceptibles de préparer nos apprenants à agir activement à l'université dans l'immédiat et professionnellement plus tard. Cela implique que le curriculum de FOS sera appliqué dans la communauté d'étudiants pour laquelle il sera conçu tout en tenant compte des paramètres précédemment cités comme le précisent si bien Mangiante et Parpette (2004, p. 21) :

> En effet, dans l'immense ensemble de données que constitue une langue, l'urgence de la formation nécessite une sélection sévère. Il n'est plus question de traiter toutes sortes de sujets, de diversifier les compétences enseignées, mais au contraire d'orienter prioritairement voire exclusivement l'enseignement sur les situations de communication auxquelles sera confronté l'apprenant ultérieurement, dans son activité professionnelle.

Ainsi, L'objectif de la formation en FOS qui sera dispensée aux étudiants inscrits en master droit des affaires à l'UMMTO est d'atteindre les compétences et les performances pour faire face aux situations de communications réelles. Mais nous essayerons dans un premier temps de cerner leurs besoins puis de leurs proposer un référentiel sur mesure à la base des données que nous aurons recueillies grâce aux instruments d'enquête auprès des acteurs de l'apprentissage.

TROISIÈME CHAPITRE

Présentation du cadre méthodologique et de l'enquête de terrain

INTRODUCTION

L'intérêt de ce chapitre est de présenter le déroulement de l'enquête, les conditions dans lesquelles nous avons recueilli les données, nos informateurs, les spécificités de l'enseignement du français juridique au sein de la faculté de droit et de sciences politique de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou, à travers un protocole de recherche qui nous permettra de comprendre et d'interpréter les informations collectées.

3.1. Protocole et déroulement de l'enquête

Notre enquête de terrain s'inscrit dans le cadre des méthodes empirico- inductives où l'intérêt est de relever les représentations des étudiants en master de droit des affaires et des enseignants de langue de spécialité qu'ils ont des pratiques linguistiques dans les cours magistraux du français juridique, ainsi que sur l'intervention en classe afin de permettre une analyse fiable des besoins, fondée sur une collecte de données rigoureuse .

Notre souci étant l'instauration d'une nouvelle conception des cours de langue française au département de droit, répondant de manière objective aux besoins des étudiants, notre collecte de données devrait être réalisée par l'usage de quatre outils d'enquête :

- un questionnaire destiné aux étudiants ;

-un questionnaire destiné aux enseignants dispensant l'unité d'enseignement du français juridique ;

- un descriptif du cours de français juridique ;

-un test d'évaluation des étudiants.

Mais les circonstances vécues par l'université de Tizi-Ouzou pendant l'année en cours surtout au premier semestre (grève des étudiants, des administrations et des enseignants) et les conditions du confinement sanitaire instauré par l'Etat pour limiter les dangers de la covid-19 depuis le 12 mars 2020, ne nous ont pas permis l'accès à la faculté de droit pour approcher notre population et enquêter sur le terrain. C'est pourquoi nous avons eu l'idée de recourir au net et de contacter nos informateurs à travers les réseaux sociaux.

Aux environs du 8 mai 2020, nous avons fait appel à l'administrateur de la page officielle du département de droit, chargé du télé-enseignement, monsieur Zeggane qui a

publié et diffusé le premier questionnaire. Puis en contactant quelques étudiants que nous connaissions, l'actualisation de la publication de ce questionnaire se faisait quotidiennement. Au bout d'un moment, vers le 20 mai 2020, nous n'avons enregistré que 18 questionnaires remplis et nous avons remarqué qu'avec le prolongement du confinement sanitaire, les étudiants ne se connectaient plus fréquemment à la page officielle de la faculté, nous avons pensé alors à nous inscrire et de nous présenter dans des groupes sur des pages autonomes afin de les solliciter à remplir et compléter le sondage sans pour autant les influencer. Ainsi le 28 juin, nous avons récolté 58 réponses, le 07 juillet 88 réponses et enfin nous avons atteint le 13 juillet, 134 questionnaires remplis. Nous avons alors décidé de fermer le questionnaire parce que nous avons atteint 25% de la population ciblée.

Par contre pour le second questionnaire, celui destiné aux enseignants, monsieur Zeggane s'est chargé de les contacter personnellement par courrier électronique. Ils sont au nombre de six (6), chargés d'assurer le module du français en licence et en master. Nous avons récolté les réponses vers le 11 et 12 mai 2020.

Comme troisième outil d'enquête, nous avons opté pour un moyen de faire connaissance avec les acteurs sociaux et leur l'environnement direct, ils constituent les sujets de notre recherche. C'est une forme de reconnaissance du terrain. Il s'agit de la technique de l'observation qui est très employée en didactique des langues et des cultures. Cette observation en classe permettrait de répondre à une grille de descripteurs pour dégager les réels besoins des étudiants et les exigences des enseignants.

Malheureusement, pour plusieurs motifs, nous n'avons pas pu assister aux séances dispensées le lundi et le mercredi pendant le premier semestre. Il nous a été difficile de rejoindre la faculté de droit vu que nous aussi, nous avions cours ces jours-ci au département de français. En outre, nous avions commencé le second semestre avec nos épreuves de moyenne durée dont plus de la moitié a été reportée à trois reprises pour des dates ultérieures à cause de problèmes administratifs. La grève des enseignants qui avait suivi et duré trois semaines a ralenti notre recherche. Le 12 mars 2020, le confinement sanitaire est décrété et nous n'avions plus le droit de nous déplacer à l'université. Ainsi il nous était aussi impossible d'élaborer un test d'évaluation pour analyser les besoins des étudiants en droit.

Pour pallier à cette situation et suite à notre demande, monsieur Zeggane a contacté madame Makhtour, enseignante de droit des affaires à la faculté et lui a expliqué notre situation. Elle n'a pas hésité à nous venir en aide en nous promettant un entretien via une

communication téléphonique pour le 28 juin et une autre audio-visuelle par l'application ***Viber*** pour le 5 juillet 2020. C'est une enseignante avec plus de dix ans d'expérience chargée des modules de droit de la concurrence et du droit public économique en plus de l'enseignement du français aux étudiants de première année master de droit des affaires. Cette communication nous a permis de comprendre l'élaboration des cours de français juridique qu'elle adapte, selon elle, au contexte algérien en prenant en compte certains critères comme les besoins des étudiants dans le domaine de spécialité où ils évoluent.

3.1.1. Echantillonnage et identification de notre public cible

Notre public se compose de 521 étudiants inscrits en master droit des affaires à la faculté de droit. Ils sont répartis ainsi : 273 en première année (M1) et 248 en seconde année (M2). Notre but étant de cibler un maximum d'informateurs pour une recherche de qualité, nous avons choisi cette filière parce que c'est la plus convoitée. Celles du droit public approfondi et du droit privé approfondi ne contiennent pas autant d'inscrits, elles comportent respectivement 37étudiants en M1 et 26 en M2 pour la première et 138 en M1 et 96 en M2 pour le deuxième.

3.1.2. Les objectifs institutionnels et statut de l'unité d'enseignement de français à la faculté de droit

Les canevas des offres de formation de master en droit des affaires arrêtés par la Conférence Régionale Centre des Universités (CRC) en 2016/2017, que nous avons consultés au début de l'année universitaire vers octobre 2019 et qui nous ont été remis par le conservateur de la bibliothèque Monsieur Idermouche, présentent les programmes des unités d'enseignement et accordent au module de langue le statut d'unité d'enseignement transversale dispensée pendant trois semestres à raison de vingt cinq (25) heures, étalées sur quinze (15) semaines par semestre. Cette unité est intitulée « langue étrangère » et est assurée en cours magistraux pendant des séances d'une heure et trente minutes (1h 30 mn).

Nous avons constaté après maintes lectures, que les objectifs institutionnels tracés et mentionnés à la page 3 du document officiel de la faculté intitulé « Harmonisation, offre de formation master académique/professionnalisant- filière de droit-spécialité droit des affaires- » visent uniquement à maîtriser les mots, termes et concepts clefs du droit des affaires, un enseignement de la terminologie.

Cette unité d'enseignement telle qu'elle est dispensée permet d'installer chez les étudiants des connaissances d'ordre lexical tout en négligeant l'aspect contextuel et communicatif. À la même page nous retrouvons les informations suivantes :

- Pré-requis: terminologie dispensée en licence.
- Contenu : thèmes en relation avec les unités d'enseignement fondamentales et de découverte assurés dans la spécialité. C'est à l'équipe pédagogique de définir les contenus et d'organiser la formation.
- Méthodes d'évaluation: contrôle continu, EMD,
- Sources et documentation : livres, sites sur internet et polycopiés.

Pour conclure, la faculté de droit ne dispose d'aucun programme ou référentiel présentant des séquences d'enseignement, précisant des domaines d'apprentissage rationnés dans le temps et visant à installer et développer des capacités, des compétences pour répondre à des besoins de communication réels et d'atteindre des objectifs de formation déterminés.

3.1.3. L'élaboration des questionnaires :

L'élaboration des questionnaires est une tâche difficile, elle ne s'est pas faite de manière fortuite. Le choix des questions a été opéré selon deux critères.

Le premier repose sur notre observation datant de l'an dernier sur les pratiques langagières de certains étudiants en master de droit que nous qualifions d'insatisfaisant et qui nous ont laissés perplexes sachant que dans notre imaginaire, le niveau en langue française ne posait plus de problème et que pendant le cursus de licence, ces étudiants avaient un module qui devait pallier leurs carences et remédier à leurs difficultés.

Le second critère repose sur notre expérience dans l'enseignement qui nous a permis de détecter un dysfonctionnement et une insatisfaisante maîtrise en français à l'occasion de nos contacts avec des jeunes diplômés en sciences juridiques : des avocats, des huissiers, des auxiliaires de justice, des cadres à la banque, etc.

3.1.3.1. Présentation du questionnaire destiné aux étudiants

Nous nous sommes inspirés du modèle établi par Richeterich (1985, p. 136-138), intitulé « Références pour cueillir et traiter des informations » et nous avons élaboré un questionnaire où nous avons posé des questions fermées, semi ouvertes et ouvertes de manière alternée de sorte à identifier chez les enquêtés de façon quantitative plus que qualitative les obstacles qu'ils connaissent sur tous les plans de la langue, de l'interaction et de la production. En outre, quelques questions permettraient de découvrir l'importance et l'intérêt de l'enseignement du français juridique, le degré de difficulté de son assimilation, et le niveau de motivation des apprenants. Ensuite, d'autres questions portaient sur l'opinion des étudiants à propos de la pratique didactique pendant les séances de français langue étrangère (ainsi défini dans le canevas de formation) à savoir : domaines d'apprentissage ciblés, temps imparti à la séance, nature des cours, etc. Enfin, nous voudrions savoir si nos étudiants ressentaient le besoin d'apprendre cette langue de spécialité à l'oral comme à l'écrit, en présentiel ou à distance.

3.1.3.2. Présentation du questionnaire destiné aux enseignants

Nous nous sommes aussi inspirés du modèle de Richeterich (1985) pour confectionner notre questionnaire que nous avons soumis aux enseignants du français juridique à la faculté de droit et de sciences politiques de l'université de Tizi-Ouzou. Il se compose essentiellement de questions fermées, semi-fermées et ouvertes comme le précise A. Boukhous (1999, p. 98) : « Dans certains cas, le chercheur est conduit à construire un questionnaire qui englobe des questions fermées, des questions semi-fermées et des questions ouvertes ».

Comme il a été mentionné précédemment, l'étude se focalise en majeure partie sur les étudiants, mais faire intervenir les enseignants dans notre recherche est un atout important. Ce choix est conditionné par notre problématique elle-même qui, rappelons-le, se penche sur l'enseignement/apprentissage d'un français sur objectifs spécifiques à la faculté de droit. Donc le questionnaire destiné aux enseignants permettrait d'apporter un plus d'informations à propos de la réalité du français juridique dispensé : horaire alloué, la préparation des cours, les domaines d'apprentissages ciblés, les objectifs escomptés, le recours aux documents authentiques et officiels, l'approche et démarche utilisées, etc.

3.1.3.3. L'entretien

Vu les conditions du confinement sanitaire imposé par le gouvernement le 12 mars 2020, il ne nous a pas été possible d'assister aux cours de français dispensés aux masterants en droit des affaires. Par conséquent, nous n'avons pas procédé à l'observation des cours et décrire l'approche et la démarche méthodologiques des enseignants pour cerner leurs exigences et déterminer leurs attentes des étudiants. En revanche, nous avons pensé à contacter l'un des professeurs à travers monsieur Zeggane, le responsable du télé-enseignement. Madame Makhtour a répondu présent et a promis de nous accorder deux entretiens par téléphone puis par l'application Viber en vidéo vers la première semaine du mois de juillet.

Après l'analyse des réponses au questionnaire soumis à l'enseignante en question, nous lui avons transmis une grille d'observation de cours que nous avions élaboré en nous inspirant de la fiche pédagogique n° 19 conçue par Mangiante & Parpette (1985) destinée aux niveaux B1 et B2 du CECRL. Cette grille permettrait de discuter quelques critères de l'élaboration et le déroulement d'un cours de français juridique. Tout en prenant des notes à partir de ses réponses, nous avons aussi convenu de revenir sur quelques détails, en fonction des informations mentionnées dans son questionnaire du 12 mai 2020, portant sur le programme enseigné, sa séquentialisation, les thématiques abordées, les besoins réels des étudiants et leurs difficultés et ses stratégies d'enseignement. En final, nous l'avons conviée, tenant compte de son expérience, à nous proposer des pistes pour la conception d'un curriculum de l'enseignement /apprentissage du français juridique.

3.2. Les résultats de l'enquête, l'interprétation des données et l'analyse des besoins

Pour la conception de notre curriculum de FOS, il nous faut mettre en place des actions de formation. Pour ce faire, trois opérations complémentaires et fortement reliées sont indispensables : identifier les besoins langagiers, formuler les objectifs d'apprentissage et définir les contenus d'apprentissage. A ce niveau, nous nous inspirons de la démarche de Richeterich reprise par Cuq et Gruca (2003, p. 327-328).

Dans notre cas, il s'agit de recueillir des informations auprès des enseignants et des étudiants de master droit des affaires de l'UMMTO pour connaître leur profil et identifier leurs réels besoins en communication .

Nous avons procédé par un tri à plat et un croisement de données recueillies grâce aux instruments d'enquête utilisés permettant d'identifier les besoins en communication écrite et orale de nos apprenants. Néanmoins, nous avons opté par une codification des questionnaires et de l'entretien avec les enseignants pour garder leur anonymat comme le montre le tableau ci-après :

Informateur	Code	Signification
Informateur 1	[Q.ENS1.11/5/2020.R1]	Q= questionnaire ENS=enseignant sondé 1= numéro de l'enseignant sondé 11/5/2020=date de complétion du questionnaire R1=réponse au questionnaire
Informateur 2	[ENT.ENS2.22/07/2020/R1]	E= entretien ENS=enseignant sondé 1= numéro de l'enseignant sondé 22/07/2020=date de l'entretien R1=réponse à la première question de l'entretien

Tableau n° **5 :** Codification des questionnaires-enseignants et de l'entretien de l'informateur 2

La codification des questionnaires-étudiants s'est faite de la même manière. En voici un exemple :

Informateur	Code	Signification
Informateur 1	[Q.ETUD1.8/5/2020.R1]	Q= questionnaire ETUD=étudiant sondé 1= numéro de l'étudiant sondé 8/5/2020=date de complétion du questionnaire R1=réponse au questionnaire de l'étudiant n°1

Tableau n° 6 : exemple de codification des questionnaires-étudiants

3.2.1. L'analyse des résultats du questionnaire- enseignants.

Il est utile de rappeler que selon la méthodologie de FOS, l'identification des besoins langagiers et de communication, ainsi que les profils des apprenants est une étape cruciale à réaliser pour élaborer un cours de français sur objectifs spécifiques. Le questionnaire soumis aux six (6) enseignants de français juridique à la faculté de droit et de sciences politiques à l'UMMTO, nous a permis de comprendre certaines réalités et de contextualiser la situation de départ du curriculum que nous allons élaborer ultérieurement. Nous avons procédé d'abord par une codification que nous avons présentée précédemment (Voir Tome 1, page 56).

Section1 : informations personnelles et professionnelles.

La totalité des enseignants sont de sexe féminin comme le montre le diagramme de la figure n°1. Trois d'entre elles ont plus de 45 ans et les trois autres sont âgées entre 30 et 45 ans (voir figure n° 2).

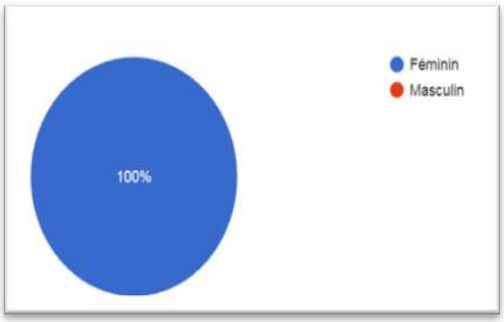

Figure n°1 : Identité des enseignants.
1.1. Sexe

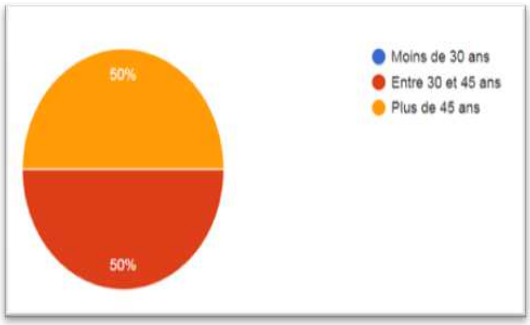

Figure n°2 : Identité des enseignants.
1.2.âge

S'agissant du parcours des enseignantes du français juridique de cette institution, nous avons enregistré que les six ont bénéficié d'une formation universitaire supérieure. Cinq d'entres elles sont titulaires d'un doctorat en droit, et une seule est détentrice d'un magistère dans la même spécialité. Dans l'enseignement de la terminologie juridique en français au sein de la faculté de droit, elles totalisent une à douze années d'expérience.

Section 2 : Temps imparti à l'enseignement du français juridique à la faculté de droit.

D'abord, les trois enseignantes chargées de la formation master en droit des affaires (informateurs n°1, n°3 et n°5) s'accordent à répondre que le temps alloué à l'enseignement du français juridique aux étudiants de cette filière est de 1h 30mn à 1h 45 mn par semaine. Tandis que les trois autres ont répondu par « Je ne sais pas » avec une précision de

l'informateur n°5 : « Je suis chargée du module pour les étudiants en licence ». Mais nous avons constaté, à travers les réponses à la question 5.1, que les enseignantes chargées de la terminologie juridique en master ont plus de 3 années d'expérience dans l'enseignement du français.

En outre, le diagramme de la figure n°3 montre que toutes les enseignantes exploitent la totalité du volume alloué à ce module

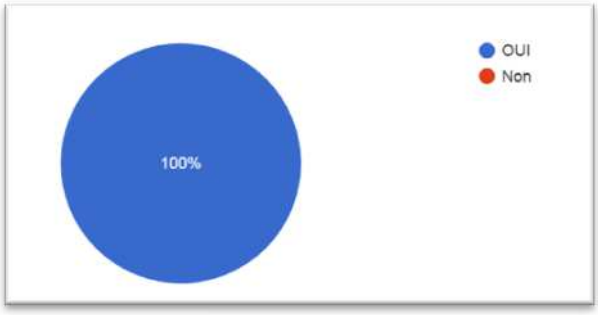

Figure n°3 : Exploitation du volume horaire alloué à l'enseignement du français (1)

Mais la figure n°4 enregistre que 83.3% soit 5 enseignantes pensent que compte tenu du niveau des étudiants et de leurs besoins, ce volume horaire n'est pas suffisant et une seule enseignante (informateur n°2) a coché la case OUI.

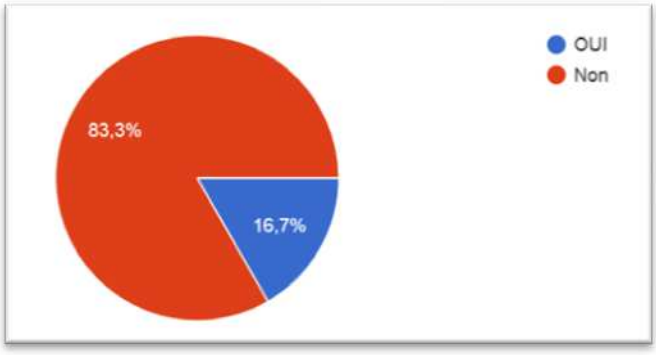

Figure n°4 : Exploitation du volume horaire alloué à l'enseignement du français (2)

Ces professeurs avancent plusieurs motifs en réponse à la question 2.3.1. Les informateurs 1, 3, 4, 5 et 6 expliquent que les étudiants sont faibles depuis le lycée. Par conséquent, il leur faut plus d'une séance par semaine, et plus de temps dans le processus d'apprentissage de la terminologie juridique, et ce pour une meilleure visualisation et assimilation des termes scientifiques relevant de chaque branche de droit. Alors que l'informateur n°2, en l'occurrence Madame Makhtour, indique qu'il ne faut pas s'arrêter sur les détails vu qu'ils sont traités dans les autres modules, que chaque séance est consacrée aux

concepts et aux thèmes étudiés dans chaque unité d'enseignement et que le cours de terminologie prévoie des résumés présentés sous forme de questions-réponses.

Toujours dans le même ordre d'idées et en réponse à la question 2.4, la moitié des enseignantes attestent qu'elles programment des séances de travail supplémentaires (comme le montre la figure n°5) dans le but de toucher à un maximum de sujets importants, terminer le programme prévu par l'équipe pédagogique, s'étaler sur des points incompris et encadrer les étudiants qui envisagent de s'inscrire à l'étranger.

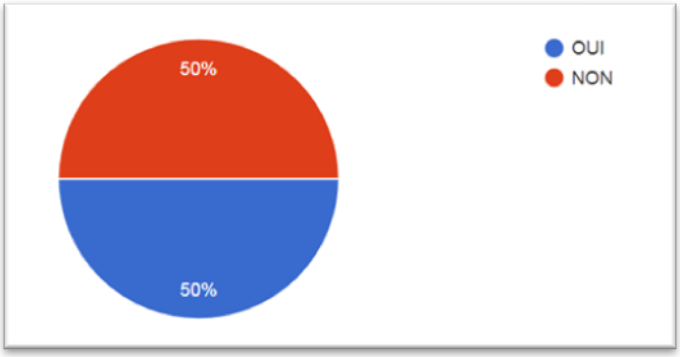

Figure n°5 : Programmation des séances d'enseignement/apprentissage de français.

Section 3 : Formation des enseignantes

1) A la question 2.5.1, toutes les enseignantes affirment qu'elles dispensent une autre unité d'enseignement en plus de celle du français juridique comme c'est indiqué dans la figure n°6.

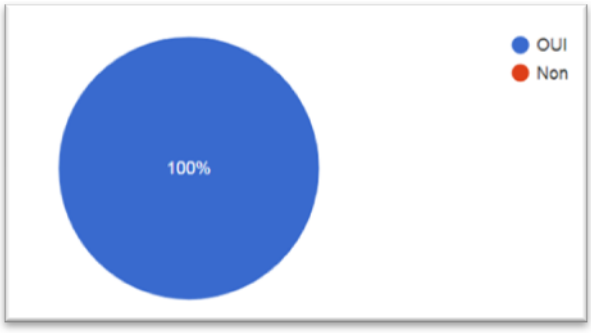

Figure n°6 : Prise en charge d'une unité d'enseignement autre que celle du français juridique (1).

2) En effet, la majorité assure le module de « méthodologie juridique et de la recherche universitaire ». L'informateur n°3 dispense aussi celui de « Procédure civile » et le n° 4 prend en charge l'unité de « droit commercial » et l'enquêtée n°2 assure celles de « droit de la concurrence » et « droit public économique » tel que c'est présenté dans la figure n°7 :

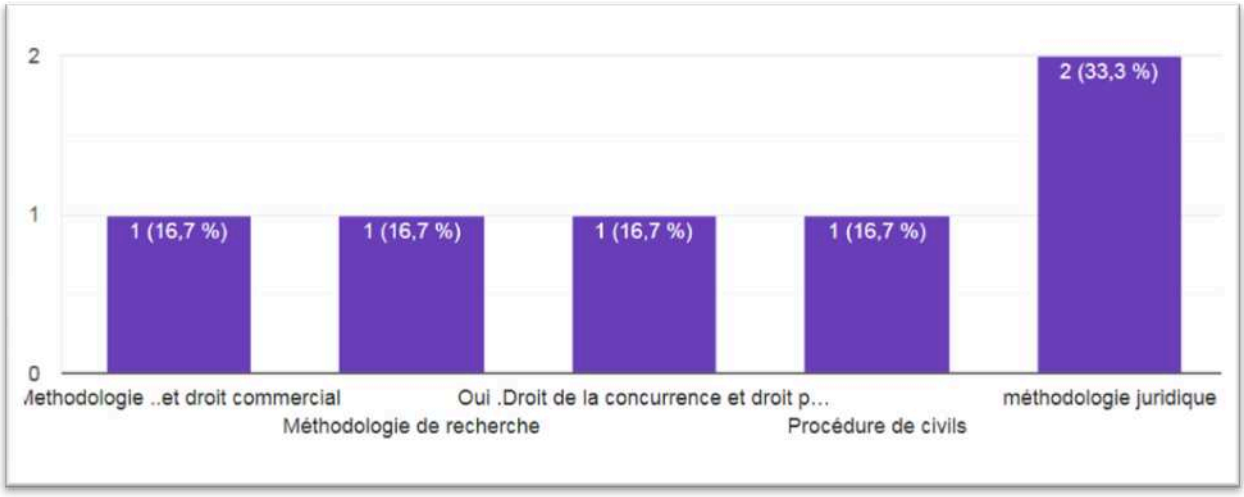

Figure n°7 : Prise en charge d'une unité d'enseignement autre que celle du français juridique (2).

3) A la question 2.6, toutes les enseignantes avancent qu'elles n'ont pas bénéficié de formation dans l'enseignement du français à la faculté de droit ni dans un autre organisme (voir figure n°8). Néanmoins, la plus gradée et la plus ancienne d'entre elles (titulaire d'un doctorat en 2015, habilitation en 2019, maître de conférence classe A et état de service de 12 années en terminologie juridique en français) révèle qu'elle n'a pas reçu une véritable formation en didactique des langues étrangères, mais que ses stages en France, la documentation en langue française qu'elle devait consulter pour ses thèses de magistère et de doctorat (documents en langue arabe rares voire inexistants), sa passion pour la lecture, la conformité de la législation algérienne à la législation française sont autant de facteurs qui ont contribué et qui l'ont incitée à acquérir ses compétences dans le domaine du français juridique .

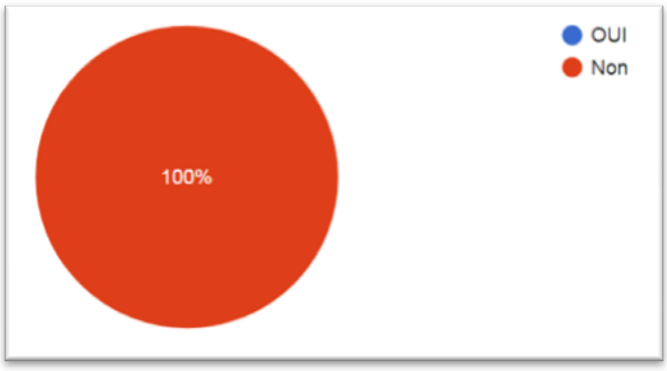

Figure n°8 : Formation des enseignants pour l'enseignement du français juridique

Section 4 : Enseignement de l'unité d'enseignement transversale du français juridique.

1) A la question 2.7 : combien de temps consacrez-vous à la préparation de vos cours de français juridique (en moyenne par semaine) ?, les enseignantes ont répondu différemment. Les informateurs n°1 et n°2 prennent jusqu'à deux jours pour cette tâche et précisent qu'elles s'assurent la veille qu'il n y a pas de nouveautés ou de révisions de lois ou de textes législatifs, cela leur permettrait d'actualiser leurs données. Les autres professeurs consacrent de deux à douze heures pour des activités de bureau par semaine.

2) Pour l'utilisation de manuels particuliers ou de canevas (question2.8), les avis sont partagés : trois professeurs ont répondu par oui et les autres par non (voir figure n°9)

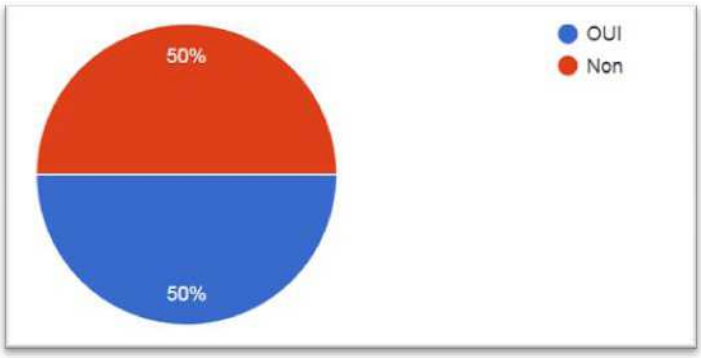

Figure n°9 : utilisation ou non de canevas/ manuels particuliers de français juridique (1).

Les premiers précisent qu'il s'agit d'ouvrages de droit en langue française, en plus de l'usage de TIC comme l'ordinateur et de programme (voir figure n° 10).

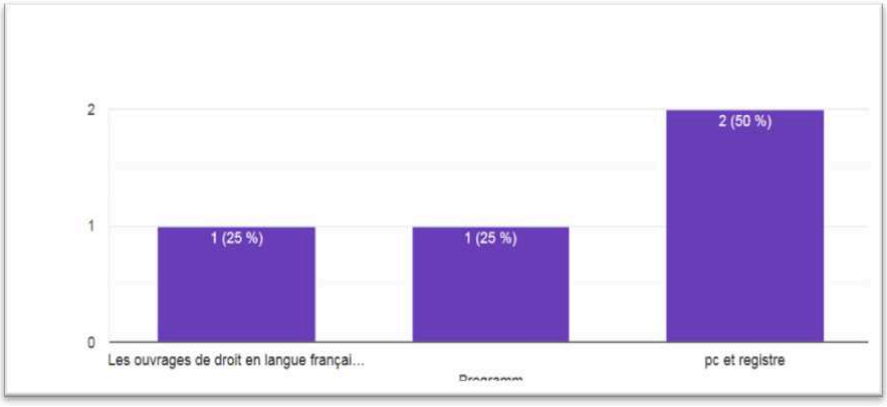

Figure n°10 **:** utilisation ou non de canevas / manuels particuliers de français juridique (2).

Il est à noter que l'enseignante n°4 qui a répondu par « programme » veut dire qu'elle se base sur les contenus des modules dispensés en langue arabe pendant la formation de

master et qu'elle se charge de recenser les termes et les concepts traités pour donner leurs équivalences en langue française ; c'est ce qui est prévu par l'équipe pédagogique qui s'est chargée en début d'année, de tracer une feuille de route pour tous les modules de terminologie juridique de la première année licence à la seconde année de master.

3) Quant à l'usage de documents authentiques (question 2.9), 66.7 % soit 4 enseignantes affirment que non et les deux autres (33.3%) répondent par oui (figure n°11) et précisent qu'elles recourent aux codes juridiques et aux textes législatifs (Question 2.9.1).

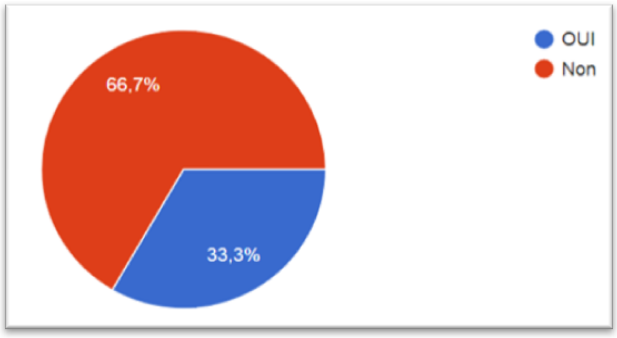

Figure n°11 : Le recours aux documents authentiques dans l'enseignement du français juridique

La représentation graphique suivante montre que toutes les enseignantes ont déclaré que les séances de terminologie juridique sont sous forme de cours magistraux.

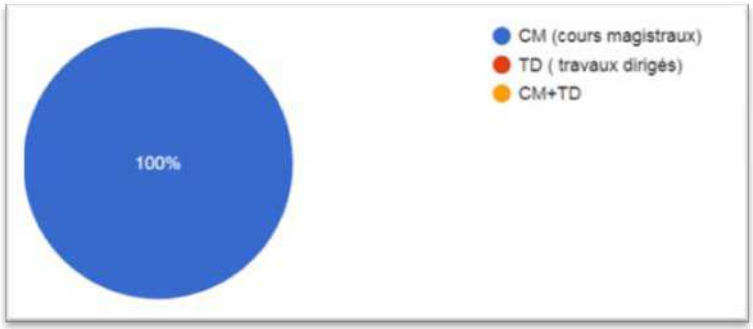

Figure N°12 : Nature des séances de français juridique

Section 5 : Objets d'étude du français juridique.

1) A la question 2.11, nous avons demandé à nos informateurs de cocher les objets d'étude relevant du domaine linguistique dans la liste proposée et qui sont abordés pendant leurs séances de terminologie juridique. Voici les réponses que nous avons recueillies, elles sont aussi illustrées dans la figure n°13.

- Toutes les enseignantes certifient qu'elles travaillent sur le lexique de la langue de droit, sur la formation des mots et la richesse du vocabulaire juridique.
- la syntaxe et la morphologie ne sont pas traitées alors que la phonétique est abordée que par trois enseignantes (informateurs n°2, n°6 et n°1).
- Par contre le cadre pragmatique n'est abordé que par l'enseignante n°6.
- Et enfin, les types de discours et les thèmes d'actualité touchant à la mondialisation et à la civilisation sont approchés par les enquêtés n°1, n°2 et n°6.

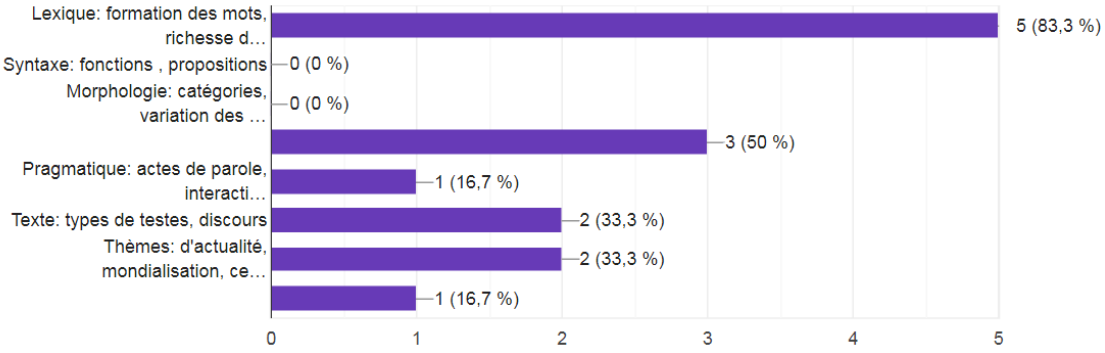

Figure n°13 : Objets d'étude dans le domaine linguistique en français juridique.

2) Les objets d'étude de ce module relevant du domaine enseignement/apprentissage abordés par nos enseignants sont illustrés par les diagrammes des figures n°14, n°15 et n°16. En voici la lecture et l'analyse des informations recueillies :

- Pour les aptitudes et les compétences à développer chez les étudiants de master en droit des affaires, trois enseignants visent la compréhension de l'oral. une seule cible la compréhension écrite et les deux dernières se préoccupent de la production de l'écrit.
- S'agissant des stratégies d'apprentissage, quatre de nos professeurs privilégient la mémorisation tandis que les deux autres préfèrent inciter les apprenants à s'adapter et à résoudre des situations.
- Concernant les stratégies d'enseignement, la majorité soit quatre professeurs (n°1, n°3, n°5 et n°6) encouragent les étudiants dans leur processus d'acquisition de la langue juridique et les amènent à participer en cours. L'enseignante n°4 préfère exposer ses données or, la n°2 choisi d'accrocher ses apprenants et cherche à éveiller leur intérêt.

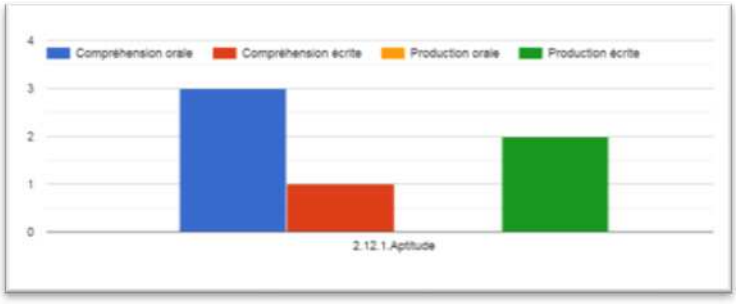

Figure n°14: Objets d'étude en français juridique dans le domaine enseignement/apprentissage (1).

Figure n°15: Objets d'étude en français juridique dans le domaine enseignement/apprentissage (2).

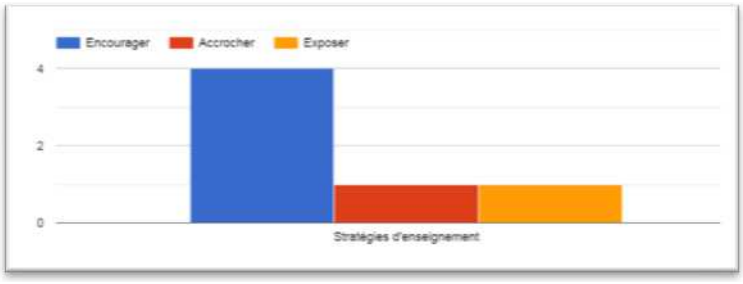

Figure n°16: Objets d'étude en français juridique dans le domaine enseignement/apprentissage (3).

3) A la question 2.13 où l'on demande de préciser les objets d'étude à privilégier dans la conception d'un curriculum, les opinions des enseignantes sont partagées : les trois premières préfèrent le domaine enseignement/apprentissage alors que les trois autres ont répondu par la phrase : « les deux sont importants », c'est à dire en incluant aussi le domaine linguistique (voir figure n°17).

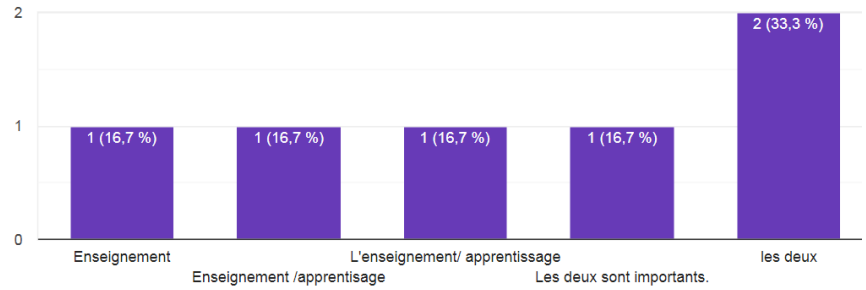

Figure n°17 : Objets d'étude en français juridique dans le domaine enseignement/apprentissage (4).

Section 6: Approche et démarche méthodologique suivies.

Concernant l'approche méthodologique suivie dans l'enseignement de la langue juridique en français, il apparait de l'étude des réponses à la question 2.14 que presque toutes les enseignantes ont confondu entre approche et thématique à l'exception des informateurs n°2 et n°5 qui ont effleuré de près l'objectif visé par la question. Quatre enseignantes ont parlé d'étude de mots, de termes juridiques, et de terminologie de branches de droit. L'informateur n°5 a précisé que son approche est descriptive et l'informateur n°2 a répondu par « explication, simplification, illustration et traduction en langue arabe ». Autrement dit, ces informateurs s'inscrivent dans l'approche magistrale frontale.

Quant à la démarche méthodologique préconisée et ciblée par la question 2.15, cinq enseignantes parlent d'explication de mots, d'étude de termes et de définition pour assurer l'acquisition d'un langage juridique. Donc elles ont aussi confondu entre démarche et stratégie. Néanmoins l'informateur n°2 ajoute qu'elle inclut un jeu de questions-réponses pour préparer les étudiants à l'examen et l'informateur n°4 atteste qu'elle les fait participer en animant des petits débats pour les motiver.

De tout ce qui précède, nous enregistrons clairement qu'il n'y a aucune implication des apprenants dans le processus d'apprentissage et qu'ils ne sont pas autonomes.

Section7 : Profil des étudiants en cours de français juridique.

1) La représentation graphique de la figure n°18 montre que les enseignantes ont répondu à la question 2.16 qui aborde le profil des étudiants en cours de terminologie juridique. Les avis sont partagés à raison de deux réponses pour chacun des qualificatifs suivants : intéressés, motivés et désintéressés.

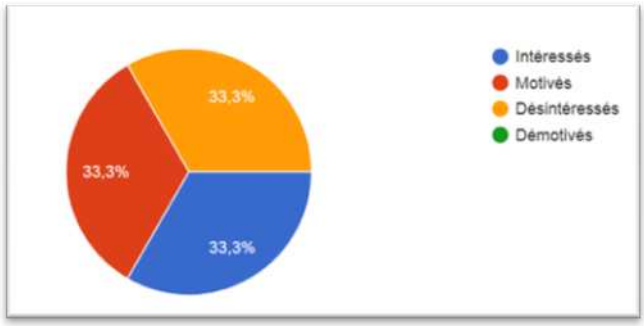

Figure n°18 : Profil des étudiants en cours de français juridique.

2) A la question 2.16.1 qui porte sur les facteurs de motivation ou de démotivation à l'apprentissage du français juridique, les professeurs ont répondu comme suit :

Certains étudiants sont motivés pour continuer leurs études en France. D'autres le sont suite aux encouragements de leurs professeurs ; l'informateur n°2 déclare même qu'il lui est arrivé de promettre et d'ajouter des points au contrôle continu. Mais selon l'informateur n°5, les étudiants sont démotivés parce que le droit est étudié en langue arabe pendant les cursus de licence et de master et leur niveau est déjà faible en français dès leur arrivée à l'université. Ce qui entrave leur processus d'apprentissage.

- Par contre les raisons de l'intérêt ou du désintérêt des étudiants à l'apprentissage du français juridique au sein de la faculté sont visées par la question 2.16.2. Les réponses enregistrées sont ainsi :

  La création d'une ambiance conviviale, montrer la nécessité et l'utilité d'apprendre les langues étrangères telles que le français et pourquoi pas l'anglais, les thèmes attrayants et d'actualité choisis et négociés par les enseignants, la volonté de maitriser la matière juridique en français, poursuivre des études à l'étranger notamment en France sont autant de raisons de l'intérêt éprouvé par les étudiants dans l'apprentissage. Mais l'informateur n°5 précise que le faible niveau des apprenants en français général hérité du cycle secondaire, que le manque d'encadrement en module de terminologie en licence, ainsi que le fait d'étudier le droit et ses branches en langue arabe pendant des années indiquent bien le désintérêt de certains.
- En revanche, il est important de signaler que selon 83% soit cinq enseignantes, les étudiants participent en cours (voir figure n°19) mais cette participation est qualifiée de timide et elle est réservée à un nombre réduit d'éléments.

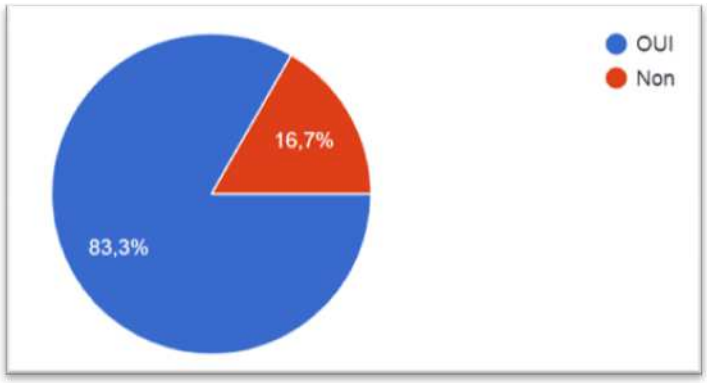

Figure n°19 : Participation des étudiants en cours de français juridique

3.2.2. L'analyse des résultats du questionnaire- étudiants.

Avant de présenter les résultats des questionnaires soumis aux étudiants et leur interprétation. Il est à rappeler que notre échantillon est composé de 134 informateurs correspondant à 25% de la population cible. Nous avons procédé par une codification des réponses comme nous l'avons précisé dans le tome 1 (croisement des données). Voici donc les résultats obtenus :

Section 1 : Informations personnelles et professionnelles.

1) Nos informateurs sont de différentes tranches d'âge. Les figures n°1 et n°2 montrent en détails les pourcentages de nos étudiants inscrits en master droit des affaires

Figure n°1 : Informations personnelles et professionnelles (1) : 1.1. Age des informateurs

Age	21	22	23	24	25	26	27	28
Nombre D'étudiants	4	12	15	29	20	28	9	8
Pourcentage	2.98%	8.95%	11.19%	21.64%	14.92%	20.89%	6.71%	5.97%

9	30	31	32	37	40	42
2	1	1	1	2	1	1
1.49%	0.74%	0.74%	0.74%	1.49%	0.74%	0.74%

Figure n°2 : Informations personnelles et professionnelles (2) : 1.1. Age des informateurs

Il ressort de ces deux tableaux que l'âge des étudiants varie entre 21 et 42 ans, que le pourcentage le plus élevé 21.64 % correspond à la catégorie d'âge de 24 ans et que celles de 30 à 42 ans comptent un seul étudiant alors que les catégories de 21 à 28 ans comportent entre 4 et 28 étudiants.

2) La figure n°3 montre que la majorité de nos étudiants ayant répondu aux questionnaires est de sexe féminin. Elle correspond à 63.4% de notre échantillon soit 85 personnes. Le reste représente 36.6% soit 49 informateurs de sexe masculin

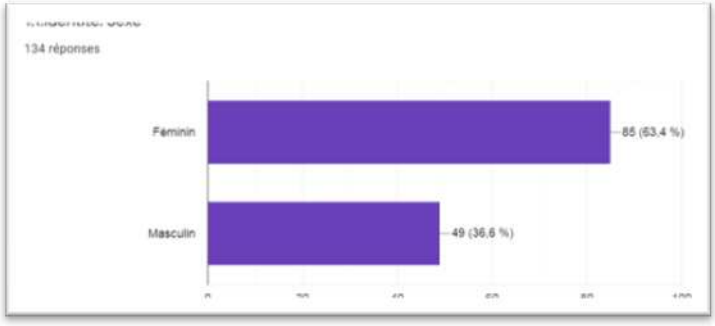

Figure n°3 : Informations personnelles et professionnelles (3)

1.2. Sexe des informateurs

3°) S'agissant de l'année de l'obtention du diplôme de baccalauréat et de la filière de leurs études secondaires, nos étudiants ont répondu à la question 1.2 suivant le tableau ci-après :

Année d'obtention du baccalauréat	1992	1996	1999	2002	2011	2012	2013	2014
Nombre d'étudiants	1	1	1	1	1	3	7	23

Année d'obtention du baccalauréat	2015	2016	Nombre d'étudiants n'ayant pas mentionné l'année du baccalauréat	Nombre d'étudiants n'ayant pas mentionné la filière des études secondaires	Nombre d'étudiants n'ayant pas mentionné l'année du bac et la filière
Nombre d'étudiants	48	40	5	28	3

Figure n°4 : Informations personnelles et professionnelles (4)

1.3. Education : année du baccalauréat

Nous remarquons que la majeure partie des étudiants a obtenu son diplôme de baccalauréat entre 2012 et 2016. Il faut noter que ceux qui ont terminé leur cursus secondaire de 1992 à 2012 sont essentiellement ceux qui sont âgés de 31, 32, 33,40 et 42 ans.

L'étude des données chiffrées du tableau de la figure n°5 montre qu'une grande partie des étudiants orientée vers la branche du droit émane des filières lettres/sciences humaines et langues étrangères. Ensuite, viennent les élèves des filières communes. Dans de nombreux cas, ce n'est pas par choix personnel mais c'est la moyenne du baccalauréat, souvent située entre 10 et 11, qui est à l'origine de cette orientation

Filières du baccalauréat	Lettres et sciences humaines	Langues étrangères	Gestion/ économie	sciences expérimentales	Génie mécanique	Génie des procédés	Génie civil
Nombre d'étudiants	38	19	22	21	1	1	1

Figure n °5 : Informations personnelles et professionnelles (5)

1.3. Education : filière du baccalauréat

Section 2 : Connaissances des langues.

1) Pour connaitre la langue maternelle de nos informateurs, nous avons proposé trois choix : kabyle, arabe dialectal, autre. Nous avons enregistré les réponses suivantes (voir figure n° 6) : 76.1% soit 102 étudiants ont coché la réponse « kabyle » et 36.6 % soit 49 informateurs ont répondu par « arabe dialectal ». Le reste a choisi « autre » mais il s'avère que ce dernier choix abrite différentes réponses : sept (7) éléments ont comme langue maternelle le français, trois autres parlent le chaoui, un étudiant a répondu « mozabite » et un autre « chleh » alors qu'un étudiant a écrit « arabe sétifien » ne sachant pas que c'est de l'arabe dialectal.

Malheureusement, nous avons noté que six (6) étudiants ont pointé deux ou trois réponses à la fois, cela peut être expliqué ainsi :

- n'ont pas pris au sérieux notre questionnaire.
- Ces étudiants ignorent ce que veut dire l'expression « langue maternelle ».

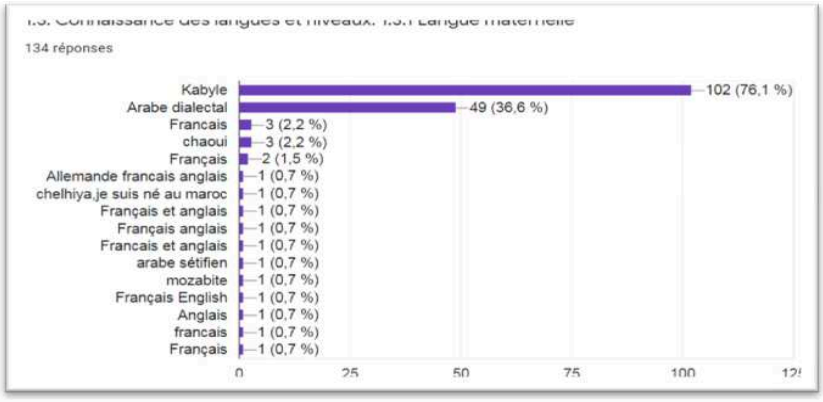

Figure n°6 : Connaissance et niveau des langues (1)

1. La langue maternelle

2) Pour connaitre le niveau des étudiants en langues de scolarisation, nous avons proposé une grille contenant verticalement les choix suivants : arabe académique, français, et anglais. Horizontalement, les niveaux suggérés sont : très bon, bon, moyen et faible. Les résultats récoltés à cette question sont représentés dans les histogrammes de la figure n° 7. Voici notre lecture :

- Pour l'arabe académique, 82 étudiants ont répondu avec « bon », alors que 36 ont coché la réponse « très bon » et 20 ont répondu par « moyen ». Cela s'explique par le fait que cette langue demeure celle des études dans le cursus universitaire (et parce que la langue d'enseignement aux cycles obligatoire et post-obligatoire est l'arabe).
- Pour le français, la case « faible » apparaît et 7 étudiants l'ont pointée, or, le taux le plus élevé (72) est noté dans le choix « moyen ». Entre autres, 38 ont répondu par « bon » et 20 par « très bon ».

  En nous retournant vers les questionnaires de manière individuelle, nous avons enregistré que ce sont les informateurs ayant pour langue maternelle le kabyle, qui ont un meilleur niveau en français.
- Pour l'anglais, c'est l'inverse. 42 étudiants ont répondu par « faible », 57 par « moyen », par contre les choix « très bon » et « bon » ont été cochés respectivement par 11 et 26 étudiants.

  Encore une fois, ces derniers sont ceux qui parlent le kabyle depuis leur tendre enfance.

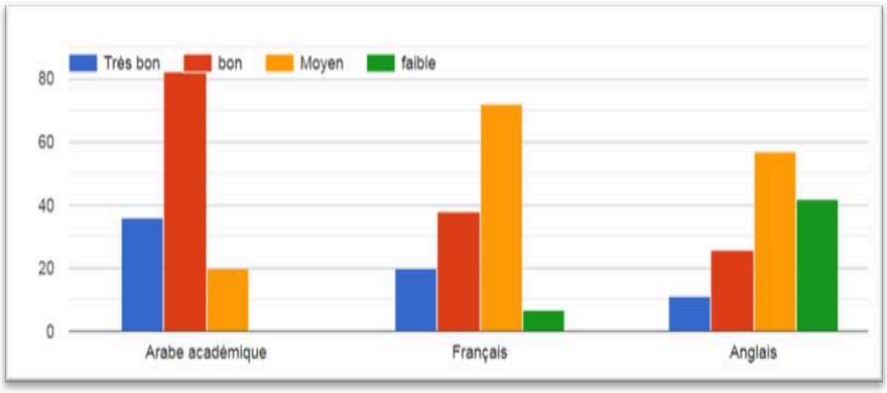

Figure n°7 : Connaissance des langues de scolarisation (2)

2. Langues de scolarisation

Section 3 : Choix des études de droit

1) Le diagramme de la figure n°8 enregistre le taux des étudiants ayant opté pour des études en droit demandé dans la question 2.1. Il apparait que 50% soit 67 enquêtés ont choisi

cette filière parce qu'ils en sont passionnés, donc c'est un choix personnel. Par contre 36.6% soit 49 étudiants ont été orientés par défaut, c'est-à-dire à travers la moyenne du baccalauréat alors que 13.4 % soit 18 éléments ont été influencés par leurs parents (voir figure n° 8).

Figure n°8 : Choix des études de droit en licence

2) Dans la question 2.2, nous avons demandé aux informateurs de préciser dans quel master de droit ils se sont inscrits. Sur 134 réponses, nous avons recueilli 97 % de cette population soit 130 étudiants en droit des affaires mais deux informateurs ont répondu par « droit public approfondi » et deux autres par « droit privé approfondi ».

On ne compte pas rayer ces 4 réponses de l'échantillon car le cours de terminologie est dispensé aux trois filières de la même façon et les contenus sont identiques (voir figure n°9).

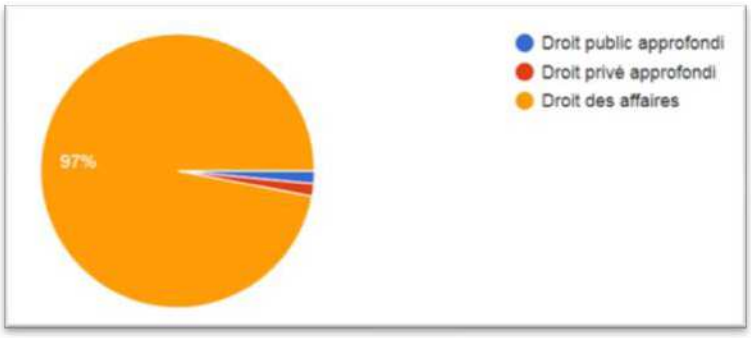

Figure n°9 : Choix des études de master en droit des affaires (1)

3) Nous avons aussi demandé aux étudiants dans la question 2.3, si leur orientation vers cette branche découle d'un choix personnel ou via la moyenne du cursus de licence. Les résultats que nous avons enregistrés dans le diagramme de la figure n° 10 nous indiquent que 76.9 % soit 103 étudiants ont répondu que c'était par désir de s'être inscrits en droit des affaires et 31 autres c'était par rapport aux résultats obtenus à la fin de leur parcours de licence.

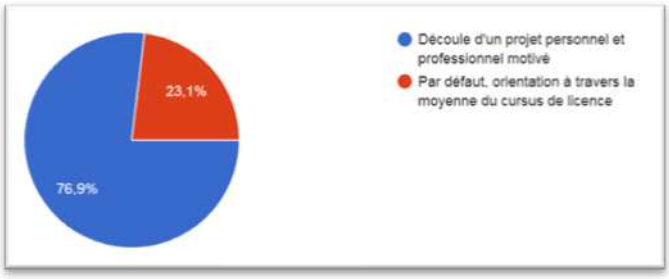

Figure n° 10 : Choix de la filière de master en droit des affaires (2)

Section 4 : Usage et communication en langue française

1) En réponse à la question 2.4, la majorité des étudiants, 79.9% correspondant à 107 éléments utilisent la langue française en dehors de l'université alors que 20.1 % soit 27 étudiants ne le font pas (voir figure n°11).

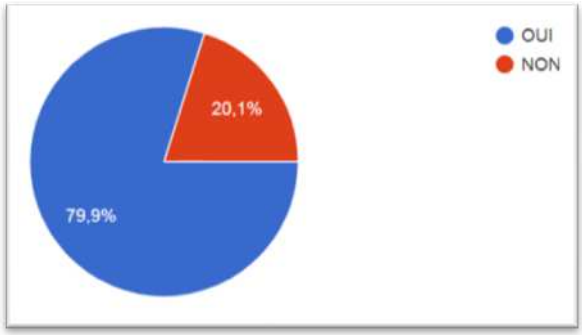

Figure n°11 : Usage de la langue française en dehors de l'université.

2) La question 2.4.1, nous avons demandé à nos informateurs de préciser les domaines, l'environnement linguistiques et les circonstances d'utilisation de la langue française à partir d'une liste de choix que nous leur avons proposée. Les résultats sont présentés par les histogrammes suivants :

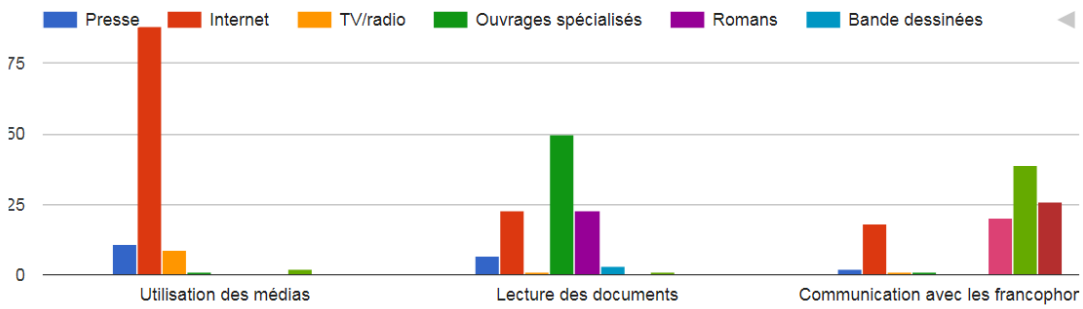

Figure n°12 : les domaines et l'environnement linguistique d'utilisation de la langue française

- Il apparait que l'utilisation du français à travers les médias est très importante. En effet, 88 étudiants communiquent par le net, 11 lisent la presse française et 9 étudiants recourent à la radio et la télé dans cette langue.
- Par contre pour la lecture des documents, nous avons 50 étudiants qui consultent des ouvrages spécialisés, 23 préfèrent les romans, 23 autres lisent à travers le net des documents non spécialisés, 3 étudiants sont attirés par la bande dessinée tandis que 7 cherchent à se documenter dans la presse écrite.
- L'environnement linguistique de nos informateurs est différent et les circonstances de communication en milieu francophone sont aussi diverses. Sur 107 étudiants, nous avons noté que 57 interagissent avec leurs amis via le net, 30 étudiants communiquent avec leurs collègues dont 26 via le net et 20 personnes parlent en français en famille.

3) Quant à l'opinion des étudiants à propos de l'apprentissage du français (question2.5), 49.3% soit 66 enquêtés pensent qu'il est facile et 9% voir 12 étudiants présument que c'est très facile. Mais 39.6% soit 53 ont répondu par « difficile » et 2.2% (3 étudiants) ont répondu par « très difficile » (voir figure n°13).

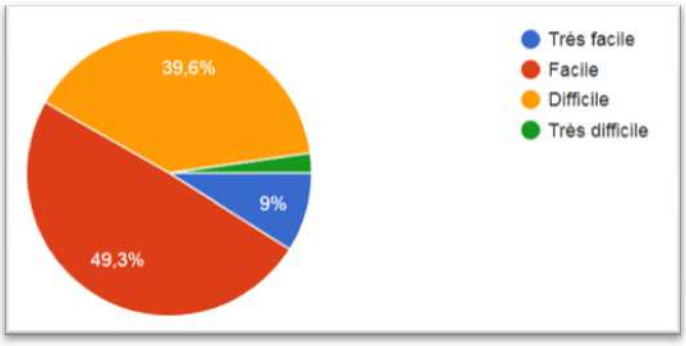

Figure n°13 : Opinion des étudiants à propos de l'apprentissage du français.

Remarque : après maintes lectures et révisions des questionnaires de manière individuelle, nous nous sommes retrouvés en situation de signaler ceci :

- Les étudiants ayant l'arabe dialectal comme langue maternelle ne communiquent pas en langue française au sein de leurs familles et s'ils utilisent le français en dehors de l'université, c'est entre collègues.
- En lecture, les étudiants ayant pour langue maternelle le kabyle sont ceux qui ont répondu par « romans » et « documents spécialisés » via « internet » alors que les étudiants arabophones ont simplement mentionné « documents spécialisés ».

Section 5 : l'enseignement du français à la faculté de droit et de sciences politiques à l'UMMTO.

1) A partir de la figure n° 14 et en réponse à la question 2.6, nous avons noté que 78.4% soit 105 étudiants ont déclaré que le module de français ne les aide pas à maitriser cette langue alors que 61.6% soit 29 étudiants attestent du contraire. Après une minutieuse lecture des réponses à la question 2.6.1, nous pouvons résumer leurs arguments comme suit :

Les étudiants qui sont d'accord avec le fait que le module de français tel qu'il est dispensé à la faculté les aide à maitriser cette langue présument que cet enseignement cible la terminologie juridique essentielle, qu'ils arrivent à suivre l'enseignant dans sa démarche, que de toute façon ils refont les concepts du droit qui sont déjà vus dans d'autres unités en langue arabe, qu'il leur a servi à enrichir leur vocabulaire de spécialité, que le droit se fait entièrement en langue arabe donc ce module apporte toujours un plus, que le professeur fait de son mieux pour initier les étudiants à la documentation en français et qu'une séance par semaine est suffisante parce que ceux qui aiment le droit s'accrochent de toute manière.

En revanche, les étudiants répondant par NON pensent que l'unité d'enseignement de français telle qu'elle est dispensée au sein de la faculté de droit ne les aide pas du tout à maitriser cette langue ni à maintenir leur niveau parce que le nombre de séances est insuffisant et qu'elles sont présentées sous forme de cours magistraux. Ils insistent sur le fait qu'il n y a pas de travaux dirigés ni appliqués basés sur la communication juridique réelle. Ils déclarent que la terminologie n'est pas tout dans le droit et que ceux qui désirent poursuivre leurs études et travailler à l'étranger risquent d'avoir de sérieux problèmes en langue et en droit français. Ces étudiants nous informent que la terminologie juridique programmée ne les aide pas à l'écrit et ne favorise pas l'interaction écrite et orale, qu'ils ne sont pas aptes à rédiger un plaidoyer, un réquisitoire ou une simple requête. Ils dénoncent l'absentéisme des étudiants qui décourage et démotive les enseignants au point de devenir paresseux et ne travailler qu'avec les bons. Ils reprochent aux professeurs de ne pas s'inquiéter pour les faibles et ne pas les prendre en charge. Ils estiment que le recours à la traduction en langue arabe n'est pas l'unique moyen pour transmettre les concepts-clés du droit, il existe d'autres langues et bien des étudiants sont intéressés par les pays du Golf et d'autres régions de l'Europe autres que la France. Ils affirment qu'il n y a pas de programme conçu et défini qui sert d'abord de charnière entre celui du lycée pour les préparer à la spécialité ; d'ailleurs, ils auraient aimé avoir deux modules de français, le premier assurerait l'apprentissage et la maitrise de l'outil de communication et l'autre développerait les connaissances en matière de droit et ses branches. Enfin, ils insistent sur le fait que les enseignants choisissent les contenus

des cours par rapport à ce qui a été réalisé dans les autres unités fondamentales, de découverte et de méthodologie afin de répertorier les lexique juridique et le traduire.

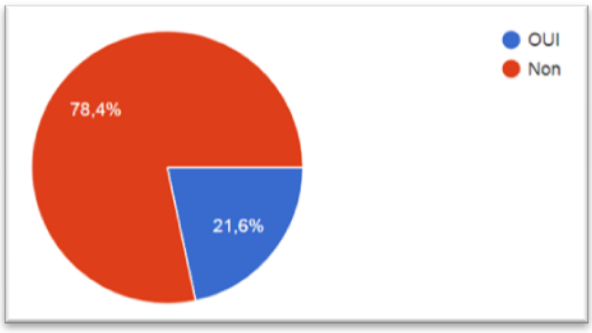

Figure n° 14 : Opinion des étudiants à propos de l'enseignement du français à la faculté de droit (1).

2) En réponse à la question 2.7 où l'on demande aux étudiants de préciser si le module de français tel qu'il est dispensé à la faculté répondait à leurs besoins et attentes en matière de communication, 84.3% soit 113 étudiants ont coché « NON » alors que 15.7% soit 21 étudiants ont coché « OUI ». (voir figure n°15)

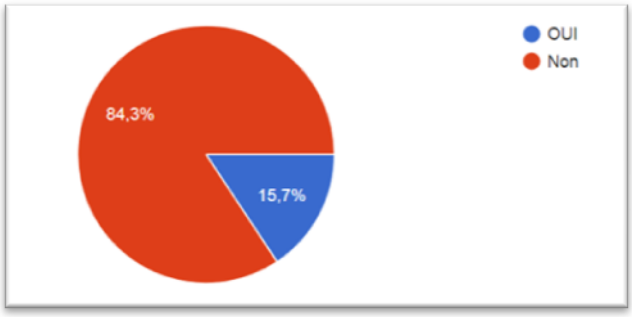

Figure n °15 : Opinion des étudiants à propos de l'enseignement du module de français à la faculté de droit (2)

3) Nous avons aussi enregistré que la majorité des étudiants (87.3%) correspondant à 117 personnes, affirme avoir eu des difficultés à apprendre le français juridique pendant leurs études de licence bien que 12.7% soit 17étudiants déclarent le contraire en réponse à la question 2.8 (voir figure n °16).

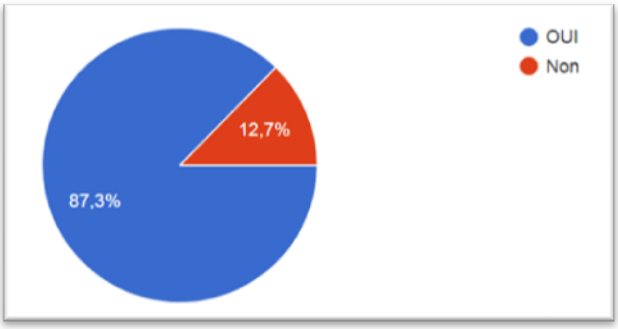

Figure N° 16 : Difficultés d'apprentissage du français juridique pendant les études de licence.

Les difficultés rencontrées par les étudiants lors de leur apprentissage du français juridique sont répertoriés dans six (6) domaines et la représentation graphique de la figure n°17 illustre les réponses de nos informateurs à la question 2.8.1. Voici leurs réponses :

En compréhension de l'oral comme en compréhension de l'écrit, peu d'étudiants ont avoué avoir eu des difficultés dans l'apprentissage du français juridique. En effet, on a enregistré 16 éléments correspondant à 11.9% dans le premier domaine cité et 10 informateurs à 7.5% de la population sondée dans le second. En interaction et production orales, le taux d'étudiants est le même c'est à dire 14.9% soit 19 individus. En interaction écrite, 11.9% soit 16 informateurs ont coché ce domaine mais le plus grand pourcentage est enregistré en production de l'écrit, cela veut dire que 40.3% soit 54 étudiants déclarent ayant rencontré des obstacles dans ce .

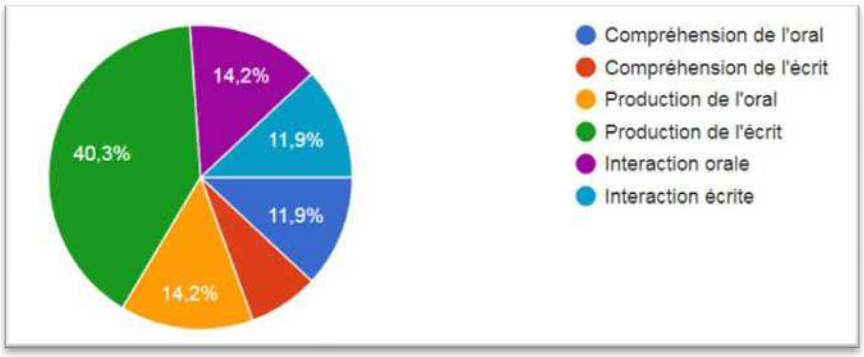

Figure n°17 : Les domaines de difficultés des étudiants dans l'apprentissage du français juridique.

Section 6 : Les réels besoins des étudiants en master droit des affaires

La figure n °18 montre clairement les besoins exprimés des étudiants inscrits en master droit des affaires en réponse à la question 2.9 où nous avons pronostiqué une liste de compétences et de domaines que nous leur avons proposés pour leur éviter les problèmes de formulation. Il est à signaler qu'il est arrivé à nos informateurs d'exprimer divers besoins au niveau de plusieurs compétences. Voici donc leurs résultats :

- Le domaine de « la rédaction administrative » est le plus signalé et ce par 95.5% soit 128 étudiants. Vient en deuxième position le domaine de « l'argumentation et les types de raisonnement » avec 123 étudiants (91.8%).
- Au troisième niveau, est classé la « culture juridique francophone » avec 87.3% soit 117 enquêtés et le « lexique spécialisé du droit » prend la quatrième place avec un pourcentage de 74.6% équivalent à 100 étudiants.

- Par contre la production de l'écrit est en cinquième position avec un taux de 73.1% soit 98 individus et 56.7% donc 76 étudiants ont signalé la production orale, ce qui la place en sixième catégorie.
- La compréhension de l'écrit et de l'oral sont les compétences que nos informateurs cherchent à acquérir avec les taux de 43.3% et de 41.8% correspondant respectivement à 58 et 56 étudiants (voir figure n° 18).

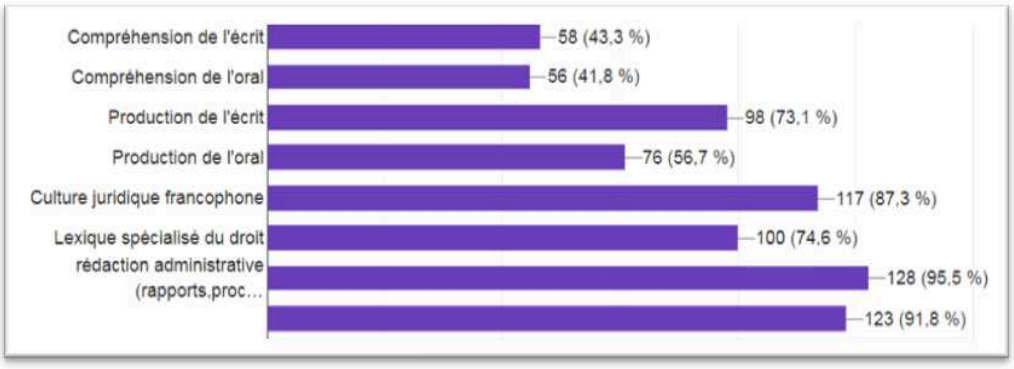

Figure n°18 : les besoins des étudiants en français juridique

Section 7 : Renforcement de la langue française en grammaire, en conjugaison, en syntaxe et en orthographe

1) Beaucoup d'étudiants sont désireux de renforcer leurs compétences en grammaire, en conjugaison, en syntaxe et en orthographe. Le diagramme de la figure n ° 19 montre les réponses du sondage visé par la question 2.10 et il s'est avéré que la majorité des informateurs correspondant à 57.5% soit 77 étudiants, souhaiterait renforcer leur maitrise de la langue française dans les domaines cités plus haut mais 42.5 % soit 57 étudiants ne le souhaitent pas.

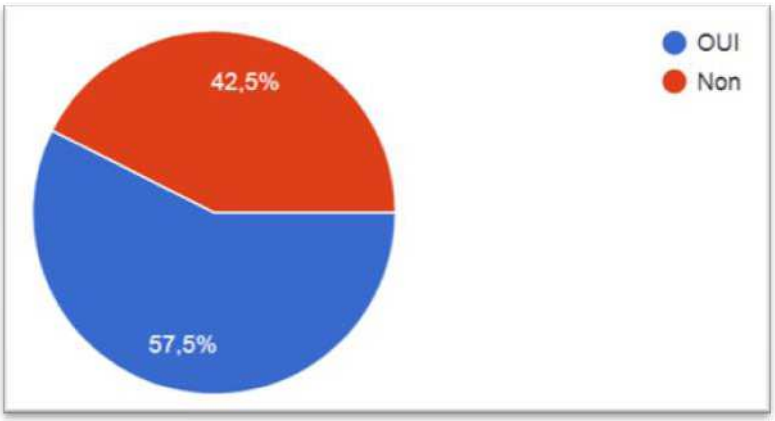

Figure n°19 : Opinion des étudiants à propos du renforcement de leurs compétences en langue française.

2) Les 77 étudiants, qui souhaiteraient consolider leurs acquis en langue française, ont exprimé le vœu de pouvoir consacrer à l'apprentissage de la grammaire, de la conjugaison, de la syntaxe et de l'orthographe un volume horaire que l'on peut classer en 5 catégories comme le montre le tableau suivant :

Nombre d'heures proposées par semaine	2	3	4	5-6	7-8	
Nombre d'étudiants	15	26	14	14	8	77

Figure n °20 : Volume horaire suggéré par les étudiants désireux de renforcer leurs acquis en français

Il apparait que la majorité des étudiants a répondu par 3 à 4 heures à raison de deux séances par semaine, qu'une moyenne partie de 22 informateurs ont préféré 3 à 4 séances alors qu'une quinzaine d'étudiants ont opté pour une seule séance hebdomadaire.

Section 8 : Certifications et diplômes des étudiants en français.

1) Il ressort du diagramme de la figure n° 21 que sur 134 étudiants sondés, 131 ont répondu à la question 2.12 relative à leur possession de certifications ou de diplômes en langue française.

Nous avons enregistré que 57.3% soit 75 étudiants ont répondu par NON tandis que 42.7% soit 56 ont répondu par OUI

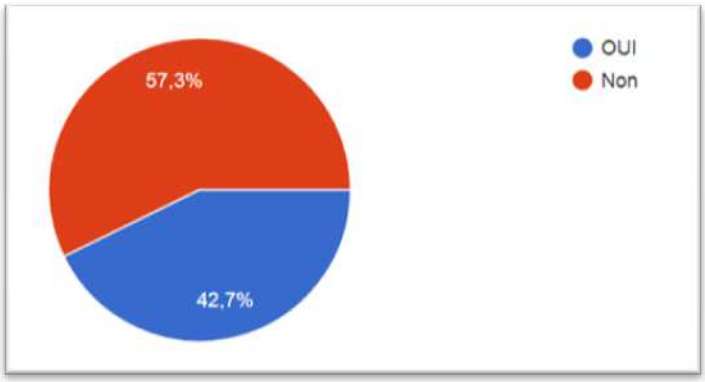

Figure n°21 : Opinion des étudiants à propos de leur possession ou non de certifications et de diplômes en langue française.

2) La figure n°22 est un histogramme indiquant les types de diplômes en langue française que possèdent nos informateurs inscrits en master de droit des affaires ayant répondu par OUI à la question précédente. Sur 56 enquêtés, 35 ont obtenu le TCF, 11 ont réussi aux épreuves du DELF et 7 étudiants ont réussi aux épreuves du DALF. Nous avons

néanmoins 3 étudiants qui ont coché la case « autre » mais qui n'ont pas apporté de précision sur la nature du diplôme obtenu.

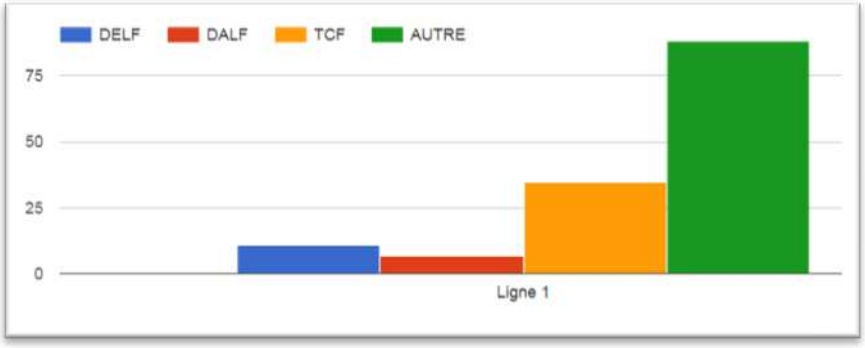

Figure n° 22 : Types de diplômes et de certifications obtenus par les étudiants en master de droit des affaires

Section 9 : Cours de consolidation en langue française.

1) En réponse à la question 2.13, 83.6% soit 112 étudiants certifient avoir suivi des cours de langue française en dehors de l'université mais 16.4% seulement, soit 22 étudiants attestent du contraire.

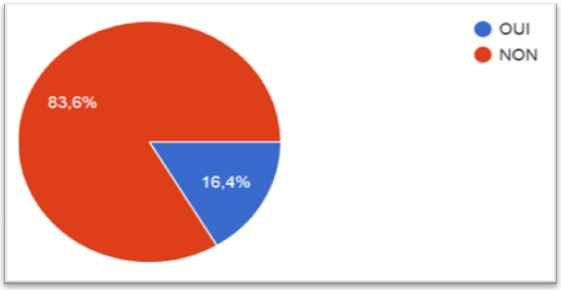

Figure n° 23 : Opinion des étudiants à propos des cours de consolidation en langue française

2) Et justement ces 22 étudiants précisent le type de ces cours, leur niveau et leur but en réponse à la question 2.13.1. Voici en résumé leurs affirmations :

- Les cours suivis par nos étudiants sont en général des cours de langue française dispensés par des écoles privées. Néanmoins, nous avons 6 informateurs qui se sont démarqués du lot pour recourir à leurs anciens professeurs au lycée et reprendre les techniques d'expression écrite. D'autres se sont faits encadrés par leurs amis à l'université ou via internet. Par contre, une étudiante a déclaré qu'elle assistait de temps à autre avec ses camarades d'autres sections et filières. Et une dernière qui a affirmé qu'elle se permettait des cours de communication et de relations publiques pour apprendre à maintenir son niveau et gérer son temps à l'oral.

- Les niveaux atteints par nos informateurs vont du niveau 1 au niveau 5 pour ceux qui vont dans des écoles privées. Les autres ne l'ont pas mentionné puisqu'ils sont accompagnés par des proches.
- Les différents buts signalés par nos étudiants suivant des cours de français en dehors de la faculté sont nombreux mais ils convergent tous vers les mêmes objectifs à court ou moyen termes : enrichir leur lexique, maitriser les concepts clés de la spécialité, pouvoir assurer des communications à l'oral en cours et à l'écrit en examen, interagir à l'université avec ses collègues et rédiger pour se préparer à la vie professionnelle.

Section 10 : Opinion des étudiants quant au rôle de la maitrise du français juridique dans le recrutement pour des emplois.

Question 2.14 : Pensez-vous que la maitrise du français juridique est un critère d'employabilité lors de votre recrutement dans une entreprise, dans une banque ou dans n'importe quel organisme ? Expliquez.

1) Les réponses à cette question sont classées en cinq rubriques : il y a ceux qui ont répondu par OUI et ont expliqué leur position, ils sont au nombre de 83. Il ya ceux qui ont aussi répondu par OUI, ils sont 18 mais n'ont pas justifié leur choix. La troisième catégorie regroupe 10 informateurs répondant par NON avec arguments et la quatrième comporte ceux qui ont dit non sans motif (ils sont 11). La dernière rubrique contient 12 enquêtés dont l'opinion est partagée mais ils ont apporté une explication.

2) Les 83 étudiants croyant que la maitrise du français juridique est un critère de recrutement et d'employabilité dans n'importe quel organisme l'expliquent comme suit :

- C'est le seul moyen d'avoir un emploi par le biais de la communication orale. Grace à cette dernière, on peut montrer ses compétences, ses capacités, ses qualifications dés le premier entretien pour attirer, accrocher, voir « épater » le recruteur.
- Nous avons plus de chance d'obtenir les meilleurs emplois et les mieux rémunérés en prouvant notre sens de responsabilités, de planification et notre pouvoir de manager par une argumentation à propos de la gestion du travail.
- A l'ère de la mondialisation et de la technologie, il est important de montrer que nous sommes dotés d'une culture juridique en langue étrangère qui nous permettrait de négocier et conclure des accords, des contrats et des conventions dans notre domaine.
- Pour ceux qui veulent faire carrière à l'étranger, notamment en France, la maitrise d'une culture juridique en langue française augmente leurs chances d'accéder aux plus

grands postes de responsabilités car la législation algérienne est inspirée voir conforme à la législation française.

- Aucun organisme n'est prêt à jouer et risquer sa réputation et son rendement en recrutant des personnes qui n'ont pas le sens de la communication orale et l'interaction dans le domaine juridique parce que ces dernières sont à la base de tout argumentaire dans les affaires avec des partenaires.
- Le français est la langue de l'administration, le recruteur doit garantir que notre maitrise de la langue de droit en français est un gage de sécurité et de confiance.

3) Toutefois, les 10 étudiants estimant que la maitrise du français juridique n'est pas un critère d'employabilité, avancent deux arguments. Selon eux, il y a d'autres langues. Les organismes peuvent fonctionner en anglais, en allemand ou en arabe. Ils pensent aussi que la maitrise du français académique est plus importante et suffisante lors d'un entretien d'embauche pour montrer ses compétences.

4) Enfin, les enquêtés étant partagés entre OUI et NON affirment que l'on n'est pas obligé de maitriser la langue de droit en français parce qu'il y a des organismes dont le système juridique est en arabe donc on a la possibilité de choisir comme par exemple travailler dans les banques du Golf Arabe. Ils sont en outre, convaincus qu'au tribunal, les choses se passent autrement, où la maitrise de l'arabe est plus indiquée et qu'ils n'ont pas à se fatiguer, à perdre du temps à apprendre une langue de spécialité qui leur est difficile. En dernier, d'après certains étudiants, la migration vers les pays arabes comme certains du Moyen Orient, le Kuwait et les Emirats Arabes par exemple n'exigent pas ce critère.

Section 11 : emplois intéressant les étudiants en master droit des affaires.

En réponse à la question 2.15 formulée ainsi : A l'issue de vos études en master de droit des affaires, où souhaiteriez-vous travailler ?

Les 134 étudiants ont répondu comme suit : 35.1% soit 47 informateurs en fonction libérale, 23.1% (31 étudiants) dans une banque, 20.1% avec 27 individus dans une entreprise et 21.6% soit 29 étudiants sont intéressés par les instances judiciaires (voir figure n°24).

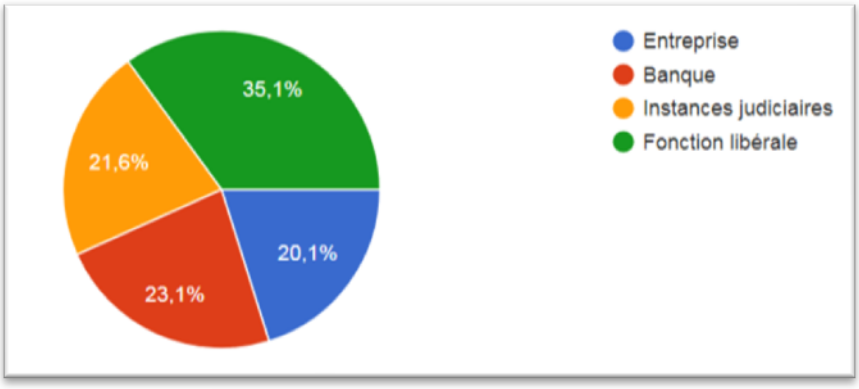

Figure n° 24 : Les emplois intéressant les étudiants inscrits en master de droit des affaires.

Section 12 : Connaissances des étudiants à propos du système juridique français ou européen

1) Le diagramme de la figure n°25 montre clairement que 91% soit 122 étudiants possèdent des informations sur le système juridique français ou européen et leur fonctionnement alors que 9% voir 12 personnes de notre échantillon n'en possèdent pas.

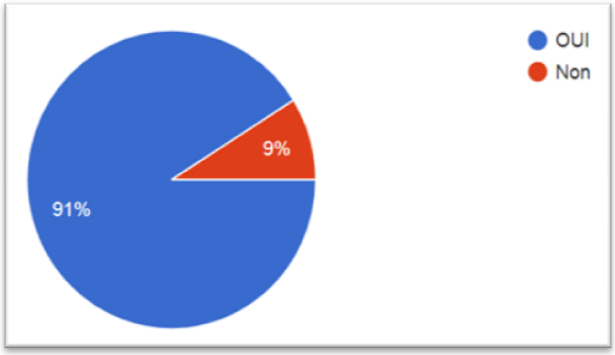

Figure n °25 : Connaissances des étudiants à propos du système juridique français oueuropéen (1)

2) Toutefois la figure n°26 enregistre que sur 134 informateurs ayant répondu à la question 2.16 à propos de leurs connaissances sur le système juridique français ou européen et leur fonctionnement, 67.2% soit 90 étudiants les ont obtenues via internet pendant leurs recherches et exposés. 6% correspondant à 8 enquêtés les ont eues grâce aux conférences. 5.2% soit 7 étudiants les ont acquises en assistant aux cours magistraux. Par contre 1.5% donc 2 informateurs se les ont appropriées par la lecture de magazines et de revues mais 27 autres étudiants ont obtenu leur savoir dans les livres de droit. (Voir figure n°26).

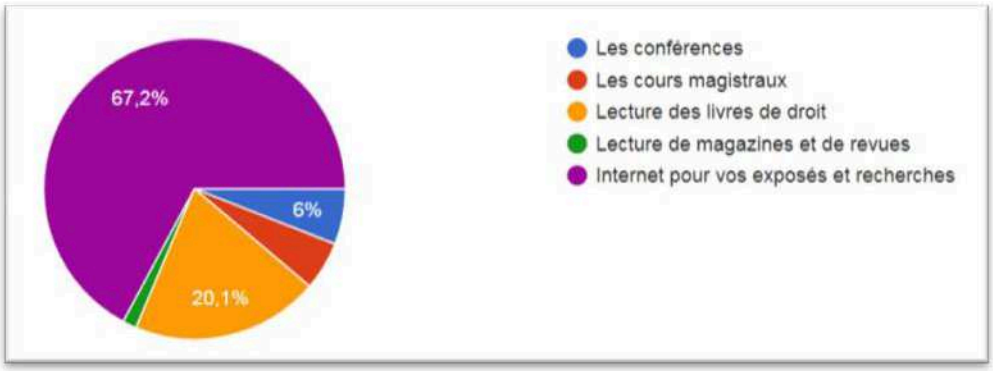

Figure n°26 : Connaissances des étudiants à propos du système juridique français ou européen (2)

3) A la question 2.17 qui sonde les étudiants sur leur désir d'obtenir des informations sur le système juridique français ou européen et leur fonctionnement, 131 soit 97.8% de la population cible ont répondu par OUI alors que 3 étudiants seulement ont répondu par NON (voir figure n°27).

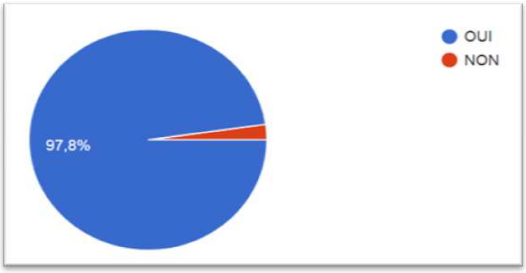

Figure n°27 : Connaissances des étudiants à propos du système juridique français ou européen (3)

4) Les 131 étudiants désireux obtenir des informations sur le système juridique français ou européen et leur fonctionnement ont choisi différents moyens. Nous leur avons proposé cinq et les résultats sont comme suit :

12 étudiants ont coché « cours magistraux », 16 ont posté la proposition « séminaires », 23.1% soit 31 informateurs ont pointé la case « conférences » alors que les réponses « wébinaires » et « cours à distance » ont enregistré respectivement 25.4% soit 34 étudiants et 30.6% équivalent à 41 informateurs. (Voir figure n°28)

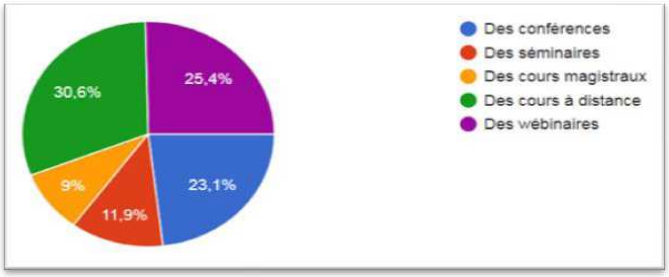

Figure n°28 : Moyens d'obtenir des informations sur le système juridique français ou européen

Section 13 : Volume horaire consacré à l'enseignement du français juridique dans le cycle de master.

En réponse à la question 2.18, 56% soit 75 étudiants ont affirmé que le volume horaire consacré à l'enseignement du français juridique dans le cycle de master est très insuffisant et 38.1%, c'est-à-dire 51 informateurs ont répondu par insuffisant. Mais un petit pourcentage de 6% soit 8 étudiants ont déclaré que c'était suffisant (voir figure n°29).

Il est à signaler qu'après une lecture attentive des questionnaires de manière individuelle, nous avons remarqué que les étudiants affirmant qu'une séance par semaine de français juridique est suffisante sont ceux qui ont répondu par « très bon » et « bon » en français, à la question relative aux connaissance et niveau en langue de scolarisation .

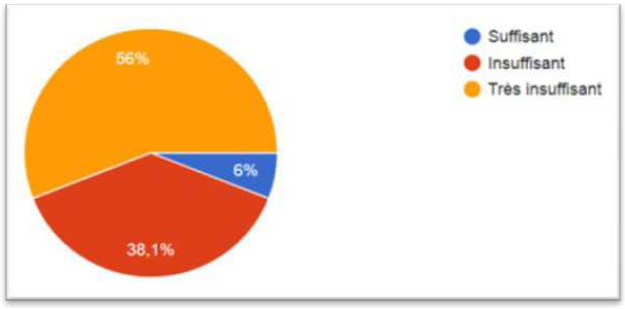

Figure n°29 : Volume horaire alloué à l'enseignement du français juridique dans le cycle master

Section 14 : Formation en français juridique.

1) En réponse à la question 2.19, l'extrême majorité des étudiants correspondant à 93.3% soit 125 personnes désirent suivre une formation en français juridique à distance alors que 6.7% voir 9 étudiants ne sont pas intéressés. C'est ce que montre la représentation graphique suivante :

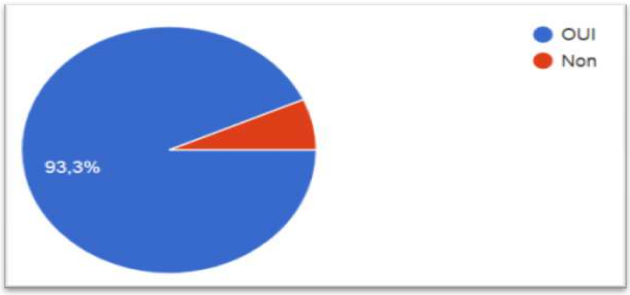

Figure n ° 30 : Pourcentage des étudiants désireux suivre une formation à distance en français juridique

2) Pour faciliter la formation à distance en français juridique, 80.6% soit 108 étudiants disposent d'un point d'accès à internet tandis que 19.4% soit 26 informateurs n'en ont pas. (Voir figure n°31)

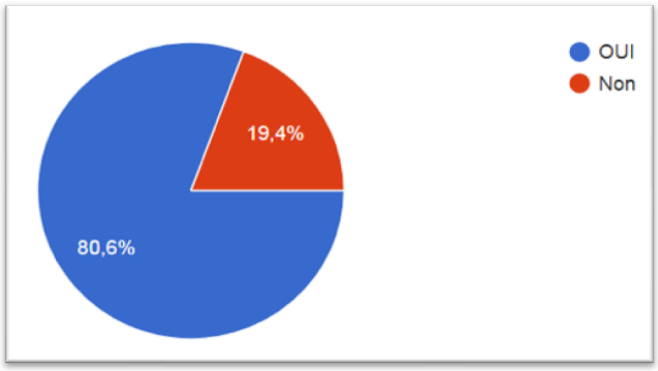

Figure n°31 : Possession d'un point d'accès à internet

3) Pour suivre une formation à distance en français juridique et en réponse à la question 2.21, les 125 étudiants qui sont d'accord proposent un volume horaire différents. Les informations recueillies sont précisées dans le tableau suivant :

Volume horaire proposé	2h à 4h par semaine	5h à 6h par semaine	7h à 8h par semaine	10h à 15h par mois	18h à 24h par mois	Etudiants n'ayant rien proposé	Total
Nombre d'étudiants	53	27	16	20	4	5	125

Figure N° 32 : Volume horaire proposé par les étudiants pour l'enseignement du français juridique.

Cette dernière figure enregistre 6 catégories de résultats. Nous avons 53 étudiants ayant proposé un volume horaire de 2 à 4 heures par semaine, 27 informateurs ont suggéré de 5 à 6 heures. La troisième catégorie comporte 16 étudiants qui pensent que pour enseigner une langue de spécialité, il faut assurer de 7 à 8 heures par semaine. En quatrième position, nous avons classé ceux qui désirent faire de 10 à 15 heures de droit en français par mois, ils sont une vingtaine. Par contre 4 de nos enquêtés ont proposé une formation de 18 à 24 par mois mais n'ont pas précisé la durée complète. Toutefois, nous avons enregistré 5 étudiants n'ayant pas proposé le nombre de séances mais qui ont répondu par « Je ne sais pas, Je ne peux pas imaginer, cela dépend de mon niveau ».

3.2.3. L'analyse des résultats de l'entretien avec l'enseignante de la terminologie juridique en droit des affaires à l'UMMTO

La deuxième phase de notre enquête est axée sur l'entretien réalisé avec Mme Makhtour, enseignante à la faculté de droit et des sciences politique de Boukhalfa de

l'UMMTO comme nous l'avons précisé précédemment. Cet entretien se considère comme étant une enquête à usage complémentaire et postérieure à l'enquête par questionnaires.

« Le recours à l'entretien sert dans ce cas, à contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire, observation ou recherche documentaire. Les entretiens complémentaires permettent alors l'interprétation des données déjà produites » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 43).

Pour des raisons d'ordre personnel, Madame Makhtour ne s'est manifestée que le 22/07/2020. Notre entretien à travers une communication téléphonique a duré presque deux heures de temps et nous avons pris des notes pendant toute la durée de cet entretien. Il s'est construit sur une série de thèmes que nous avons élaborés en fonction des données collectées. Les questions abordées sont déjà prédéfinies, mais surtout elles sont ouvertes pour laisser le choix à notre informatrice de dire ce qu' elle veut.

De 15h à 17h , Madame Makhtour nous a fourni des réponses très pertinentes à plus d'un titre sur la réalité de l'enseignement/apprentissage de l'unité d'enseignement du français juridique, et ce en répondant de manière spontanée et franche à toutes les questions que nous lui avons posées portant d'une part, sur certaines réponses qu'elles nous a transmises en complétant le questionnaire soumis aux enseignants de la dite faculté le 12/05/2020, et d'autre part, sur la description d'un cours de français juridique destiné aux masterants en droit des affaires que nous avions programmé d'observer au début du deuxième semestre de l'année en cours mais à cause du confinement sanitaire, nous étions obligés d'y renoncer.

Elle nous apprend au début de l'entretien qu'elle est effectivement diplômée en droit des affaires, qu'elle enseigne la terminologie juridique depuis 2008 aux étudiants inscrits en licence et depuis 2011 pour les masterants et qu'elle est la plus qualifiée des enseignantes à dispenser ce module étant donné que c'est son domaine de formation et qu'elle maitriserait toutes les unités d'enseignement fondamentales, méthodologiques, transversales et de découverte relevant de cette spécialité, et ce bien qu'elle n'ait pas bénéficié de formation didactique en français ou de français. Elle reconnait que c'est grâce à ses travaux de recherche et de documentation pour l'obtention de ses diplômes de magistère et de doctorat en droit qu'elle maitrise la langue de droit en français.

Elle nous informe, ensuite, qu'il n'existe pas de programme proprement dit émanant de la tutelle. C'est elle qui arrête un programme qu'elle propose au doyen et aux autres collègues de la discipline et ils l'adoptent.

Le dit programme, selon ses dires, est consacré aux termes et aux notions clefs abordés dans les autres modules en langue arabe : c'est une récapitulation centrée sur le lexique juridique jugé pertinent pour la maitrise de la spécialité par l'enseignante afin d' « outiller les étudiants pour savoir chercher et se documenter ».

Puis, concernant une question portant sur sa position vis-à-vis du volume horaire imparti au module jugé insuffisant par les étudiants, elle nous déclare que pour sa part, ce volume horaire est en adéquation, non seulement avec le statut du module décrété لغة اجنبيةdans le canevas de formation de master mais avec son contenu qui doit être consacré à l'enseignement de la terminologie juridique. Elle a ajouté qu'il n'est pas de son ressort, ni du ressort du doyen d'augmenter le nombre de séances pour prendre en charge les lacunes des étudiants en langue française ou pour répondre à leurs besoins langagiers et de communication.

Quant aux besoins en interaction orale et écrite et en communication et rédaction juridique que les étudiants ont soulevés dans le questionnaire qui leur a été soumis, Madame Makhtour affirme qu'il est impossible de les combler ou de les satisfaire par rapport au profil qu'ils affichent. Elle explique que leur niveau est faible, que la participation est réservée à une poignée d'éléments, que presque tous les étudiants se montrent désintéressés malgré les efforts de l'enseignante, que leurs difficultés à manier la langue française dans la communication quotidienne déjà sont très profondes et que beaucoup d'entre eux ne sont pas motivés parce que leur orientation en droit s'est faite par défaut et que la majorité des apprenants ne se rendent pas compte de l'interdisciplinarité qui lie les unités d'enseignement. Elle ajoute aussi qu'un grand nombre travaillent leurs matières de manière aléatoire et omettent que celle de la terminologie juridique reprend l'essentiel de tous les cours de leurs spécialité en français. Cette juriste précise que c'est le décalage de niveau au sein des étudiants qui est à l'origine de la maitrise insatisfaisante du français du droit. Ce « français en contexte » comme elle l'appelle, ce français qu'elle qualifie de « langue avec objectifs précis » ne peut être dispensé, à ses yeux qu'à des apprenants « réceptifs, concentrés, motivés, réguliers ayant une maitrise totale de la langue française ». En outre, notre enseignante déclare que les moins bons et les faibles doivent être pris en charge après être soumis à un test

de niveau qui diagnostiquerait et déterminerait les réelles carences cumulées à travers leur cursus et même depuis leurs études secondaires. Ainsi, ils bénéficieraient « d'une remise à niveau, d'un recyclage, d'une formation qui leur apporterait les fonctionnalités du français courant et ce pendant au moins un semestre ». Il est à signaler que dans son intervention, l'enseignante a beaucoup insisté sur le mot « fonctionnalités » et qu'elle l'a utilisé à maintes reprises.

la question où nous lui avons demandé si une collaboration avec un spécialiste didacticien qui maitriserait les fondements des langues de spécialités, l'aiderait à enseigner le français juridique à la faculté de Boukhalfa, madame Makhtour a répondu que « ce serait l'idéal, qu'un spécialiste, qu'un ingénieur en programme et en pédagogie susceptible d'accompagner les enseignants dans leur tache résoudrait beaucoup de problèmes ». Qu'il leur permettrait en plus de « fractionner cet enseignement et le rationner dans le temps ».

Abordant la question de la conception d'un éventuel curriculum d'enseignement/apprentissage du français juridique destiné à la filière de master droit des affaires à l'UMMTO, notre interlocutrice affirme qu'elle y adhère totalement parce que selon elle, ce curriculum serait donc, : « comme un guide, une feuille de route à perfectionner au fil des années, selon l'évolution de la communauté universitaire, de la discipline et de l'actualité » à condition de commencer par un renforcement des acquis des étudiants en langue : en grammaire, en conjugaison et en orthographe d'usage. Il faut d'après elle : « Réinstaller et développer les compétences à l'oral comme à l'écrit ». Elle ajoute que ce curriculum permettrait d'outiller les enseignants de sorte à travailler de « manière confortable ».

S'agissant des réponses que madame Makhtour nous a fournies à propos de la description du déroulement d'un cours de terminologie juridique, elles étaient judicieuses et nous ont permis d'avoir une vue d'ensemble du cours dispensé. Tout d'abord l'enseignante atteste qu'elle peindrait ses étapes très facilement étant donné qu'elle retenait les moindres détails. Pour ce faire, elle avait choisi le thème de « la normalisation ». Elle précise qu'il s'agit d'un module qui n'était pas programmé en droit des affaires, que par initiative de sa part, elle l'avait intégré parce qu'il était indispensable et que sa formation et son expérience le lui avait indiqué. Pour elle, c'est clair, « la normalisation » est un module de spécialité enseigné en langue arabe et il doit être assuré en français. Sa méthode est de le fractionner en petites parties qu'elle présente en deux ou trois séances.

Dans chaque séance, elle abordait un thème dérivé du thème général. Pour elle, la démarche est simple : elle démarre d'une illustration extraite de la réalité pour éveiller l'intérêt et capter l'attention des étudiants. Ensuite, par un jeu de questions-réponses, elle évolue et progresse dans son exposé pour apporter de nouvelles informations. Elle sollicite les apprenants en les interrogeant mais s'ils ne répondent pas, elle le fait à leur place. Son temps est précieux et elle doit le gérer selon la quantité d'informations qu'elle devait communiquer aux étudiants pendant 1h 30mn en cours magistral. Pendant toute la séance, notre enseignante recourt à toutes les langues en plus du français : l'arabe académique, l'arabe dialectal, le kabyle, et l'anglais. Tout en expliquant, elle revient sur ce qui a été étudié en langue arabe avec une reprise de l'essentiel en français. Elle s'attarde sur tous les termes, mots, expressions, locutions, concepts faisant partie du lexique et du vocabulaire juridique puis elle traduit tout cet inventaire. En dernier, elle recourt aux lois, aux textes officiels juridiques et authentiques pour justifier les fondements de la notion de « normalisation » et ses champs d'application.

Notre informateur insiste sur le fait qu'un enseignant de terminologie juridique doit maitriser totalement tous les modules de la spécialité pour les aborder dans cette unité en les récapitulant, c'est le lien d'interdisciplinarité qu'elle explique dans le fait que toutes les matières de droit se complètent.

Pour les moyens didactiques utilisés, il n'y a que le tableau qui lui sert de support. Elle y porte les concepts cités au fur et à mesure qu'elle les introduit lors de la séance mais n'aborde pas les points de langue qui caractérisent le français juridique.

Madame Makhtour nous a affirmé que la seule compétence sollicitée chez les étudiants est celle de l'oral. D'après elle, il faut juste qu'ils comprennent ce qu'elle leur dit. Elle souhaiterait cela de toutes ses forces pour que le message passe. Pour elle, les pré-requis utilisés sont des concepts déjà traités en cursus de licence relatifs à la notion de normalisation à l'instar des termes : logo, critère, conformité, norme, conditions شعار شهادة شروط معايير مطابقة امتثال

C'est pourquoi, elle exige d'eux de faire le lien, dans une perspective interdisciplinaire, entre les modules qui leur sont enseignés et celui de la terminologie juridique parce que ce dernier récapitule ce qui est dispensé durant toute la formation de master. Elle attend de leur part qu'ils n'apprennent pas par cœur et qu'ils assimilent le vocabulaire juridique dans son contexte. Elle n'aimerait pas retrouver ses propos de manière intégrale dans leurs copies d'examen

Elle nous affirme aussi que l'objectif du cours de la normalisation est l'acquisition et l'appropriation des concepts qui sont en rapport avec ce thème parce qu'ils sont appelés à les réinvestir dans les différentes unités d'enseignement mais aussi, ils les retrouveront pendant leur exercice une fois leur carrière professionnelle entamée. Madame Makhtour conclut que pour atteindre cet objectif, la motivation joue un rôle très important. Pour les étudiants qui maîtrisent la langue française et ceux qui désirent poursuivre leurs études à l'étranger le problème ne se pose nullement mais pour le reste, la mission est très difficile.

D'après elle, ce sont les types de questions à choisir pour capter l'attention et l'intérêt des étudiants qui est une tâche ardue. Il faut évidemment faire très attention pour qu'ils ne fuient pas le module. Dans ce même ordre d'idée, elle nous assure qu'elle choisit judicieusement ses thématiques et que, partant, dans ses illustrations, elle fait appel aux thèmes de l'actualité, aux évènements transmis par les médias et aux expériences réelles vécues par eux et par leurs proches. Ainsi, par exemple, pour la prochaine rentrée universitaire, elle se prépare d'ores et déjà à traiter des thématiques liées à la crise sanitaire que nous vivons, et parlerait de la covid-19, des lois régissant les protocoles de crises et de confinement sanitaires.

Nous l'avons enfin remerciée de nous avoir accordé de son temps pour réaliser cet entretien et pour toutes les informations qu'elle nous a données pour les besoins de notre enquête. Notre interlocutrice nous a remerciés à son tour de nous « soucier des étudiants de droit et de penser à créer et à concevoir une feuille de route, un guide à exploiter par les enseignants du français juridique ».

3.2.4. Croisement de données :

Les résultats obtenus nous conduisent à dire qu'il existe des aspects relevant des cours de langue qui ne s'accordent pas tout à fait avec les exigences de la langue de spécialité. En effet, cinq des enseignantes de terminologie juridique (informateurs 1,3,4,5 et 6) expliquent que nos étudiants trouvent des difficultés dans la langue usuelle et n'arrivent pas à visualiser ni assimiler les termes scientifiques relevant des branches du droit surtout le droit des affaires. Le volume horaire alloué à cette unité d'enseignement est insuffisant et ne permet pas de renforcer leurs compétences linguistiques. Voici des exemples de leurs propos en réponse à la question 2.3.1 (voir annexe, lien présenté, tome 2) :

[Q.ENS1.11/5/2020 R3] : « Il faut plus de temps pour bien assimiler »

[Q.ENS3.11/5/2020 R3] : « Le nombre d'heures n'est pas suffisant vu le niveau des étudiants sachant qu'au lycée, les élèves ne donnent pas d'importance au français »

Et si la moitié de ces enseignantes envisagent des séances de travail supplémentaires (informateurs 2, 3, 4 en réponse à la question 2.4), c'est pour terminer le programme arrêté par l'équipe pédagogique, revoir brièvement les concepts incompris et encadrer les étudiants qui prévoient de s'inscrire à l'étranger.

[Q.ENS2.11/5/2020 R4] : « Oui mais généralement pour les étudiants qui envisagent de s'inscrire à l'étranger ».

[Q.ENS3.11/5/2020 R4] : « Oui, bien sûr. Pour pouvoir toucher à plusieurs sujets importants »

[Q.ENS4.11/5/2020 R4] : « Pour terminer le programme des fois et s étaler sur certains points pour prendre le temps de mieux expliquer »

Par contre une majeure partie des étudiants (72 sur 134) attestent avoir un niveau qualifié de moyen en langue française en réponse à la question relative à « la connaissance des langues de scolarisation » (section 2) et 7 autres ont répondu par « niveau faible » (figure 7, p. 60).

Ces mêmes résultats ont levé le voile sur la pratique didactique de la terminologie juridique axée essentiellement sur l'acquisition d'un lexique propre à la discipline du droit des affaires et centrée principalement sur l'enseignant dont la démarche est expositive recourant

aux processus de traduction en d'autres langues à l'instar de l'arabe académique, l'arabe dialectal, le kabyle. Ainsi, toutes les enseignantes (informateurs 1-6) confirment que le cours de français dispensé aux étudiants en droit des affaires est axé principalement sur un seul objet d'étude, celui du lexique juridique (réponses à la question 2.11 relative aux objets d'étude du FJ représentées par la figure n°13, p 63). Elles mentionnent aussi que les autres objets d'étude relatifs aux spécificités de la langue du droit comme la morphologie et la syntaxe, ne sont pas abordés. Par contre la culture juridique et les types de discours ainsi que les thèmes d'actualité en droit des affaires en relation avec la mondialisation sont rarement effleurés (les informateurs 1,2 et 6, figure 13 annexe 1, p 63). Dans le même ordre d'idées, l'informateur 2, lors de l'entretien, précise que l'objectif principal du cours est l'appropriation des concepts clés de la dite discipline.

[ENT.ENS2.22/7/2020 R10] : on ne peut faire que de la terminologie juridique et cibler les concepts clés de la discipline//. Elle ajoute que les autres objets d'étude ne sont pas traités car c'est aux étudiants de se travailler pour améliorer leurs compétences linguistiques et disciplinaires.[ENT.ENS2.22/7/2020 R10] : ce n'est pas en master que je suis tenue de rattraper le retard de nos étudiants et remédier à leurs lacunes// les étudiants doivent s'y mettre/ ils doivent faire preuve d'un peu de volonté//

Les étudiants à leurs tours, ont exprimé leur point de vue en réponse à la question 2.6 relative à l'enseignement du français au sein de la faculté. 78.4 % soit 105 étudiants sur 134 figure n°14, p 64) ont répondu que le module de français tel qu'il est dispensé ne les aide pas à maitriser cette langue parce qu'il est basé sur les termes juridiques alors qu'ils sont déjà assimilés en langue arabe dans les unités d'enseignements fondamentales et méthodologiques (réponses à la question 2.6.1).

Ces pratiques d'enseignement magistrales et frontales placent les étudiants-apprenants en position de récepteurs passifs. En effet, les cours du FJ sont assurés à raison de 1 heure 30 minutes par semaine sous forme de cours magistraux (réponses de tous les informateurs, figure n°12, p 62). En outre, à la question 2.14 et 2.15 relatives respectivement à l'approche et démarche méthodologique suivies en cours de français juridique, les informateurs 1 et 3 n'ont pas compris ou ont confondu les concepts « approche » et « démarche ». Voici leur réponses :[Q.ENS1.11/5/2020 R14] : « Etude des termes juridiques pour chaque branche et chaque option selon le programme annuel de chaque année universitaire », [Q.ENS3.11/5/2020 R14] : « Terminologie des termes importants de la spécialité concernée ».

Mais les informateurs 2, 4, 5 et 6 s'inscrivent en général dans l'approche magistrale en utilisant des procédés tels que la traduction, la définition et explications des mots : [Q.ENS2.11/5/2020 R14] : « J'explique toujours dans les deux langues », [Q.ENS2.11/5/2020 R15] : « Je m'arrête sur chaque mot juridique dans les deux langues arabe et français », [Q.ENS4.11/5/2020 R15 : « Explication du cours », [Q.ENS5.11/5/2020 R15] : « expliquer le cours », [Q.ENS6.12/5/2020 R15 : « Etude des termes et leur signification précise…définition ».

Néanmoins l'informateur 4 a précisé que son approche est descriptive [Q.ENS4.11/5/2020 R14] et l'informateur 2 ajoute que par un jeu de questions, elle prépare ses étudiants à l'examen [Q.ENS2.11/5/2020 R15] : « …à la fin je pose des questions que je pose souvent à l'examen » (se référer à l'annexe sur lien présenté dans le tome 2).

Nous avons aussi constaté que l'enseignement du lexique spécialisé n'est pas accompagné d'un enseignement des spécificités linguistiques de la langue de droit en français. Ce qui pose des problèmes de compréhension des cours magistraux du français juridique puisqu'il n'y a pas réinvestissement des notions dispensées dans des situations de communication spécialisée. Ainsi, l'informateur 2 confirme lors de l'entretien que ce n'est pas une priorité car le statut du français enseigné formation de droit des affaires est celui de langue étrangère et non une langue de spécialité pour s'étaler sur les spécificités et caractéristiques de la langue juridique [ENT.ENS2.22/7/2020 R 11] : …dans le canevas arrêté par la crc/ c'est clair/ le statut du module de la terminologie juridique est la langue étrangère/ c'est une unité transversale/ ce module consiste à aborder que les principes fondamentaux de la spécialité de droit des affaires// je n'ai pas à faire de la grammaire juridique ou le rôle du présent ou à qui renvoie on// c'est pas mon travail// . Il faut dans ce cas là, recruter un didacticien qui se chargerait de cette mission. D'ailleurs c'est l'une des suggestions de certains étudiants en réponse à la question 2.6.1 qui concerne les arguments avancés pour justifier que le cours du FJ ne leur apporte pas beaucoup pour améliorer leur niveau en langue française. Ces étudiants souhaiteraient avoir deux modules de français, le premier assurerait un apprentissage et une maitrise satisfaisante de l'outil de communication et le second aurait pour objectif de développer les connaissances en matière de droit.

En outre, pour communiquer, les étudiants ressentent les besoins de maitriser les aspects langagiers relevant de la langue usuelle et beaucoup d'entre eux sont favorables aux séances de renforcement en grammaire, en syntaxe, en conjugaison et en orthographe.

Effectivement, 57.5% soit 77 étudiants ont exprimé le vœu de renforcer leurs compétences dans ces 4 domaines (réponses à la question 2.10, figure 19, p 77) et sont prêts à s'engager pour des séances de consolidation de leurs acquis. Parmi ces étudiants, 41 souhaiteraient consacrer 2 à 3 heures par semaine, 28 sont favorables pour 4 à 6 heures et 8 ont suggéré 7 à 8 heures (figure n°20, p 78).

Quant aux problèmes rencontrés par ces masterants relèvent aussi du manque de la pratique orale, ce qui les a conduits à une maitrise insatisfaisante du système syntaxique et s'habituent par conséquent à la traduction. Ceci s'explique par l'absence d'un apprentissage actionnel où l'apprenant s'investi dans ce processus.

Evidemment, comme nous l'avons précisé plus haut, l'organisation pédagogique du cours de français au sein de la faculté de droit ne favorise guère ce type d'apprentissage étant donné que le nombre d'étudiants inscrits en droit des affaires est de 521 et le manque de locaux ne permet pas de travailler en ateliers (informateur 2, entretien, p 85) [ENT.ENS2.22/7/2020.R14] : …et puis nous avons un manque de salles terrible//on ne peut pas caser tous les étudiants si on doit travailler en groupes pédagogiques et en td//on peut pas perturber l'ordre et le fonctionnement de la faculté// en plus ses responsabilités sont limitées//

Ce même informateur nous a précisé clairement qu'elle n'était pas formée en didactique des langues pour être efficace et combler les insuffisances de ses étudiants [ENT.ENS2.22/7/2020.R10] : je ne suis pas enseignante de français / ni formée pour être professeur de français et quand bien même je le ferais/ je ne serais pas efficace comme un didacticien en langue// c'est à notre tutelle/ à la faculté de droit de faire une demande de formation au ministère concerné pour planter un dispositif d'apprentissage et d'enseignement afin de renforcer et de consolider les acquis / renforcer leurs compétences//

Dans les réponses des étudiants, le mot « base » revient souvent. Dans ce contexte, ce terme signifie que l'apprentissage élémentaire de la langue et les rudiments qui font qu'un individu a une connaissance minime de l'outil de communication ne sont pas acquis convenablement. Ce qui explique les difficultés décelées chez notre public dans l'apprentissage du français juridique. En effet, la figure 17 enregistre les taux des réponses des étudiants à la question 2.8.1 (p 76) comme suit :

- 11.9% soit 16 étudiants en compréhension orale et le même taux est enregistré en interaction écrite

- 7.5% soit 10 étudiants en compréhension écrite.
- 14.9% soit 19 étudiants en interaction orale et le même taux est noté en production orale.
- 40.3% soit 54 étudiants en production écrite.

Par ailleurs, les étudiants qui déclarent avoir des besoins pressants en rédaction juridique, en culture et en maitrise des formes de raisonnements et des stratégies en argumentation se montrent très ambitieux et indiquent que ces domaines ne sont pas atteints par les contenus de terminologie juridique assurés au sein de la faculté. Ces besoins sont exprimés dans leurs réponses à la question 2.9 résumées dans la figure 18 (p 77) comme suit :

- 95% soit 128 étudiants en rédaction administrative.
- 91.8% soit 123 étudiants en argumentation et les types de raisonnement.
- 87.3% soit 117 étudiants en culture juridique francophone
- 74.6% soit 100 étudiants en lexique spécialisé du droit
- En revanche, et de façon générale, les étudiants ont aussi exprimé des besoins en production de l'écrit et de l'oral et les taux sont respectivement de 73.1% et 56.7% soit 98 et 76 étudiants.

Ces résultats peuvent être interprétés par le fait que les stratégies d'enseignement pratiquées occultent toutes formes d'évaluation (diagnostique et formative) et ne favorisent guère des activités et des tâches qui contribueraient à leur donner l'occasion de s'exprimer, d'interagir et de participer à leur autonomisation et leur responsabilisation.

Pour conclure, nous dirons qu'il y a des dysfonctionnements organisationnel, didactique et pédagogique dans l'enseignement du français juridique à l'université de Tizi-Ouzou que nous attribuons principalement à l'absence de curriculum d'enseignement/apprentissage en tant que processus qui définit les contenus et les objectifs d'apprentissage, à la mauvaise gestion des séances allouées à ce module et au mauvais choix de l'approche méthodologique utilisée par l'équipe pédagogique.

CONCLUSION

Appuyé par l'entretien téléphonique et les questionnaires complétés par les enseignants de la faculté de droit et les étudiants en master de droit des affaires, ce troisième chapitre nous a permis de présenter de manière générale le contexte de l'enseignement/apprentissage du français juridique à l'UMMTO et en particulier les réels besoins langagiers et communicationnels en langue de spécialité des étudiants et les attentes et obstacles rencontrés par les deux partis.

QUATRIÈME CHAPITRE

Propositions didactiques : présentation et conduite du curriculum de l'enseignement/apprentissage du français juridique à la faculté de droit et des sciences politiques de l'UMMTO

INTRODUCTION

Ce chapitre comporte nos propositions didactiques destinées au profit de notre public inscrit en fin de cursus universitaire en droit des affaires à l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou. Bien que nous ne soyons pas spécialisés dans le domaine juridique, nous avons pris énormément de temps et avons fourni beaucoup d'efforts pour nous familiariser avec cet milieu et cette spécialité professionnelle en vue d'en connaitre les grandes lignes, la structure, le fonctionnement, les intervenants, les situations d'usage, le lexique récurent et les unités d'enseignement dispensées en droit des affaires tels que stipulés dans le canevas de formation de master. Pour ce faire, nous avons pris attache avec MM. le doyen de la faculté, le conservateur de la bibliothèque, le chargé du télé-enseignement et l'administrateur de la page officielle de la faculté sur le net, ainsi que l'enseignante chargée de l'enseignement de la spécialité qui nous ont guidés, et permis de consulter les ressources pédagogiques dont ils disposaient.

4.1. Conception du curriculum du français juridique

Après avoir exposé l'analyse des besoins et des données récoltées sur le terrain, il nous appartient à ce stade de présenter le curriculum que nous avons proposé pour l'enseignement/ apprentissage du français juridique. Il vise essentiellement l'acquisition du niveau B1 du CECR.

Avant d'aborder la structure et le déroulement de notre produit, il est nécessaire de définir le français juridique et de parcourir ses caractéristiques.

4.1.1 Qu'est ce que le français juridique ?

L'enseignement/apprentissage d'une langue de spécialité ou d'une langue sur objectifs spécifiques vise à rendre l'apprenant opérationnel dans des situations de communication professionnelle. Dans ce cas, cela suppose la maitrise de tous les aspects de la langue.

Le français juridique est considéré langue de spécialité si l'on s'intéresse à ses variétés de structures lexicales et syntaxiques. Mais *«* si l'attention est portée sur les publics, sur leur spécificité et l'objectif à atteindre, le français juridique sera alors un domaine de FOS, français sur objectif spécifique» (Damette, 2007, p. 11). Néanmoins, il

> comprend deux composantes dans sa définition : celle du **droit français**, en tant que système juridique issu du droit romain […] et celle du **français du droit**, en tant que système linguistique restreint à l'usage particulier d'un domaine professionnel, le droit, et caractérisé par un vocabulaire, une syntaxe et un discours propres aux activités qui en découlent (Gonzalez, 2009, p. 184).

Ce qui nous amène à dire que l'emploi de ces structures est une activité périlleuse car une simple substitution d'un mot par un autre peut causer un glissement de sens qui peut altérer la communication juridique ou comme le souligne Damette (2007, p. 32) : « connaitre le sens des mots, pris isolément, ne donne pas accès au sens global et provoque des contre sens ».

4.1.1.1. Caractéristiques du français juridique

La richesse de la langue du droit français est extraordinaire tant sur les plans lexical, phraséologique, sémantique que discursif. On la reconnait fort bien à sa terminologie et sa technicité qui parfois empêche une maitrise satisfaisante de cet outil de communication de travail. Mais J.L. Penfornis précise que « le droit puise la plupart de ses mots dans sa langue courante, mais il leur confère un sens particulier »[9]. Voici en résumé quelques particularités du français juridique :

- **Sur le plan lexical**

Le vocabulaire juridique est riche et technique, il est le produit de plusieurs procédés de composition et de dérivation lexicale. Il recourt aussi aux archaïsmes. Le même mot peut avoir plusieurs significations dans le même système juridique et les mots composés ont un sens spécifique. La synonymie n'existe pas (Gonzalez, 2009, p. 185). Par exemple « le mot ''obligation'', en droit civil, on dira que l'obligation de l'acheteur consiste à payer le prix au vendeur, alors qu'en droit commercial, une obligation est un titre négociable en bourse » *(J.L.Perfornis)*[10]. Ainsi, la communication juridique est altérée si le choix des mots n'est pas pertinent. Un autre exemple pourrait élucider cela : *« ″*adopter une loi*″* n'est pas équivalent à ″voter une loi*″*. Une loi peut être votée sans pour autant être adoptée » (D. Deschamps, 2015, p. 16*).* Il faut aussi signaler le fait que certains termes techniques de droit ont un seul sens, le sens de la spécialité comme ''déni de justice'' (R. Gonzalez, 2009, p. 185).

- **Sur le plan sémantique**

[9] Article sans date paru sur consulté le 12/08/2019
[10] Idem

Le lexique juridique possède aussi des traits distinctifs (Gonzalez, 2009, p. 185). Nombre de mots composés sont techniques alors que les mots les constituant ont un sens différent quand ils sont utilisés isolément comme « mise en demeure » ou « fonds de commerce ». Nous y retrouvons aussi des termes voisins comme « litige/ conflit », termes antonymes : défendeur/demandeur. En outre, beaucoup de verbes sont utilisés dans le contexte du droit comme ceux qui expriment le devoir, le pouvoir, la liberté, le choix ou la possibilité.

- **Sur le plan syntaxique**

Les tournures dans la langue de droit sont également spécifiques comme la voix impersonnelle et la forme passive et qui sont très usitées pour exprimer l'objectivité. L'usage du présent de vérité générale exprimant souvent l'obligation est récurent. Et l'emploi de certains indéfinis caractérisent la syntaxe de la langue juridique (Gonzalez, 2009, p. 188).

- **Sur le plan discursif**

Les discours juridiques oraux et écrits sont aussi particuliers. La composition des déclarations, des types de contrats, des décisions de justice est propre au domaine du droit. On y trouve des procédures, des arguments, des motifs relevant de l'art de la persuasion et qui sont produits de manière très cohérente (R. Gonzalez, 2009 p. 189).

Il existe une typologie de discours propre au domaine juridique (Idem, p. 189). Voici quelques exemples :

- A l'oral : discours du Président de la République, discours d'un avocat, d'un maire, d'un syndicaliste, d'un employé de justice.
- A l'écrit : une reconnaissance de dette, une note de service, une décision de justice, un texte de loi… (Idem, p. 190)

Pour conclure, nous nous référons à Michel Soignet qui souligne que « ce n'est pas la terminologie juridique qui empêche une maitrise satisfaisante de la langue du droit, mais les expressions propres de ce discours qui n'existent pas dans la langue générale » (cité par R. Gonzalez, 2009, p. 190).

4.1.2. Quelques pistes et présentation du modèle proposé

Avant de présenter notre produit, il faut savoir qu'il y a plusieurs théories de l'élaboration de curriculums. Selon K. Mahanya : « un curriculum c'est l'ensemble des expériences de l'apprenant » (2013, p. 9). Pour Claude Le Ninan cité par Le Roux & Schmid (2012, p. 30) : « un curriculum est un produit qui dessine la finalité, le(s) but(s), les objectifs d'apprentissage, la méthodologie, le syllabus, la progression, les supports pédagogiques, les activités d'apprentissage et le dispositif d'évaluation».

La description d'un curriculum comprend au moins trois composantes à savoir :

« 1. Ce qui est appris, le contenu ou sujet d'instruction ;

2. Comment l'apprentissage et l'enseignement sont faits : la méthodologie didactique utilisée ;

*3. Quand les diverses matières sont présentées et leur ordre d'instruction »(*Idem, p. 2).

Les théories de l'élaboration de curriculum sont nombreuses et beaucoup d'auteurs s'y sont appliqués pour présenter différents modèles. Nous en citons quelques-uns pour présenter ensuite celui qui nous intéresse et dont nous nous sommes inspirés.

Urebvu cité par k. Mahanya donne trois types de modèles pour nous guider dans le processus de conception et servent de recommandations influencé par la psychologie behavioriste (2013, p. 11).

4.1.2.1. Le modèle objectif : ce modèle est centré sur quatre (4) phases :

a- Déclaration des buts visés par l'apprentissage.

b- L'élaboration des objectifs.

c- Les expériences (activités à faire en ordre chronologique)

d- L'évaluation des objectifs : étape permettant le succès de son produit.

Les modèles de Tyler et de Wheeler (auteurs connus dans le domaine des curriculums) sont basés sur ce plan (K. Mahanya, 2013, p. 12).

4.1.2.2. Le modèle du processus par Lawrence Stenhousse :

Ce modèle est plus efficace que le premier car il spécifie le contenu et les séquences de cours à la place de spécifier les résultats (objectifs). Il ajoute aussi à la place des objectifs un troisième point, celui de la méthodologie suivie par l'enseignant. Lawrence Stenhousse

précise que si les résultats ne sont pas abordés à l'avance, ils sont mesurables après l'enseignement (Cité par K. Mahanya, 2013, p. 13).

4.1.2.3. Le modèle situationnel :

Celui-ci contient cinq (5) phases, elles sont résumées par Skibeck cité par K. Mahanya (2013, p. 13) comme suit :

a- L'analyse de la situation : découvrir le contexte où l'on développe le curriculum et la faisabilité de son introduction. C'est-à-dire selon cet auteur, il est important de collecter des informations sur le système pédagogique des apprenants et des enseignants.

b- Formulation des objectifs : déterminer des objectifs d'apprentissage, les capacités à acquérir et les résultats anticipés.

c- Construction du programme : Construire les activités, le contenu, la structure, la méthodologie et les séquences d'apprentissage. Déterminer les ressources et documents supports, déploiement du personnel et création des emplois du temps.

d- Interprétation du curriculum et sa mise en œuvre : intégration et implication sur les emplois du temps.

e- L'évaluation : cette étape contient des taches comme la conception des systèmes de surveillance, la préparation des calendriers d'évaluation et l'évaluation proprement dite.

4.1.2.4. Le modèle de Diana Laurillard:

Cette auteure propose autre chose. Son point de départ est l'analyse des besoins des apprenants par l'usage des questionnaires et elle définit les objectifs d'apprentissage au tout début de l'étude mais qu'elle utilise dans l'évaluation à la fin de la formation. Ensuite elle planifie les modules du programme et passe en dernier à l'évaluation (K. Mahanya, 2013, p. 15).

À la base de ces modèles, divers curriculums ont été élaborés. A titre d'exemples nous pouvons citer le curriculum pour la préparation à l'examen DELF B2 et le FROST (curriculum de français général et français à orientation scientifique et technique) (K. Mahanya, 2013, p. 15).

4.1.2.5. Le modèle de Claude Le NINAN :

Dans notre cas et dans le cas de FOS, nous nous inspirons du modèle proposé par C. Le Ninan (2004, p. 3) où il suggère d'utiliser les outils du CECRL, publiés par le conseil de la Coopération en 2001 afin de produire un document susceptible d'être accepté par les autorités

universitaires. Il propose un schéma récapitulatif de son prototype que nous comptons personnaliser et appliquer.

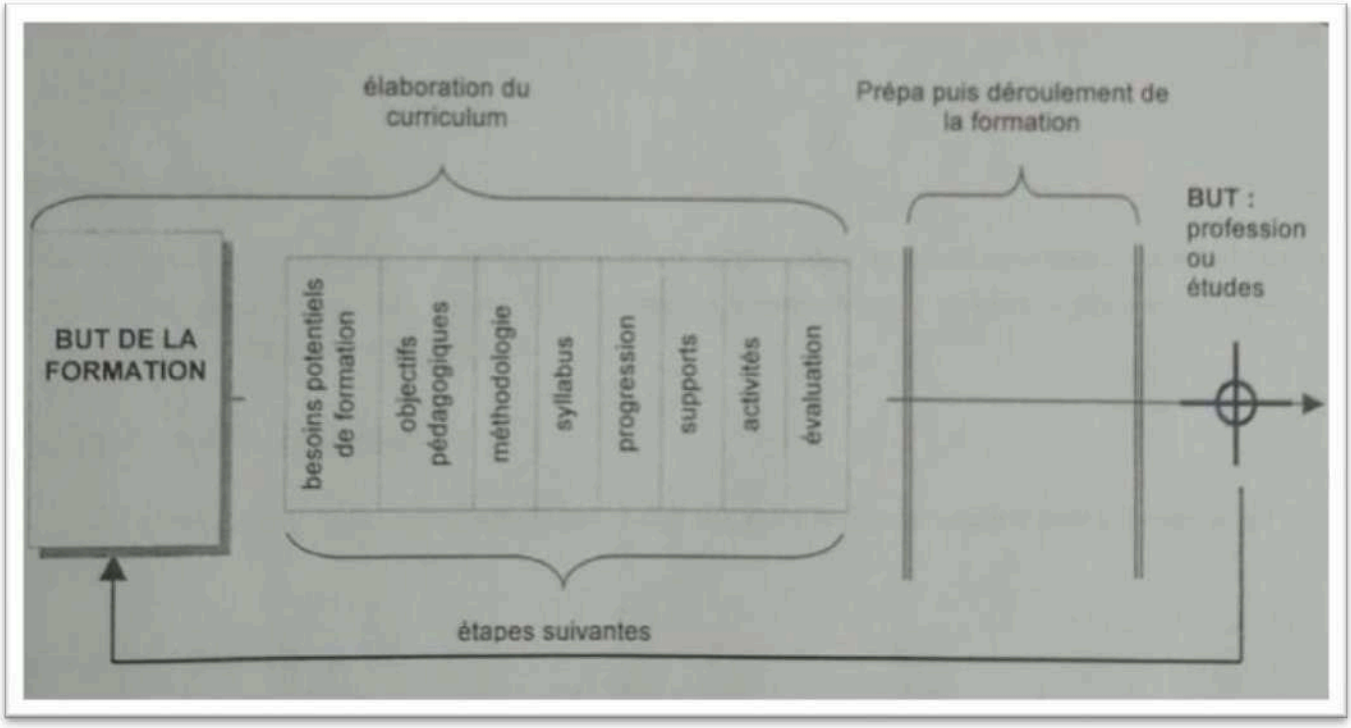

Tableau n°7 : schéma récapitulatif du curriculum proposé par Claude Le Ninan (2004)

Remarquons que la conception du curriculum précède la préparation et le déroulement de la formation et que la précision de son but est la première des neuf étapes du produit final.

Pour déterminer le but de la formation, il faut savoir ce que nos étudiants doivent être capables de faire en français juridique à l'université et dans leur carrière professionnelle. À l'issue de ce modèle, nous pourrons définir les parties constituant le notre dans ce qui suit.

4.2. Les rubriques du curriculum proposé

4.2.1. Le but de la formation et son adaptation à la faculté de droit de l'UMMTO

Selon Le Ninan (2004), le but désigne « ce que les apprenants devront être capables de faire lorsqu'ils auront terminé la formation » cité par Le Roux et Schmid (2006, p. 30).

Le but de ce curriculum est de faire acquérir aux apprenants la compétence langagière de communication spécialisée. Autrement dit, les rendre opérationnels dans des situations de communication professionnelle. À la fin de la formation, nos étudiants auront le niveau B1 du CECRL. Mais il est important d'adapter l'enseignement/apprentissage au contexte de la faculté car plusieurs facteurs doivent être pris en charge et en compte comme : le niveau actuel des étudiants, leurs besoins en communication, le statut et le volume horaire de l'unité d'enseignement, le nombre de professeurs, la disponibilité des locaux.etc. C'est ce qui est défini par la notion de contexte d'apprentissage chez Doucet (2011, p. 421) :

> La construction d'un enseignement contextualisé d'une langue étrangère implique la prise en compte de certains paramètres tels que les besoins des apprenants et d'une manière plus globale de la/les demandes et par extension du sens que revêt l'apprentissage du français pour ces individus.

Donc, il est important de créer un apprentissage spécialisé qui s'accorderait avec les données, les contenus et les thèmes du domaine juridique à traiter.

En effet, ce chapitre de notre travail est consacré aux trois projets didactiques de 25 heures étalés sur trois semestres. Chaque projet est divisé en trois séquences de 7 heures 30 minutes pour environ 5 séances chacune. Il nous reste alors, 3 heures de temps qui nous a été imparti, chaque heure sera réservée à un bilan et au remplissage d'une grille d'évaluation de la part des étudiants afin de mesurer l'appréciation de l'enseignement assuré jusque-là. Une forme d'évaluation serait programmée alors et qui aurait comme objectif de remédier aux difficultés ponctuelles des étudiants.

Etant donné que les besoins de notre public sont identifiés, il est possible à présent de préciser les conditions dans lesquelles les cours de français juridique seront assurés :

- Lieu : Faculté de droit et des sciences politiques de l'université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou.
- Public : étudiants en master droit des affaires.
- Période de formation : 3 semestres (S1 et S2 pour les M1, S3 pour les M2)
- Durée de formation : 75 heures à raison de 25 heures/16 semaines.
- Niveau de compétences acquises : section hétérogène (A1 débutants, A2 moyens).
- Niveau de compétences à acquérir : B1 du CECRL.

4.2.2. Les finalités du curriculum

Les finalités du curriculum sont les suivantes :

1) L'enseignement/apprentissage du français juridique vise au développement linguistique et culturel des étudiants en master de droit des affaires.

2) Sensibiliser à la didactique et à la linguistique juridique en éveillant des intérêts chez les étudiants en droit des affaires.

3) L'enseignement/apprentissage du français juridique vise à une meilleure insertion de nos étudiants futurs cadres dans des organismes régis par le droit francophone ou européen.

4.2.3. Les besoins potentiels et les capacités générales à développer

Les objectifs d'apprentissage de notre curriculum correspondent aux capacités prises en charge par les activités de communication langagières définies par le CECR. Nous allons voir les six (6) compétences CO, CE, PO, PE, IO et IE du niveau B1 (pour utilisateurs indépendants) comme présentées par le CECR (2001, p. 49).

Pourquoi le CECRL ?

Parce que comme son nom l'indique, il s'agit d'un cadre de référence servant de base européenne à l'enseignement/apprentissage des langues. C'est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par les experts des Etats membres du Conseil de l'Europe. Il fournit par conséquent un outil de standardisation de niveaux de langue qui ne repose pas sur une note mais relève des niveaux identifiés de compétences reconnues. Autrement dit, il définit les degrés de maitrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire des différents domaines de compétences. L'échelle d'évaluation du CECRL est indépendante de l'organisme évaluateur et est transposable sur n'importe quelle langue.

Compréhension orale CO : comprendre les documents juridiques officiels et leur articulation pour en assimiler le sens et comprendre les décisions de justices publiées à propos d'entreprises en difficultés.

Compréhension écrite CE : Comprendre les parties composant les textes émanant d'institutions juridiques et découvrir leur fonctionnement comme les déclarations, les arrêtés, les circulaires…

Production orale PO : produire des expressions simples et isolées sur les différentes thématiques de la spécialité, discuter des conventions et des traités et débattre les lois et les textes juridiques.

Production écrite PE : produire des comptes rendus de traités et de conventions, rédiger des clauses de contrats, rédiger des rapports sur des infractions commises par des entreprises dans le cadre juridique.

Interaction orale IO : Interagir de façon simple, émettre une critique, exprimer un argument et son rôle, reformuler un avantage ou un désagrément, réagir à des affirmations et en émettre suivant les thèmes des domaines étudiés.

Interaction écrite IE : demander et transmettre des renseignements, préparer un plaidoyer, répondre par une lettre d'intention.

4.2..4. Les objectifs d'apprentissage

L'objectif de notre curriculum rejoint le but de la formation, c'est la maitrise satisfaisante d'un outil de communication performant dans le domaine juridique en ayant des capacités à produire oralement et par écrit des discours relatifs à des situations problèmes en respectant les contraintes de ces mêmes situations ainsi que leur enjeu et en s'impliquant nettement.

Les objectifs d'apprentissage sont de différents ordres et répondent aux tâches à réaliser et définies dans les intitulés des projets et des séquences pédagogiques, voir le tableau n°7).

Objectifs communicationnels	*Faire face à des situations professionnelles (réunion de coordination au barreau, réunion de l'ordre des avocats, entretien avec le juge, entretien avec le procureur, exécuter une décision de justice…) *Présenter oralement et par écrit les infractions aux lois *aborder et présenter le cadre juridique du projet d'une entreprise (lancer un nouveau projet, ouvrir une succursale à l'étranger…) * Faires des exposés oraux et par écrits sur des activités des organisations internationales onusiennes comme l'OMC, et les organisations chargées de la coopération et d'aide aux pays en difficultés. *Développer la compréhension orale en droit des affaires comme la bourse et les marchés financiers. *Améliorer la production écrite des lettres commerciales et administratives *Développer la compréhension écrite des documents de droit.

Objectifs linguistiques et lexicaux	*Apprendre le lexique nécessaire de droit des affaires pour communiquer dans des situations professionnelles. *Améliorer la compétence lexicale nécessaire pour comprendre l'actualité et l'évolution du droit des affaires. *Maitriser les temps adéquats (le présent de vérité générale / le conditionnel et leurs valeurs, le subjonctif) qui servent le domaine juridique. *Maitriser l'emploi des marques d'objectivité et les indéfinis. *Acquérir certaines règles grammaticales et les maitriser.
Objectifs notionnels	*découvrir le droit de l'entreprise, de la concurrence et de l'investissement (règles juridiques, structure, fonctionnement). *Connaitre les relations de partenariat entre clients, fournisseurs, banques. * Maitriser les rôles des organisations internationales et leurs actions en droit des affaires. *Connaitre et maitriser les concepts et notions du droit des affaires : mondialisation, système financier international, le système bancaire, crise, récession, marché, bourse… * Elaborer le contexte juridique des stratégies de développement des activités d'une entreprise *Apprendre la composition et les types de contrats. *connaitre et maitriser les principes des pourparlers et des négociations.

Tableau n° 8: Les objectifs d'apprentissage

4.2.5. Méthodologie : les techniques d'enseignement à utiliser et méthode préconisée

La méthode préconisée dans notre curriculum est celle qui place l'apprenant au centre des apprentissages comme acteur principal. Il s'agit donc de favoriser la mise en activité de l'étudiant tout en s'éloignant de la théorie expositive traditionnelle. L'enseignant, tient le rôle de moniteur, de facilitateur et de médiateur par rapport à l'apprenant.

Il existe plusieurs techniques d'enseignement en FOS au-delà des manuels spécialisés et consacrés au domaine juridique dont la publication par certaines éditions ne cesse de croitre. En dépit de cette croissance, beaucoup d'étudiants ne peuvent pas accéder à ces outils didactiques sans oublier les difficultés à l'accès à l'information généralement existante sur le net (les étudiants n'ont pas tous de points d'accès à internet).

Parmi ces techniques, nous optons pour celles qui sont retenues par Cuq & Gruca: « - le recours au cours à double enseignant […] ; - l'étude de cas […] ; - la simulation globale […] » (2003, pp. 334-335).

La première technique, celle du cours à double enseignant, consiste à faire cohabiter deux enseignants dans une même classe, un enseignant de spécialité, dans notre cas un spécialiste en droit des affaires et un enseignant de langue. Malgré sa rentabilité, précisons que cette technique dépend de la volonté de la tutelle de créer un poste pour un didacticien parce que comme nous l'avons vu dans l'entretien avec Madame Makhtour dans le chapitre précédent, ce n'est pas du ressort du doyen ni de l'administration de la faculté.

La seconde technique qui consiste à l'étude de cas et à inciter les apprenants à suivre des canevas de situations et d'échanges langagiers, les auteurs Cuq & Gruca (2003, pp. 336-337) observent qu'elle dépend du degré de la maitrise de la langue de la part de l'enseignant du droit des affaires. Mais nous nous retrouvons face à un inconvénient, celui du manque de locaux au sein de la faculté. La section des masterants est composée de 521 étudiants, serait-il donc possible de diviser ce nombre en plusieurs classes pour travailler en ateliers qui ne dépasseraient pas 15 personnes par groupe ? (En ligne peut-être, l'option de l'enseignement hybride, surtout en ces temps de la Covid-19).

La technique de la simulation globale consiste à faire travailler les apprenants en trinômes ou en binômes pour obtenir des productions écrites et orales dont on peut conserver les interactions en utilisant des enregistrements audiovisuels. Pour que cette technique soit profitable sur le terrain avec nos étudiants, il serait mieux, selon Mireille Darot de :

- Prendre garde à la lourdeur pour l'enseignant de la préparation du matériel (réinvestissement souhaitables !) ;
- Le faire en fin de cursus pour ne pas briser le rythme par de trop nombreuses corrections et pour compter sur une certaine autoévaluation de l'apprenant (1990, p 123-130).

C'est pourquoi, pour la démarche méthodologique que nous pourrions adopter dans notre curriculum, deux de ces trois techniques d'enseignement s'y entrecroisent à condition que l'enseignant chargé de l'unité d'enseignement du français juridique accepte de ne dispenser que ce module vu la lourdeur de la tâche, et que l'administration de la faculté fasse un effort pour organiser les plannings qui seraient adéquats au déroulement du processus de formation que nous engagerons.

Néanmoins l'approche actionnelle demeure importante dans la réalisation de la formation dictée par notre curriculum. Introduite par le CECR de 2001, elle est née grâce à « l'évolution de l'objectif social de référence de l'enseignement/apprentissage des langues en Europe » (C. Puren, 2004, p. 6, cité par K. Mahanya, 2013, p. 26).

Cette approche met l'accent sur la réalisation des tâches qui développent et stimulent des compétences réceptives et interactives. D'après C. Puren (2004, p. 7) :

> La perspective actionnelle du CECR correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié au progrès de l'intégration européenne, celui de préparer les apprenants à vivre et travailler dans leurs propres pays ou dans un pays étranger […]. Il ne s'agit plus de communiquer avec l'autre (de s'informer et d'informer) mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. La langue n'est plus (ou plus seulement) un instrument de communication, mais un instrument d'action sociale.

Elle reprend quelques éléments importants de l'approche communicative entre autres : favoriser l'interaction et l'échange, soutenir les apprenants pour les encourager à prendre des initiatives, mettre en place des activités proches des situations de communications réelles et authentiques, proposer des activités de créativité et des activités interactives comme les jeux de rôle (C. Le Ninan, 2004, p. 4).

Pour réaliser ces tâches, la pédagogie de projet offre d'excellentes pistes pour construire des apprentissages à partir des centres intérêts des étudiants. Par une tâche envisagée collectivement, orientée vers un but commun, accomplie dans un esprit de coopération et conduisant à une production concrète communicable, les apprenants réalisent des objectifs d'apprentissage et de développement personnel et social. Ils développent des compétences en regard des différentes unités d'enseignement dispensées et font des apprentissages transférables dans leur milieu de vie dans le cadre de projets. Cette notion définie par Boutinet comme « Un ensemble d'actions à réaliser dans un temps donné pour satisfaire un objectif précis dans un cadre défini avec précision » (1990, p. 34) et par Bellenger & Couchaere comme « Un ensemble de tâches cohérentes, liées, limitées dans le temps, dans le coût et dans l'espace » (1999, p. 13), répond favorablement à notre méthodologie car de ces deux définitions citées par Claude Le Ninan, nous retiendrons la notion de « satisfaction d'un objectif précis » mais l'auteur retient personnellement « la satisfaction d'un ou de besoins précis » (2004, p.4), et c'est le but de notre curriculum.

Donc nous nous permettons de dire que la pédagogie de projet convient à nos étudiants qui, dans un groupe pédagogique, diffèrent tant par leur âge, leur conception du monde, leur profil d'apprentissage et les stratégies qu'ils utilisent. Par la diversité des tâches demandées, elle permet aux apprenants d'accroitre leur motivation et d'apprendre à apprendre avec les autres. Ainsi la collaboration de tous et la valorisation de leurs diverses manières d'apprendre favorisent la réussite de leurs projets pédagogiques et leur engagement dans leur apprentissage. C'est cela le principe de l'ingénierie pédagogique.

Notre choix de cette approche est justifié par le fait que les masterants de droit des affaires ont des besoins urgents à satisfaire. La réalisation de projets « implique aussi la possibilité de développer des capacités méthodologiques : s'informer, réaliser, contrôler et rendre compte » comme le précise si bien R. Cristin (2000, p. 86).

4.2.6. Syllabus : projets didactiques et objets d'étude

Les intitulés des projets et des séquences pédagogiques sont inspirés des unités d'enseignement de spécialité de droit des affaires comme ils sont programmés par la tutelle sur les trois semestres. Ainsi nous assurerons une maitrise satisfaisante sinon totale du domaine en question en français. Les tableaux ci-après récapitulent la séquentialisation de chaque projet à réaliser à titre **prévisionnel**. Les intitulés sont proposés à titre **indicatif** et **non prescriptif** et les enseignants pourraient y apporter des changements selon les besoins de la spécialité et de la discipline.

Projet n°1	période	Intitulés des séquences d'apprentissage	Objets d'étude	durée
Rédiger une convention dans une forme authentique	1er semestre = 16 semaines =25 heures	Séquence 1 : *Rédiger un contrat de travail. *Rédiger une lettre de licenciement.	1- Droit des entreprises et droit de la concurrence 2- Petites, moyennes et entreprises contractantes. Séance bilan : complétion d'une grille d'évaluation	5 séances (7h 30mn) 1h
		Séquence 2 : *Rédiger un contrat pour bénéficier d'un crédit de consommation *Rédiger une déclaration d'impôt	1- Droit fiscal des affaires 2- Droit de la consommation et du commerce électronique Séance bilan : complétion d'une grille d'évaluation	5 séances (7h 30mn 1h
		Séquence 3 : Rédiger un compte rendu sur le rôle des organisations économiques internationales dans la coopération et l'aide aux pays sous développés.	1- Droit des organisations économiques internationales 2- Techniques de négociation et techniques contractuelles Séance bilan : complétion d'une grille d'évaluation	5 séances (7h 30mn) 1h

Tableau n° 9: Syllabus, intitulés du projet didactique n°1 et ses séquences pédagogiques

Projet n°2	Période	Intitulés des séquences d'apprentissage	Objets d'étude	durée
Rédiger un traité avec une société multinationale	2ème semestre = 16 semaines =25 heures	Séquence 1 Rendre compte d'un calcul de risques d'un investissement	1- Droit des investissements 2- droit du commerce international Séance bilan : complétion d'une grille d'évaluation	5 séances (7h 30mn) 1h
		Séquence 2 *Rédiger un contrat commercial *Rédiger les clauses d'un contrat de crédit bancaire	1- droit des contrats commerciaux 2- Droit bancaire et financier Séance bilan : complétion d'une grille d'évaluation	5séances (7h 30mn) 1h
		Séquence 3 Rédiger une demande d'appel pour une affaire de justice dont la décision judiciaire est de suspendre les activités d'une entreprise industrielle	1-droit de la propriété industrielle 2-Projet professionnel et santé Séance bilan : complétion d'une grille d'évaluation	5 séances (7h 30mn) 1h

Tableau n° 10 : Syllabus, intitulés du projet didactique n°2 et ses séquences pédagogiques

Projet n° 3	période	Intitulés des séquences d'apprentissage	Objets d'étude	durée
Concevoir et présenter un projet de loi d'urgence pour faire face à une pandémie dans le pays	3ème semestre = 16 semaines =25 heures	Séquence 1 Faire le compte rendu d'un rapport d'activités de l'inspection générale des finances Séquence 2 Rédiger des copies d'actes judiciaires servant une affaire judiciaire économique en cours Séquence 3 *Rédiger un rapport sur le contrôle des douanes dans la protection des activités économiques du pays *Rédiger le compte rendu d'un protocole international sur l'environnement et les énergies renouvelables	1-La loi de contrôle économique 2-Droit de l'arbitrage Séance bilan : complétion d'une grille d'évaluation 1-Droit pénal des affaires 2-Droit des transports Séance bilan : complétion d'une grille d'évaluation 1-Droit douanier et litiges douaniers 2- droit des énergies renouvelables Séance bilan : complétion d'une grille d'évaluation	5 séances (7h 30mn) 1h 5 séances (7h 30mn) 1h 5 séances (7h 30mn) 1h

Tableau n° 11: Syllabus, intitulés du projet didactique n°3 et ses séquences pédagogiques

4.2.7. Progression : contenu des séquences

Qu'est ce qu'une progression ?

Claude Le Ninan définit la progression comme étant : *«* l'ordre dans lequel les éléments du syllabus, c'est-à-dire, les contenus d'enseignement, sont classés puis enseignés à travers les supports et les activités pédagogiques *»* (2004, p. 17). Selon cet auteur, il est nécessaire d'établir une progression parce que les contenus ne peuvent pas être dispensés en même temps permettant ainsi le classement des objectifs pédagogiques à l'issue des capacités à développer de manière enchainée lors du déroulement de la séquence. Il ajoute que cela « permet de structurer l'enseignement et d'en accroitre l'efficacité *»* (Idem, p. 17).

Dans ce qui suit, nous proposons le déroulement du projet n° 1 à titre d'exemple afin de comprendre l'enchainement et l'ordre chronologique des parties d'une séquence pédagogique (cela est valable pour tous les autres projets du syllabus).

<table>
<tr><td>Projet n° 1
Séquences
(1+2+3)</td><td colspan="3">Rédiger une convention dans une forme authentique
Prérequis: liste de concepts et notions nécessaires à la réalisation du projet.
Evaluation diagnostique : activités portant sur les concepts et notions à traiter dans les séquences pédagogiques</td></tr>
<tr><td>Compétences à installer</td><td>Objets d'étude</td><td>Capacités/ exemples d'objectifs d'apprentissage</td><td>Déroulement de la séquence</td></tr>
<tr><td>1/ Comprendre et interpréter des discours oraux se rapportant aux contrats, aux conventions et aux traités</td><td>1) Droit des entreprises et droit de la concurrence.
2) Petites, moyennes et entreprises contractantes.
3) Droit fiscal des affaires
4) Droit de la consommation et du commerce électronique
5) Droit des organisations économiques internationales
6) techniques de négociation et techniques contractuelles</td><td>1) Se positionner en tant qu'auditeur :
- Définir l'objectif de l'écoute.
- Emettre des hypothèses de sens sur le contenu du message oral.
2) Retrouver les différents niveaux d'organisation du discours :
- Distinguer les éléments constituants de la situation de communication.
- Repérer la structure dominante du message oral.
3) Elaborer des significations :
- Identifier les informations contenues dans le message.
- Identifier le champ lexical se rapportant au thème.
- Repérer les marques de l'énonciateur.
- Mettre en évidence l'implicite par rapport au contexte.
- Interpréter les gestes, les mimiques et</td><td>1) Compréhension de l'oral :
<u>Types d'activités</u>
-Exploiter des indications présentant le document oral ou audiovisuel pour anticiper sur le sens.
-Complétion d'une grille de la situation de communication et identifier les indices de l'énonciateur, son statut et son intention communicative.
-Repérer le thème.
-Repérer les faits de langue en relation avec la visée de l'énonciateur.
-Identifier les concepts juridiques en relation et qui servent le thème.</td></tr>
</table>

		l'intonation. **4) Réagir face au texte** **-**Exprimer clairement sa position vis a vis de ce qui est diffusé dans le support pédagogique. **1) Planifier son propos** - Définir la finalité du message oral. - Activer les connaissances en relation avec le thème. - Choisir le niveau de langue. - Adapter le volume de sa voix **2) Organiser son propos** **-** Assurer la cohésion. - Respecter le temps imparti. **3) Utiliser la langue de manière appropriée.** **-** Produire des phrases correctes sur le plan syntaxique. - Utiliser le lexique adéquat à la thématique. - Etablir le contact avec l'interlocuteur. - Soigner sa prononciation. - Utiliser la syntaxe de l'oral	**2) Production de l'oral** : <u>Types d'activités</u> -Produire de petites introductions pour présenter un contrat, une convention ou un traité. -Adapter ses informations au contexte. -Adapter ses arguments au thème. -Jeux de rôles

2/ Comprendre et interpréter les textes de contrats, de conventions et de traités ainsi que les lois les régissant.		**1) Savoir se positionner en tant que lecteur** **-** Définir l'objectif de la lecture. - Emettre des hypothèses de sens sur le contenu des textes. **2) Retrouver les divers niveaux d'organisation du discours** **-**Distinguer les éléments composant la situation de communication. - Repérer la structure dominante du texte. -Repérer les énoncés investis dans la structure dominante du texte - Séquentialiser le texte pour repérer les grandes unités de sens. **3) Elaborer des significations** **-**Identifier les informations explicites dans le texte. -Distinguer les informations essentielles des informations accessoires. - Regrouper les éléments lexicaux pour construire des champs lexicaux. -Expliquer l'influence des tournures syntaxiques sur le texte. - Repérer les marques d'énonciation. -Etablir des relations entre les informations pour	**3) Compréhension de l'écrit** <u>Types d'activités</u> -Identifier les éléments périphériques du document. -Identifier le thème. -Repérer les différents types de discours investis. -Retrouver les mots et expressions faisant partie du champ lexical. -retrouver les concepts juridiques investis. -Repérer les tournures grammaticales utilisées. -Identifier le système temporel du document.

		faire des déductions. **4) Réagir face au texte** -Prendre position par rapport au message du texte et exprimer son opinion. - Evaluer la pertinence des arguments et motifs émis dans le document par rapport à la visée de l'auteur	
		1) Planifier sa production -Respecter la consigne donnée et définir la finalité de l'écrit. -Activer les connaissances en relation avec le thème et le texte modèle étudié. -Se faire une idée du lecteur de la production pour organiser ses idées et ses informations les plus pertinentes. -Choisir le niveau de langue approprié. **2) Organiser sa production** - Mettre en œuvre le modèle d'organisation du texte le plus adéquat. -Assurer la présentation selon le type d'écrit à produire.	**4) Production de l'écrit** Type d'activités -Proposer des consignes pour produire des petites parties ou clauses de contrats. - Relecture et analyse du sujet inducteur. - Elaboration collective de la grille d'autoévaluation. - Autoévaluation. -Coévaluation et amélioration des productions d'étudiants. Remarque : les objectifs d'apprentissage sont retenus comme critères d'évaluation de productions des étudiants.

		3) Utiliser la langue de façon appropriée -Produire des phrases correctes au plan syntaxique - Utiliser le vocabulaire (termes et concepts juridiques) et les tournures syntaxiques propres et appropriées au type de discours -Utiliser judicieusement la ponctuation. **4) Réviser son écrit** **-**Utiliser la grille d'autoévaluation pour détecter d'éventuelles erreurs.	
		Réagir face aux documents présentés **-** Exprimer son point de vue par rapport aux thématiques traitées. -Découvrir l'enjeu des textes abordés. -Maintenir son interlocuteur en posant des questions	**5) Interaction orale :** <u>Type d'activités</u> -Activités collaboratives et de simulation globale
		Produire -Reformuler les informations contenues dans un texte législatif ou dans les documents émanant d'une institution. -Présenter ses propres réflexions par rapport aux documents étudiés. -Transférer ses acquis en déductions et en	**6) Interaction écrite :** <u>Type d'activités</u> -Rédiger des écrits pour rendre compte de l'importance des textes de lois régissant le cadre juridique d'institutions en complétant des textes lacunaires

		prédictions	
		Séance bilan : retour sur le projet -Socialisation du projet - Evaluation du projet - Ré/orientations si nécessaire. **Complétion d'une grille d'évaluation :** **-**Montrer ses lacunes, ses progrès et son appréciation par rapport à ce qui a été abordé	
		Régulation/ remédiation : **-** Noter toutes les modifications apportées au déroulement de la séquence. - Prévoir des activités pour prendre en charge les difficultés recensées lors des évaluations intermédiaires	

Tableau n° 12: Progression du curriculum et contenu d'une séquence

4.2.8. Supports et ressources proposées

Il est plus attractif de travailler sur des supports authentiques pour accrocher et éveiller l'intérêt des apprenants afin de les motiver, voici dans ce tableau quelques-unes de nos propositions.

Ressources proposées	- Guides explicatifs sur les thèmes du droit des affaires. - Textes de lois et textes législatifs. - Liens vers des sites internet traitant les thèmes des séquences. - Tables résumant le lexique juridique utilisé par chaque type de droit - Tables de sigles, abréviations et acronymes récurrents dans les types de droit. - Documents audiovisuels pour la compréhension orale contenants débats et thématiques juridiques. - Tables récapitulatives de notions juridiques à maitriser. - Documents émanant d'institutions et organismes de l'Etat : décisions de justice, lettres et correspondances officielles, contrats, documents commerciaux…
Outils informatiques	-Plate forme e-learning de l'UMMTO -Espace collaboratifs du télé-enseignement dispensé à la faculté de droit et des sciences politiques (page facebook officielle, et pages de groupes)

Tableau n°13 : Ressources pédagogiques proposées

4.2.9. Activités

Une activité est selon C. Le Ninan :

> Un exercice, une tâche, un travail que l'apprenant réalise à partir d'un support pédagogique afin d'acquérir une compétence de communication exprimée dans le curriculum sous la forme d'un objectif pédagogique. Pour l'atteindre, les activités pédagogiques doivent porter sur les points du syllabus correspondant à l'objectif pédagogique considéré (2004, p. 25).

Toujours selon cet auteur, une activité pédagogique peut assumer trois fonctions : l'apprentissage, la remédiation, le dépassement.

Les premières sont celles à travers lesquelles l'apprenant apprend à maitriser pas à pas les éléments nécessaires à la communication pour atteindre l'objectif pédagogique tracé. Les secondes sont suggérées quand l'enseignant constate que les apprenants ont rencontré des difficultés qui ont entravé la réalisation de l'objectif escompté et les activités de dépassement sont proposées aux apprenants qui progressent facilement et rapidement par rapport aux autres apprenants.

Il est à signaler, selon ce même auteur, qu'il ya quatre catégories d'activités correspondant aux étapes du déroulement d'une séquence pédagogique :

- des activités de compréhension des supports ;
- des activités d'analyse : celles-ci ont pour finalité d'identifier, relever et analyser les éléments linguistiques, lexicaux et textuels permettant de réaliser des savoir faire langagiers et qui serviront les activités suivantes ;
- des activités de pratique : elles concernent l'utilisation des éléments d'analyse dans des pratiques systématiques de la langue par exemple des exercices de transformation ;
- des activités de production : celles-là doivent se rapprocher des situations de communication spécialisée et professionnelle comme par exemples étude de cas, réalisation de jeux de rôles ou de simulation globale.

En revanche, des activités collaboratives sont indiquées dans le domaine qui nous intéresse. Nous pouvons citer quelques exemples :

- personnaliser le cadre juridique d'une entreprise, une SARL, une EURL ;
- imaginer un scénario de poursuite des entreprises en justice ;

- chercher des règles, un cadre juridique régissant des situations pour sauver des sociétés en ruine ayant déposé leur bilan.

Dans ce sens, nous pouvons imaginer un scénario pédagogique qui précise les rôles des acteurs de l'enseignement/apprentissage au sein de la formation en français juridique. Le voici dans ce tableau :

Rôle de l'enseignant	- Identifier les besoins des apprenants et leurs caractéristiques. - Mener une réflexion sur les tâches collaboratives à réaliser. - Chercher les ressources nécessaires. - Déterminer les thèmes des différentes séquences pédagogiques, activités et tâches. - Evaluer les activités interactives. - Evaluer et commenter les travaux individuels et collaboratifs des apprenants en proposant des coévaluations (favoriser l'apprentissage par l'erreur et l'autoévaluation). - Guider les apprenants dans leur recherche d'idées et d'informations pour leurs productions orales et écrites. - Animer les séances, les débats et les simulations (les procès). - Aider les apprenants à surmonter leurs difficultés de langue et d'expression. - Répondre aux questions des apprenants. - Intervenir pour régler les conflits entre les apprenants.
Rôle des apprenants (étudiants en master droit des affaires)	- Lire les ressources proposées. - Consulter les sites internet pour trouver les informations indispensables à leurs activités. - Comprendre les activités et chercher des éléments de réponse. - Produire des écrits et des exposés. - Participer aux séances, aux débats et aux jeux de rôles proposés par l'enseignant. - Echanger et interagir avec ses camarades. et préparer des contributions pour les travaux collaboratifs. - Remettre les travaux dans les délais.

Tableau n°14 : Scénario pédagogique, rôles des acteurs de l'enseignement/apprentissage du français juridique

4.2.10. L'Évaluation

Qu'est ce qu'un dispositif d'évaluation ?

Selon C. Le Ninan (2004, p. 29), un dispositif d'évaluation *«* permet de vérifier si, et dans quelle mesure, les objectifs pédagogiques de la formation assurée en utilisant le curriculum ont été atteints par les apprenants ».

Pour ce même auteur, l'évaluation peut être réalisée en deux moments : pendant et à l'issue de la formation :

1) Quand elle est réalisée au cours des séquences pédagogiques, elle est formative et « intermédiaire », elle sert à vérifier à des moments opportuns si les apprenants ont compris et atteint l'objectif escompté.

2) Quand elle a lieu à l'issue de la formation, c'est pour mesurer si l'ensemble des objectifs communicatifs, lexicaux/linguistiques et notionnels ont été atteints. Donc si la formation a atteint son but, à ce moment-là, elle est terminale.

Plusieurs outils d'évaluation sont proposés, nous retenons :

- devoirs réalisés (projets de groupe) ;
- performance des apprenants au cours du français juridique ;
- activités interactives soumises aux étudiants ;
- interactions des apprenants au sein du même groupe pédagogique, avec les autres groupes de la section et les étudiants d'autres filières de droit ;
-épreuves de moyenne durée.

CONCLUSION

Selon Pochard, ce qui compte pour mettre en place un curriculum, *«* C'est ce que fait l'étudiant, ce qu'il apprend et non pas ce que fait l'enseignant » (2011, p. 50). Cette approche fondée d'une part sur la démarche de R. Richeterich (1985) organisée autour de l'identification des besoins langagiers, la formulation des objectifs d'apprentissage et la définition des contenus et d'autre part sur celle de J.M. Mangiante & C. Parpette (2004) tournant autour de l'analyse des besoins, la production des outils pédagogiques et la mise en marche d'une formation de FOS composée d'expériences d'apprentissage, ne pouvait qu'être adéquate pour mettre en place un outil de travail intéressant et efficace qui sera mis à la disposition des enseignants du français juridique.

Proposer le modèle de C. Le Ninan (2004) dans l'élaboration de notre produit est un choix justifié par plusieurs arguments. D'abord, le fait que son point de départ est l'analyse des besoins réels des étudiants. Cette situation nous a permis de révéler aussi quelques problèmes qui entourent l'enseignement de la terminologie juridique au département de droit à l'UMMTO. En outre de par ses neuf rubriques formulées clairement et logiquement, l'apprenant devra être capable de réaliser des tâches pendant ses études à l'université et dans sa vie professionnelle. Enfin, la liste des compétences visées pour atteindre le but de formation touche aux six capacités langagières (CO, CE, PO, PE, IO, et IE) (CECRL, 2001).

Nous jugeons que ce dernier argument est plus pertinent car la méthodologie proposée au sein du curriculum (approche communicative et actionnelle, simulation et pédagogie du projet) cible le niveau B1, celui des utilisateurs indépendants en impliquant les débutants et les excellents étant donné que nous n'avons pas le pouvoir, ni la possibilité d'allonger le volume horaire alloué à l'enseignement de la terminologie juridique pour inclure des séances de remise à niveau et nous sommes obligés et tenus de respecter l'objectif de la formation de master de droit qui est celui de maitriser la spécialité en français pour faciliter aux étudiants la recherche et la documentation. C'est donc notre manière de joindre l'utile à l'agréable.

Il faut souligner, pour conclure, que notre curriculum tel qu'il est présenté offre un rythme d'apprentissage adéquat qui non seulement permet de surpasser les contraintes qu'impose le contexte universitaire de l'enseignement apprentissage du français juridique au département de droit mais aussi favorise la motivation des étudiants et leur intérêt étant donné qu'il est structuré en projets et en séquences pédagogiques obéissant à un ordre chrono-logique dans lequel les compétences de l'écrit et de l'oral à développer visent les spécificités

du français juridique et confèrent au dispositif de la formation que nous proposons une place importante, et partant une légitimation d'être reconnu en tant que curriculum projet pouvant aboutir à un curriculum institutionnel.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de notre mémoire de recherche sur l'enseignement/apprentissage du français juridique au sein de l'Université de Tizi-Ouzou relevant du domaine du français sur objectifs universitaires spécifiques, il s'avère important de tirer d'abord quelques conclusions sur tout ce qui a été abordé dans les chapitres précédents.

La première concerne l'état des lieux de FOS. Nous avons accordé une importance particulière à ses origines, pour comprendre les conditions de son émergence, ses ruptures, ses contextes, ses dispositifs, ses situations et pratiques didactiques, ses méthodes et ses objectifs dans l'enseignement des langues étrangères. Il est à souligner que son évolution, depuis les années 1920 et surtout depuis les années 1950, est liée souvent à des contextes politiques et économiques aussi bien qu'en France que dans d'autres pays.

Etant donné que le FOS fait de la notion de « public » la pierre angulaire de son entreprise, nous nous sommes intéressés de près à ses publics et avons consacré le chapitre n° 2 pour dresser leur profil, leur diversité, leurs objectifs, leurs compétences recherchées et leurs difficultés en mettant l'accent sur leur aspect évolutif. C'est vrai que traditionnellement les plus connus étaient les étudiants et les professionnels mais le développement du contexte politico-économique d'un pays et l'avancée des domaines de spécialité peuvent donner naissance à d'autres types de publics. Ici même nous pouvons constater que le FOS répond présent et efficacement aux besoins urgents qui ne cessent d'évoluer par sa « vivacité » et sa méthodologie en mettant l'accent sur une forme d'adaptabilité de la part des concepteurs de cours pour qu'ils puissent répondre de manière efficiente à ses publics nombreux.

Nous avons aussi expliqué la méthodologie du FOS pour élaborer un cours où les étapes sont basées sur les principes de l'ingénierie pédagogique allant de l'offre/demande, de l'analyse des besoins, de la collecte des données jusqu'à l'élaboration pédagogique et l'évaluation.

Une autre donnée intimement liée au dispositif de formation que nous voulons implanter doit être mentionnée. Nous l'avons jugée nécessaire à notre travail de recherche : un ensemble de définitions de divers auteurs a validé notre positionnement par rapport aux notions de référentiel, de programme et de curriculum. Notre choix s'est opéré sur ce dernier parce que cela impliquait que nous voulons bâtir un projet composé d'expériences d'apprentissage rationnalisées en français juridique ayant des objectifs spécifiques et précis

basés sur les spécificités de la filière en question en tenant compte des contraintes et des problèmes entourant l'enseignement de ce module à l'UMMTO.

Nous n'avons pas oublié, également, de dresser un panorama de la langue française en Algérie et à l'université algérienne où nous avons relevé la situation du double enseignement de cette langue que vivent les étudiants à savoir un enseignement **de** français au-delà de l'enseignement **en** français. Ainsi, nous avons compris que le FOS demeure une option adéquate pour le dispositif de formation auquel nous pensons.

Nous avons ajouté quelques titres pour parler des compétences visées par les publics de FOS vues par certains auteurs mais nous nous sommes surtout focalisés sur celles qui sont précisées par le CECR (2000) à savoir les compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques parce que le Cadre Européen Commun de Référence des Langues fournit une base connue pour la conception des programmes, de diplômes et de certifications et définit les niveaux de maitrise d'une langue étrangère en fonction des savoirs faire à acquérir.

La seconde partie de notre travail est consacrée à l'enquête de terrain auprès des acteurs de l'enseignement/apprentissage du français juridique. A travers nos outils de recherche et l'analyse des besoins, nous avons récolté des informations répondant à nos préoccupations.

Nous avons prévu quatre outils d'enquête : deux questionnaires destinés respectivement aux étudiants de master droit des affaires et à leurs enseignants, une observation d'un cours de terminologie juridique et un test d'évaluation des apprenants de cette filière. Mais les conditions du confinement sanitaire décrété par le gouvernement à partir du 12 mars 2020 lié aux dangers de la covid 19, nous ont empêchés de nous déplacer à l'université et de contacter nos informateurs de la dite faculté.

En revanche, nous nous sommes contentés des deux questionnaires que nous avons élaborés et soumis à nos informateurs via le net et d'un entretien téléphonique de deux heures avec l'enseignante du « français juridique » intitulé « français langue étrangère » dans le canevas de formation arrêtée par la Conférence Nationale des Universités. Les résultats obtenus nous ont permis de valider nos hypothèses de départ comme suit :

Effectivement, le dispositif d'enseignement/apprentissage du français juridique actuel au sein de la faculté de droit à l'UMMTO ne permet pas de préparer les masterants en droit des affaires à leur carrière professionnelle parce qu'il est réduit à un ensemble de cours de

terminologie où toutes les séances de cette unité d'enseignement sont réservées à un inventaire lexical de concepts juridiques déjà traités en langue arabe (dans les autres modules de la spécialité) recourant à la traduction sans susciter l'interaction entre les apprenants. En effet, l'identification des besoins réels de nos étudiants à partir des outils d'enquête utilisés a montré que 43% des apprenants ont des difficultés en compréhension orale et écrite, que 70% sont incapables de produire à l'oral comme à l'écrit des discours relatifs à la discipline en question et que 90 % ont une maitrise très insatisfaisante du lexique spécialisé du droit, de la culture juridique et de rédaction administrative. En outre, l'enseignante chargée de dispenser ces cours de terminologie confirme que les spécificités du français juridique, les types de raisonnement, les formes d'argumentation et la rédaction juridique ne sont nullement abordés.

En second lieu, les objectifs institutionnels tels que formulés dans le canevas de formation arrêté par la Conférence Des Universités, la formation des enseignants et l'organisation pédagogique de l'unité d'enseignement du français juridique ne concourent pas à développer des compétences linguistiques, socio-langagières et disciplinaires chez les étudiants inscrits en droit des affaires car le but de la formation master au sein de la faculté se résume en la maitrise des thématiques abordées dans les unités d'enseignement fondamentales pour faciliter aux étudiants l'acquisition des termes juridiques clés afin de feuilleter des documents de droit en langue française. En plus, ces objectifs ne ciblent pas l'accomplissement d'activités et de tâches qui privilégient le développement des capacités à réfléchir dans la langue spécialisée du droit et l'apprenant n'est pas acteur dans son apprentissage. Par conséquent, il n' y a pas un enseignement/apprentissage du français de droit sur objectifs précis et spécifiques dispensé aux étudiants en droit des affaires dans la dite faculté.

Enfin, nous validons aussi l'hypothèse selon laquelle il est possible de mettre en place un dispositif contenant un processus de formation efficace pour l'enseignement/apprentissage du français juridique servant d'itinéraire didactique et offrant une progression pédagogique pouvant répondre aux besoins des étudiants et espérances des enseignants avec l'accord du doyen de la faculté et des parties concernées du département de droit. Nous avons donc proposé selon un modèle inspiré de l'ingénierie pédagogique basé sur le rationnement de l'enseignement, un curriculum qui contournera les contraintes et répondra au volume horaire imparti au module de français juridique par l'institution sans pour autant chambouler la cadence et le rythme de l'apprentissage d'autres unités d'enseignement. Ce curriculum

répondra ainsi aux critères de faisabilité, de la conduite et de l'implémentation de tout programme.

Pour conclure, dans notre introduction nous avons annoncé que notre travail de mémoire vise à contribuer à la recherche scientifique en didactique des langues étrangères et nous sommes en mesure à présent de dire que nous avons ouvert des pistes d'exploration dans ce domaine. Nos résultats ont non seulement confirmé les hypothèses émises au début de notre étude mais ont montré en quoi les aspects abordés contribuent à l'avancée du domaine de FOS, et ce en permettant à notre curriculum de s'approprier la place qu'il a tant visée sur deux plans :

- Sur un plan micro = en tant que curriculum projet.
- Sur un plan macro = en tant que curriculum institutionnel.

Ceci dit, nous comptons implanter notre réalisation dans un avenir proche et veiller à ce que les enseignants prennent conscience de la nécessité de réformer leurs pratiques d'enseignement et de se projeter activement dans des approches actionnelles et communicatives.

Compte tenu des résultats des sondages avec les enseignants de la terminologie juridique qui ont exprimé clairement qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés à enseigner des étudiants démotivés et désintéressés à cause de leur mauvaise maitrise du français général depuis leur orientation en droit puis en droit des affaires, nous envisageons consacrer un peu de notre temps à la création d'un espace collaboratif et interactif sur la plate forme de l'UMMTO avec l'aide des administrateurs du site pour sensibiliser, voire aider les étudiants à fournir des efforts pour développer et renforcer leurs compétences en grammaire, en conjugaison, en syntaxe et en orthographe afin de les outiller à appréhender leur spécialité.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1/ Ouvrages généraux et Dictionnaires

CUQ, J.P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde. Paris :* Clé International / ASDIFLE.

Dictionnaire du BAS-LANGAGE. (1808). Paris : Imprimerie DE L. HAUSSMANN.

GALISSON, R. & COST, D. (Dir.). (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

GALISSON, R & PUREN, C. (1999). *La formation en questions*. Paris : Clé International.

TALEB-IBRAHIMI, K. (1995). *Les algériens et leur(s) langue(s), Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne.* Alger : Les éditions El-Hikma.

LE PETIT ROBERT. (2019). Paris : Editions Larousse

PUREN, C. BERTOCCHINI, P. & COSTANZO, E. (1998). *Se former en didactique des langues.* Paris : Ellipses.

PUREN, C. (2000). *Lexique de base de la didactique des langues-cultures*. version provisoire. Université Jean Monnet de Saint-Etienne, Faculté Arts Lettres Langues.

ROBERT, J.P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique* du fle. Paris: Collection L'essentiel

2/ Ouvrages spécialisés

BEACCO, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

BEACCO,J.C, BOUQUE,.S PORQUIER,R. (2004). *Niveau B2 pour le français (Utilisateur/apprenant indépendant, Un référentiel. Paris :* Les éditions Didier.

CHALLE, O. (2002). *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica.

COURTILLON, J. (2003). *Elaborer un cours de fle, in : Nouvelle Formule*. collection dirigée par G. Vigner. Paris : Hachette.

CUQ, J.P. & GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

DAMETTE, E. (2007). *Didactique du français juridique. Français langue étrangère à visée professionnelle*. Paris : l'Harmattan.

DE KETELE, J.M. CHASTRETTE, M. CROS, D. METTELIN, P. & THOMAS, J. (1990). *Guide du formateur, in : Pédagogie du Développement, Nouvelles Pratiques de Formation.* De Boeck Université.

DUJARDIN, G. (2013). *Français sur objectifs spécifiques, Français juridique, Formation AUF-Bureau du Moyen Orient*. Erbil-IRAK.

GONZALEZ, R. (2009). *Une approche didactique aux caractéristiques linguistiques du français juridique.* Annales de l'Université de Craiova.

LE BOTERF, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation : 75 fiches- outils*. Paris : Les éditions d'Organisation, 3ème tirage, mai 1993.

LEHMANN, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langues étrangères. Les programmes en question*. Paris : Hachette.

LE NINAN, C. (2004). *Ingénierie pédagogique. Conception des curriculums et de référentiels, Unité MLUE (1 ère partie de 4)*. Besançon.

LE NINA,. C. (2004). *Ingénierie pédagogique. Conception des curriculums et de référentiels, Unité MLUE (2 ère partie de 4*. Besançon.

LE NINAN, C. (2004.) *Ingénierie pédagogique. Conception des curriculums et de référentiels, Unité MLUE (3 ère partie de 4)*. Besançon.

LE NINAN, C. (2004). *Ingénierie pédagogique, Pédagogie du projet, Unité MLUE 171*. Besançon.

LE NINA, C. (2004). *Ingénierie de la formation, Analyse des besoins, Unité MLUE 170*, Besançon.

LE NINAN, C. (2004). *Introduction à l'ingénierie pédagogique, Démarche Qualité en formation. Unité MLUE 170.* Besançon.

LERAT, P. (1995). *Les langues spécialisées*. Paris : PUF. Collection Linguistique Nouvelle dirigée par Guy SERBAT.

LE ROUX, S. SCHMID, K. SLL5063F. (2012). *Conception de cours de français sur objectif spécifique (2)*. Cape Town : UCT.

LE ROUX, S. SCHMID, K. SLL5063F. (2006). *Conception de cours de français sur objectif spécifique (1).* Cape Tow : UCT.

MANGIANTE, J. M. & PARPETTE, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours.* Paris : hachette.

MANGIANTE, J. M. & PARPETTE, C. (2011). Le français sur objectif universitaire. *Grenoble : PUG*

MOIRAND, M. (1979). *Situations d'écrit,* revisitée par CICUREL, F (1991). *Lectures interactives en langue étrangère.* Paris.

MOIRAND, S. (1980). *Lecture fonctionnelle de textes de spécialité*, ouvrage collectif sous la direction de LEHMANN, D. Paris : Didier/CREDIF.

MOIRAND, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

MOURLHON-DALLIE, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier

PAQUETTE, C. (1992). *Une pédagogie ouverte et interactive*, Tome 1, Montréal : Editions Québec-Amérique.

PERRENOUD, P. (1997). *Construire des compétences à l'école.* Paris : ESF.

PHAL, A. (1969). *La recherche en lexicologie au C.R.E.D.I.F : la part du lexique commun dans les vocabulaires scientifiques et techniques. Langue Française*. n°2. Paris : Editions Larousse.

RICHETERICH, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette. Collection F.

RICHTERICH, R. & CHANCEREL, J. L. (1985). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère.* Paris : Hâtier.

ROUSKI, M. (2001). *Le français de la communication professionnelle, Langue du droit communautaire*. Sofia : Edition Polis.

SEBANE, M. (2011). *FOS/FOU : quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ?* In : Le français sur objectifs universitaires. Ouvrage collectif. Alger.

3/ Ouvrages de méthodologie

BLANCHET, P. & BULOT, T. (2000). *Méthodologie de recherche sociolinguistique et sociodidactique du plurilinguisme.* Rennes. Presses Universitaires de Rennes.

BLANCHET, A. & GOTMAN, A. (2007). *L'entretien*, in : *L'enquête et ses méthodes*. Paris : l'Harmattan.

BOUKHOUS, A. (1999). *Le questionnaire*. in : L'enquête sociolinguistique. Ouvrage collectif sous la direction de J.L. CALVET &P. DUMONT. Paris : l'Harmattan.

LONG, D. *Définir une problématique de recherche.* in : DonaldLongAgentde recherche.CRDelongd@umoncto.n.ca Consulté le 19/12/2019.

Méthodologie de la recherche documentaire : *principes clés*. Université d'Avignon : http://www.bibliothèques.uqam.ca/Infosphère/sciences_humaines/index.html. consulté le 9/12/1019

4/ Thèses de doctorat

BORDO, W. (2016). *Le dispositif intègre DNL en français/ Cours de FOS et de FOU dans les FUF bi-plurilingues pour la réussite des étudiants allophones*. Sous la direction de J.M. MANGIANTE. tome 1, Université d'Artois.

CRISTIN, R. (avril 2000). *Ingénierie de la formation. Un modèle d'évaluation prédictive pour la formation professionnelle du professeur de français langue étrangère.* Sous la direction de D. COSTE. Université de Paris III.

HAIDER, M. (2012). *L'enseignement du français à l'université marocaine : le cas de la filière « sciences de la vie et sciences de la terre et de l'univers »*. Sous la tutelle de P. BLANCHET et L. MESSAOUDI, Université de Rennes- Université Ibn Tofail. Kenitra, Maroc

NDOMINGIEDI ZOLANA, A. (février 2013) . *Concevoir un programme de français sur objectifs spécifiques, Difficultés théoriques et pratiques : le cas de la faculté d'économie de l'université Agostinho Neto Lu.* Sous la direction de J. P.CUQ. Nice.

QOTB, H. (Septembre2008). *Vers une didactique de français sur objectifs spécifiques médié par internet.* Sous la direction de C.CHARNET. Tome1. Université Paul Valéry de Montpelier.

5/ Thèses de magistère

BOUZID, I. (2015). *Un programme FOS pour les étudiants en droit et sciences administratives, le cas des étudiants de 4 ème année de graduation à l'université.* Université Abou Bekr Belkaid de Tlemcen.

BRAHMIA, R. (2015). *Identification des besoins langagiers dans les filières scientifiques : cas de la première année paramédicale*. Université de Guelma.

DOUCET, C. (2011). *Quelles contextualisations pour l'enseignement du français hors de France ?*. Université de François Rabelais de Tours.

MAHANYA, K. (2013/2014). *L'élaboration d'un curriculum pour l'introduction des cours de français langue étrangère au centre de formation continue de Lupane State University.* Dissertation pour l'obtention du Coursework Masters.

MERZOUK, S. (2009). *Le FOS dans la filière économique pour des pistes didactiques, Cas des étudiants inscrits en première année de la branche techniques bancaires du CFC de Sétif.* Université Ferhat Abbas de Sétif.

6/ Articles de revues spécialisés

BOUKHANOUCHE, L. (novembre 2016). *La langue française à l'université algérienne*. in : Carnets : revue électronique d'études françaises. Série II. n° 8. p 76-92.

Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCI), Mémento de FOS (sans date). *Historique du Français pour publics spécifiques*. Ile de France.

DAROT, M. (1990*). Les techniques de simulation et l'enseignement du Fle à des publics spécialisés.* In : Beacco, J. C. & Lehman, D. *Publics spécifiques et communication spécialisée. In :* Le français dans le monde. Numéro spécial.

DECHAMPS, C. (2015). *L'enseignement du français juridique en centre de langues : quelques perspectives.* In : *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Cahiers de l'Apliut. Volume XXXIV. N°1.

DE KETELE, J. M. (1996). *L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? Pourquoi ? Pour quoi ?* In : *Revue Tunisienne des Sciences de l'Education*. N° 23. p. 17-36.

DE KETELE, J. M. (1997). *Les compétences en première candidature*. In : *Des savoirs ...aux compétences.* Rapport de la journée de l'enseignement secondaire du 15/10/1997. Louvain-La- Neuve. IPM.p. 16-20.

FRIJHOFF, W. (Janvier 1998). *Des origines à 1780 : l'émergence d'une image.* In : Le *français dans le monde*. Coll : *Recherches/Applications*, *histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, Clé International.

HOLTZER, G. (janvier 2004). *Du Français fonctionnel au Français sur objectifs spécifiques*. In : *Le Français dans le monde*, coll : *Recherches et Applications, Français sur objectifs : de la langue aux métiers.*

JODOIN, J. P. (2001). *L'apprentissage coopératif*. In : *Recueil de textes EDU 2065*. UQAM. p 376-380.

MACAIR, D. (9/7/2018). *Le CECRL, quelle puissance du modèle ? Questionnements dans la recherche en didactique des langues-cultures*, In : *Carnets des jeunes chercheurs du CREM.*

MANGIANTE, J.M. & DESCROCHES, F. (janvier 2014). *Le FOS, un exemple de recherche action en didactique de fle.* In : *Le français dans le monde*. N°391. Pp 52-53.

MARTINEZ, P. (2011). *Des programmes et des curricula : cursus, curricula, certification, instructions, référentiels*. In : *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Sous la direction de P. BLANCHET & P. CHARDENET. Editions des Archives contemporaines. p 275-280.

PENFORNIS, J. L. (Sans date). *Enseigner le français juridique, un langage de spécialité. Le droit, ce sont aussi des mots.* Institut Catholique de Paris. Sur gerflint.fr>Base>fjuridique (rdf) . Consulté le 12/8/2019.

POCHARD, J. C. (janvier2011). *Pratiques curriculaires associées à l'action linguistique française hors de France*. In *Le Français dans le monde*. N°49.

PUREN, C. 2009. *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue.* In : *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues.* Barcelone. Edition Diffusion FLE.

7/ Ouvrages de droit

BELANGER, M. (2014). *Institutions économiques internationales, la mondialisation économique et ses limites*. Paris. Economica.

BOUTROS, M. (2014). *Le droit du commerce électronique : une approche de la protection du cyber consommateur*. Thèse de doctorat dirigée par P. BRUN en droit privé, Université de Grenoble.

DE SOUZA, M. (2016). *Introduction au droit boursier*. Centre de Recherches de Documentations et de Sondages d'Opinions. Editions CREDOSOP

SOIGNET, M. (Sans date). *Les sources du droit, Le droit pénal, Les branches du droit, in : ressources pour les enseignants et les formateurs en français juridique*. CCI La Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.

ZEVOUNOU, L. (2017). *Les usages de la notion de la concurrence en droit*. Bibliothèque de droit public. Tome 272. Université Paris II (Panthéon-Assas).

8/ Documents officiels

Acte de colloque du 3/5/2016, Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit et à l'oral, thème présenté par Mr Mokhtari, IEN, Lycée Zamoum, Boghni.

Canevas de formation de master académique/ professionnalisant de la faculté de droit et de sciences politiques de l'UMMTO, Département de droit, 2016/2017, Filière de droit, Spécialité de droit des affaires, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique.

CECRL. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier.

Documents d'accompagnement, mars 2005, Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'enseignement secondaire général.

Le Figaro du 26 novembre 2007

Loi n°08-04 du 15 moharem 1429 correspondant au 23 janvier 2008, portant loi d'orientation sur l'éducation nationale.

Progressions annuelles de français au cycle secondaire, juillet 2019, Niveaux 1AS, 2AS et 3AS, Ministère de l'Education Nationale, Inspection Générale de la Pédagogie.

Progression d'une séquence d'apprentissage, 2018, Ministère de l'Education Nationale, Inspection Générale de la Pédagogie.

Programmes de 3as, janvier 2005, Commission nationale des programmes, Ministère de l'Education Nationale, Inspection Générale de la Pédagogie.

9/ Cours à l'université

HAFEZ, S. (2010). *Français sur objectifs universitaires, support de cours FOU* (pdf, sans date). Université libanaise.

Méthodologie de la recherche scientifique, chapitre 1, cours de TCE, LMD. (2019). Université de Badji MOKHTAR. Annaba

TABLOUT, N. (13/01/2020). *La compétence de communication.* Cours magistral pour master DLE à l'amphi Makhlouf. UMMTO.

10/ Sites internet

BOUKHANOUCHE, L. (2017). *FOS-FOU : La méthodologie d'élaboration de programme et son application en contexte universitaire algérien*. Acte de colloque : http://www.researchgate.net/publication/311438926.Consulté le 15/12/2019 et le 15/8/2020.

BOZHINOVA, K. *Le document authentique en tant que support intégré dans un cours de Français « de spécialité européenne » en contexte universitaire*, file:///D:/le document authentique pr le fr juridique.html. Consulté le 24/10/2019.

CECRL. *cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Unité des Politiques Linguistiques, Strasbourg :www.coe.int/lang-CECR. Consulté le 11/1/2020 , le12/5/2020, le16/5/2020, 15/6/2020 et le 15/9/2020.

Centre I*nternational d'Etudes Pédagogiques, http://www.ciep.fr/formations/belcete2007/modules_B/b305fos.php*. Consulté le 13/2/2019

Centre de langues de CCIP : http://www.fda.ccip.fr/. Consulté le 13/2/2020

Centre culturel français d'IASI (Roumanie) : http://www.ccfiasi.ro/. Consulté le 19/12/2019.

COCHY, C. *Discours d'ouverture des Actes de rencontres, Apprendre le français dans un contexte professionnel, la Délégation générale de la langue française*. 2006. Disponible sur: http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/publications/seminaire_francais_professionnel_juin_2006.pdf. Consulté le 24/12/2019.

CONSEIL DE L'EUROPE 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer-volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs.* strasbourg. Division des politiques éducatives : https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-noouveaux-descripteurs/16807875d5. Consulté le 22/8/2020.

CONSEIL DE L'EUROPE 2016. *Descripteurs illustrant les niveaux du CECR*. Version 2016 amplifiée : https://mycloud.coe.int/index.php/S/VLAnKxDDsHKo3. Consulté le 23/8/2020.

DESCHAMPS, C. (2013). *L'enseignement/apprentissage du français juridique : une proposition de démarche terminologique et didactique* : www.persee.fr. Consulté le 15/4/2020

GONZALEZ, I.R. (2009). *Une approche didactique aux caractéristiques linguistiques du français juridique.* Université Saint Jacques de Compostelle, Espagne : www.académia.édu. Consulté le 13/1/2020.

http://www.tv5.org. Consulté le 24/12/2019.

http://Europa.eu/quick-links/eu-kids/index_fr.htm,<europass,le CV européen, http://epso.europa.eu, Consulté le 15/1/2020.

https://ajccrem.hypothèses.org/766. Consulté le 12/1/2020.

NEBBOU, A. & MELLI, M. *Le FOS en Algérie entre hier et aujourd'hui*. Sur : www :http://Academia.edu. Consulté le 25/11/2019

Site du XI ème sommet de la Francophonie : http://www .sommet.francophonie.org/pag.phg? pag=roumanie_l'identité francophone roumaine. Consulté le 15/12/2019.

SOIGNET, M. (2005). *Réflexions sur la mise en place d'un cours de français juridique.* www.persee.fr. Consulté le 6/6/2020.

PARPETT, C. & MANGIANTE, J. M. *Le français sur objectifs ou l'art de s'adapter*, [en ligne], http://www.lesla.univ_lyon2.fr/sites/lesla/IMG/pdf/doc-592.pdf. Consulté le 7/2/2020.

TEMKENG, A. E. *Compétence interculturelle et efficacité de l'action didactique en classe de langue :* https://www.mémoireonline.com/10/08/1557/m_compétence-interculturelle-efficacité-action-didactique-classe-de-langue10.html. consulté le 9/12/2019.

www.Dictionnaire juridique.com,dictionnaire du droit privé de Serge BRANDO,[en ligne].http://dictionnaire-juridique.com/définition/juridiction.ph.p.

www.le *fos.com, historique du FOS : le français sur objectifs spécifiques*, [en ligne],http://www.le-fos.com/historique-5.htm

INDEX DES TABLEAUX

Tableau n°1: Distinction entre le FLSP et le FOS ……p 19
Tableau n°2 : Distinction entre FOS et FLP ……p 20
Tableau n°3 : Distinction entre FOS et FOG ……p 25
Tableau n°4 : L'offre et la demande de formation de FOS ……..p 35
Tableau n° 5 : Codification des questionnaires-enseignants……..p 56
Tableau n° 6 : codification des questionnaires-étudiants……...p 57
Tableau n° 7 : Récapitulatif du curriculum proposé par Claude le Ninan……...p 102
Tableau n° 8 : Objectifs d'apprentissage……p 105-106
Tableau n°9 : Syllabus, intitulés du projet didactique n°1 et ses séquences pédagogiques……..p 110
Tableau n°10 : Syllabus, intitulés du projet didactique n°2 et ses séquences Pédagogiques……...p 111
Tableau n°11 : Syllabus, intitulés du projet didactique n°3 et ses séquences pédagogiques……...p 111
Tableau n°12 : Progression du curriculum et contenu d'une séquence pédagogique……..p 114
Tableau n°13: ressources pédagogiques proposées…….....p 120
Tableau n°14: Scénario pédagogique, rôles des acteurs de l'enseignement/apprentissage du français juridique……..…p 123

INDEX DES FIGURES 1 : RESULTATS DES QUESTIONNAIRES SOUMIS AUX ETUDIANTS

Figure n°1 : Informations personnelles et professionnelles (1)
1.1. Age des informateurs……..p 67
Figure n°2 : Informations personnelles et professionnelles (2)
1.1. Age des informateurs…….p 67
Figure n°3 : Informations personnelles et professionnelles (3)
1.2. Sexe des informateurs……p 68
Figure n° 4 : Informations personnelles et professionnelles (4)
1.3. Education : année du baccalauréat……p 68

Figure n° 5: Informations personnelles et professionnelles (5)

1.3 Education : filière du baccalauréat……..…p 69
Figure n°6 : Connaissances des langues et niveaux (1)
2.1. Langues maternelles……p 69
Figure n°7: Connaissances des langues et niveaux (2)
2.2. Langues de scolarisation…….p 70
Figure n°8 : Choix de la filière de droit en licence……p 71
Figure n°9: Choix des filières de master en droit……..p 71
Figure n°10: Choix de la filière de master en droit des affaires……p 72
Figure n°11 : Usage de la langue française en dehors de l'université……...p 72
Figure n°12 : Les domaines et l'environnement d'utilisation de la langue française……p 72
Figure n° 13: Opinion des étudiants quant à l'apprentissage de la langue française…….p 73
Figure n° 14: Opinion des étudiants à propos de l'enseignement du français à la faculté de droit (1)…….p 75
Figure n° 15: Opinion des étudiants à propos de l'enseignement du français à la faculté de droit (2)…….p 75
Figure n° 16: Difficultés de l'apprentissage de la langue du droit……...p 75
Figure n° 17: Les domaines des difficultés des étudiants dans l'apprentissage du français juridique……....p 76
Figure n° 18: Les besoins des étudiants en français juridique…….p 77
Figure n° 19: Opinion des étudiants désireux consolider leurs acquis en langue Française……..…..p 77
Figure n° 20: Volume horaire suggéré par les étudiants désireux consolider leurs acquis en langue française……p 78
Figure n° 21: Diplômes et certifications en langue française en possession des étudiants……p 78
Figure n° 22: Types de Diplômes et certifications en langue française en possession des étudiants……..p 79
Figure n° 23: Opinion des étudiants à propos des cours de consolidation en langue Française……p 79
Figure n° 24: Les emplois intéressant les étudiants de master droit des affaires……..p 81
Figure n° 25: Connaissances des étudiants sur le système juridique français ou européen et leur fonctionnement (1)……..p 82
Figure n° 26: Connaissances des étudiants sur le système juridique français ou européen et leur fonctionnement (2)……..p 82

Figure n° 27: Connaissances des étudiants sur le système juridique français ou européen et leur fonctionnement (3)…….p 83
Figure n° 28: Moyens d'obtention des informations sur le système juridique français ou européen……p 83
Figure n° 29: Volume horaire consacré à l'enseignement du français juridique……..p 84
Figure n° 30: Proposition de formation en français juridique à distance…….p 84
Figure n° 31: Sondage sur la possession des étudiants d'un point d'accès à internet……p 84
Figure n° 32: Volume horaire proposé pour l'enseignement du français juridique à distance…….p 85

INDEX DES FIGURES 2 : RESULTATS DES QUESTIONNAIRES SOUMIS AUX ENSEIGNANTS.

Figure n° 1: Identité des enseignants (1)
1.1. Sexe…….p 57
Figure n° 2: Identité des enseignants (2)
1.2. Age…….p 57
Figure n° 3: Exploitation du volume horaire alloué à l'enseignement du français à la faculté de droit (1)……p 58
Figure n° 4: Exploitation du volume horaire alloué à l'enseignement du français à la faculté de droit……..p 58
Figure n° 5: Programmation des séances d'enseignement supplémentaires de français…..p 59
Figure n° 6: Prise en charge d'unités d'enseignement autres que celle du français par les enseignants (1)……..p 59
Figure n° 7: Prise en charge d'unités d'enseignement autres que celle du français par les enseignants (2)……..p 60
Figure n° 8: Formation des enseignants pour l'enseignement du français juridique……p 60
Figure n° 9: Utilisation ou non des canevas, de manuel pour l'enseignement du français juridique (1)……..p 61
Figure n° 10: Utilisation ou non des canevas, de manuel pour l'enseignement du français juridique (2)……..p 61
Figure n° 11: Le recours aux documents authentiques dans l'enseignement du français juridique…….p 62

Figure n° 12: Nature des séances du français juridique…….p 62

Figure n° 13: Objets d'étude dans le domaine linguistique en français juridique……p 63

Figure n° 14: Objets d'étude dans le domaine enseignement/apprentissage en français juridique (1) : 2.12.1. Aptitude…….p 64

Figure n° 15: Objets d'étude dans le domaine enseignement/apprentissage en français juridique (2) : 2.12.2. Stratégies d'apprentissage…….p 64

Figure n° 16: Objets d'étude dans le domaine enseignement/apprentissage en français juridique (3) : 2.12.3. Stratégies d'enseignement…….p 64

Figure n° 17: Objets d'étude dans le domaine enseignement/apprentissage en français juridique (4)……..p 65

Figure n° 18: Profils des étudiants en cours de français juridique……p 66
Figure n° 19: Participation des étudiants en cours de français juridique……..p 67

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENT…….p 3
TABLE DES SIGLES ET ABREVIATIONS…….....p 4
SOMMAIRE……....p 5
INTRODUCTION GENERALE…….....p 7

PREMIERE PARTIE

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANCAIS A DES ETUDIANTS ARABOPHONES EN MASTER DROIT DES AFFAIRES : ENJEUX THEORIQUES ET METHODOLOGIQUES……..p 12

INTRODUCTION…….p 13

CHAPITRE1
ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS AUX ETUDIANTS EN DROIT DES AFFAIRES OUI, MAIS QUEL FRANCAIS : FLE, FS, FOS OU FOU ?.....……..p 14

INTRODUCTION…….p 15

1.1. Historique et évolution du FOS…….p 15
1.3.1- Du moyen âge jusqu'à 1800…….p 15
1.3.2- Le Français militaire (FM)……...p 16
1.3.3-Le Français scientifique et technique(FST)……..p 16
1.3.4- Le Français de spécialité (FSP)/ Langue de spécialité (LSP)……...p 17
1.3.5- Le Français instrumental (FI)……...p 17
1.3.6- Le Français fonctionnel (FF)……....p 18
1.3.7- Le Français sur objectif(s) spécifique(s) (FOS)……...p 18
1.3.8- Le Français langue professionnelle (FLP)……...p 19
1.3.9- Le Français sur objectifs universitaires (FOU)……....p 20

1.2. Le FOS : concept, réalité et contexte……p 21

CONCLUSION…….……p 23

CHAPITRE 2
ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FOS, QUELLE METHODOLOGIE ?.....p 24

INTRODUCTION…….....p 25

2.1. Les caractéristiques de FOS……....p 25
2.2. Les publics de FOS……....p 26
2.2.1. Diversité des publics de FOS……...p 26
2.2.1.1. Les travailleurs migrants et leurs familles……p 26
2.2.1.2. Les professionnels et les spécialistes dans leurs pays d'origine……p 26

2.2.1.3. Le public d'étudiants……p 27
2.2.1.4. Cas particuliers de publics de FOS……p 27
2.2.1.5. Le public de formateurs de FOS……...p 28
2.2.2. Les besoins des publics de FOS……...p 28
2.2.3. Les difficultés des publics de FOS……...p 31
2.2.3.1. Les difficultés de l'obligation……p 31
2.2.3.2. Le temps limité à l'apprentissage……..p 31
2.2.3.3. La difficulté des déplacements……p 31
2.2.3.4. La difficulté financière……p 31
2.2.3.5. La difficulté psychologique……..p 32
2.3. Quelles compétences à développer chez les publics de FOS ?.....p 32
2.3.1. Selon le niveau Seuil……....p 32
2.3.2. Selon le CECRL……..p 33
2.3.2.1. La compétence linguistique……..p 33
2.3.2.2. La compétence sociolinguistique……..p 33
2.3.2.3. La compétence pragmatique……p 33
2.4. La conception d'un dispositif d'apprentissage en FOS, quelles étapes ?.....p 34
2.4.1. L'origine de la formation……p 34
2.4.2. L'analyse des besoins des apprenants…….....p 36
2.4.2.1. La précision des situations de communication…….…p 36
2.4.2.2. Des outils pour analyser les besoins des apprenants…….…p 36
2.4.3. La collecte des données pour la formation de FOS……..p 36
2.4.3.1. Utilité des documents authentiques……...p 37
2.4.3.2. Ressources des documents authentiques…….....p 37
2.4.4. L'élaboration pédagogique……...p 38
2.4.4.1. L'approche de situation d'action langagière……p 38
2.4.4.2. L'approche par compétences…….…p 39
2.4.4.3. L'approche de simulation……..p 39
2.4.5. L'évaluation…….....p 39
2.5. Dispositif d'apprentissage du FOS : Curriculum, référentiel ou programme ?.....p 40
2.5.1. Quelques définitions……p 40
2.5.1.1. Le curriculum……...p 40
2.5.1.2. Le référentiel……p 40
2.5.1.3. Le programme……..p 41
2.6. L'enseignement/apprentissage du FOS dans le système éducatif Algérien……..p 42
2.6.1. Statut de la langue française en Algérie……...p 42
2.6.2. Réalité de la langue française à l'université algérienne……...p 43
2.6.3. Introduction de FOS à l'université algérienne……p 45

CONCLUSION…….....p 46

DEUXIEME PARTIE
PRATIQUE: CURRICULUM POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS JURIDIQUE A LA FACULTE DE DROIT ET DES SCIENCES POLITIQUES DE L'UNIVERSITE DE TIZI-OUZOU ……..…….. p 47

INTRODUCTION……p 48

CHAPITRE 3
PRESENTATION DU CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ENQUETE DE TERRAIN…… p 49

INTRODUCTION…….p 50

3.1. Protocole et déroulement de l'enquête……...….p 50
3.1.1. Echantillonnage et identification de notre public cible……....p 52
3.1.2. Les objectifs institutionnels et statut de l'unité d'enseignement de français à la faculté de droit de l'UMMTO……....p 52
3.1.3. L'élaboration des questionnaires……..…p 53
3.1.3.1. Présentation du questionnaire destiné aux étudiants…….p 54
3.1.3.2. Présentation du questionnaire destiné aux enseignants…....p 54
3.1.3.3. L'entretien……..p 55
3.2. Résultats de l'enquête, interprétation des données et analyse des besoins……..…p 55
3.2.1. L'analyse des résultats du questionnaire-enseignants……..p 57
3.2.2. L'analyse des résultats du questionnaire-étudiants……..p 67
3.2.3. L'analyse des résultats de l'entretien……...p 85
3.2.4. Croisement des données……...p 90

CONCLUSION…… p 95

CHAPITRE 4
PROPOSITIONS DIDACTIQUES : PRESENTATION ET CONDUITE DU CURRICULUM DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS JURIDIQUE A LA FACULTE DE DROIT ET DE SCIENCES POLITIQUES DE l'UMMTO……..…p 96

INTRODUCTION……..…p 97

4.1. Conception du curriculum du français juridique…….p 97
4.1.1. Qu'est ce que le français juridique ?.....p 97
4.1.1.1. Caractéristiques du FJ……....p 98
4.1.2. Quelques pistes et présentation du modèle proposé……...p 100
4.1.2.1. Le modèle objectif……p 100
4.1.2.2. Le modèle du processus de L. Stenhousse……...p 100
4.1.2.3. Le modèle situationnel……p 101
4.1.2.4. Le modèle de D. Laurillard……..p 101
4.1.2.5. Le modèle de C Le Ninan……p 101
4.2. Les rubriques du curriculum proposé…… p102
4.2.1. But de la formation et son adaptation à la faculté de droit de l'UMMTO……p 102
4.2.2. Les finalités du curriculum……p 104
4.2.3. Les besoins potentiels et les compétences générales à développer……..p 104
4.2.4. Les objectifs d'apprentissage……..…p 105
4.2.5. Méthodologie : les techniques d'enseignement utilisées et méthode préconisée……p 106

4.2.6. Syllabus : projets didactiques et objets d'étude……p 109
4.2.7. Progression : présentation des séquences d'apprentissage et leur contenu……p 113
4.2.8. Supports et ressources proposés…….. .p 120
4.2.9. Activités et rôles des acteurs……..p 121
4.2.10. Evaluation……p 124

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE……p 125
CONCLUSION GENERALE……p 127
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES……..p 131
INDEX DES TABLEAUX…….....p 138
INDEX DES FIGURES (RESULTATS DES QUESTIONNAIRES SOUMIS AUX ETUDIANTS) ……..p 138
INDEX DES FIGURES (RESULTATS DES QUESTIONNAIRES SOUMIS AUX ENSEIGNANTS)……p 140
ANNEXE……tome 2
Annexe 1. Transcription orthographique de l'entretien
Première partie (49 minutes)…….p 4
Deuxième partie (38 minutes)……...p 12
Annexe 2. Modèle de questionnaire-enseignants……..p 18
Annexe 3. Modèle du questionnaire-étudiants……p 21
Annexe 4. Grille descriptive du cours de terminologie juridique…….p 24
Annexe 5. Liens pour accès aux questionnaires sur Google Drive……..p 25
Annexe 6. Document de l'offre de formation master en droit des affaires…….p 26
TABLE DES MATIERES……..… p 142

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
□□□□□□ □ □□□□□□□□ □□□□□□ □ □□□□□□ □□□□□□
□□□□□□□□□ □ □□□□□□□□ □□ □□□□□□□□ □ □□□□□ □□□□□
□□□□□□□□□□ □ □□□□□□□□□□ □ □□□□□□□□□

UNIVERSITÉ MOULOUD MAMMERI DE TIZI-OUZOU
FACULTÉ DES LETTRES ET DES LANGUES
DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS

جامعة مولود معمري - تيزي وزو
كلية الآداب واللغات

N° d'Ordre : ……
N° de série : ……

Mémoire en vue de l'obtention
Du diplôme de master II

DOMAINE : Lettres et Langues Étrangères

FILIÈRE : Langue française

SPECIALITÉ : Didactique des langues étrangères

Titre

Quel curriculum pour l'enseignement/apprentissage du français juridique à l'Université de Tizi-Ouzou ? Le cas des étudiants en master droit des affaires de la faculté de droit et des sciences politiques.

Présenté par :
Mme LABBACI Wassila

Encadré par :
Dr BERKAINE Mohammed Saïd

Jury de soutenance :
Président : M. CHEBOUTI Karim, MCB, UMMTO
Directeur de recherche : M. BERKAINE Mohammed Saïd, MCB, UMMTO.
Examinateur : Mme TABLOUT Nadia, MCB, UMMTO

Décembre 2020

Tome 2

SOMMAIRE

Annexe 1: Transcription orthographique de l'entretien téléphonique réalisé avec Madame Makhtour, enseignante de droit des affaires à l'UMMTO……p 4

Première partie (49 minutes)……p 4

Deuxième partie (38 minutes)…….p 12

Annexe 2 : Modèle de questionnaire soumis aux enseignants du français juridique à la faculté de droit et de sciences politiques de l'UMMTO…….p 18

Annexe 3 : Modèle de questionnaire soumis aux étudiants en master droit des affaires à la faculté de droit et de sciences politiques de l'UMMTO……..p 21

Annexe 4 : Grille descriptive du cours français juridique…….. p 24

Annexe 5 : Liens pour accéder aux questionnaires sur Google Drive…….p 25

Annexe 6 : Canevas de formation de master droit des affaires……p 26

Annexe 1: Transcription orthographique de l'entretien téléphonique réalisé avec Madame Makhtour, enseignante de droit des affaires à l'UMMTO.

Première partie (49 minutes) :

W.L : bonjour madame/je vous prie de vous présenter pour retrouver votre questionnaire car il faut le rappeler/ces questionnaires ont été soumis aux enseignants de la faculté de droit afin de les remplir de manière anonyme.

[ENT.ENS2.22/07/2020/R1]: je suis madame makhtour/ je suis maître de conférence classe a et je prépare mon professorat// je suis formée en droit des affaires// j'ai obtenu mon doctorat en 2015// j'enseigne la terminologie juridique depuis 2008 pour les étudiants inscrits en licence// il faut préciser que je n'enseignais pas le droit des affaires depuis 2008 parce que les masters dans cette filière n'existaient pas encore// le système lmd avait commencé à la faculté de droit qu'en 2008 et donc je dispensais ce module pour les étudiants en première/deuxième et troisième année// je n'ai pas fait que ce module/comme je suis formé en droit d'abord puis en spécialité de droit des affaires/ il fallait assurer d'autres unités d'enseignement pour maîtriser les autres branches de droit// j'avais besoin d'évoluer// plus tard/ trois ans après/ les masters ont été introduits mais on ne m'a pas demandé de leur assurer le module de terminologie// il a fallu qu'une collègue fasse l'expérience// et comme elle trouvait des difficultés et vu qu'elle était formée en droit privé et spécialisée en droit de la famille// elle se trouvait incapable de faire la terminologie aux masters droit des affaires// donc le doyen de la faculté de droit et de sciences politiques m'avait sollicitée pour le faire// j'ai accepté de le faire et je me suis dite, voilà mon domaine et je pourrai apporter aux étudiants beaucoup plus que les autres enseignants// parce qu'il faut croire/ pour dispenser le module de terminologie juridique en master/ il faut dominer et maîtriser toute la spécialité// c'est-à-dire tous les modules faits/ assurés à ces étudiants dans cette filière// il faut avoir une culture juridique générale de toute la spécialité/ sur le droit commercial/ droit des entreprises// le droit civil// l'exécution/ etc// donc quand on me l'a demandé/ j'ai accepté avec joie/ je l'ai fait avec amour et je le fait encore avec amour// ce qui m'a facilité la tâche/ c'est ma formation//

W.L : j'ai à présent votre questionnaire entre mes mains/ Voilà/ à la question 2.6 qui stipule : est-ce-que vous êtes formée pour enseigner le module de français juridique à la faculté de droit// vous avez répondu par non// pouvez- vous nous expliquer comment en n'étant pas bénéficiaire de formation en didactique, vous avez pu prendre en charge le module de français juridique pendant toutes ces dernières années//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R2]: oui/ je n'ai pas bénéficié de formation didactique ni de français ni en français// vous savez / je dis toujours qu'il faut placer les bonnes personnes/ les personnes qualifiées aux postes qui leur conviennent/ parce que/ voilà/ si ce n'était pas mon domaine de recherche/ j'aurais eu beaucoup de difficultés à assurer le français juridique à boukhalfa// grâce à mes études de magistère spécialisé

en droit des affaires et mon doctorat en droit de la concurrence/ j'ai pu prouver mes compétences dans ce domaine/ le fait que toute la documentation soit en français/ parce qu'à l'époque / elle était rare en arabe/ je dirais même inexistante/ et mes études sont en arabe/ vous voyez// donc le fait de chercher en français/ cela m'a formée// c'est aussi le fait que je manie le français// j'ai appris à communiquer dans cette langue et dans mon entourage dés mon enfance//ça y est/ l'instrument je l'avais donc le reste était facile// il fallait m'approprier le savoir// au fil du temps et grâce à mes lectures// je suis une fervente lectrice et mes centres d'intérêt étaient variés// je suis quelqu'un de très curieux/ je ne m'arrête pas de faire des stages // même en France// vous savez/je suis autodidacte / très autonome/ je cherche à me perfectionner en français/ j'adore les langues et c'était mon plaisir de me documenter sur le droit dans toutes les langues mais surtout en français// vous savez pourquoi les enseignants refusent de dispenser le module de terminologie juridique/ et quand il le font /ils échouent// parce qu'ils n'ont pas acquis l'outil de communication// ils ne communiquent pas dans cette langue/ ni dans leur entourage familial/ ni professionnel/ils excellent en arabe/ ce sont d'excellents juristes en arabe mais en français ils échouent// donc pour résumer / je n'ai pas été formée en didactique du français juridique mais le domaine de droit des affaires/ je le maitrise en arabe et en français//

W.L : Ok/ y a-t-il donc un programme/ un référentiel du ministère de l'enseignement supérieur pour l'enseignement du français juridique en master droit des affaires//d'où puisez-vous vos progressions pour assurer l'enseignement/apprentissage de cette unité d'enseignement// quelles sont vos sources pour atteindre les objectifs et les finalités de cette unité//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R3]: non/ il n'y a pas de programme défini par le ministère de l'enseignement supérieur// comme je suis la seule formée en droit des affaires/ j'ai arrêté un programme/ le doyen et l'équipe pédagogique m'ont chargée de cette tâche/ nous l'avons adopté et ça fonctionne//

W.L : comment vous l'avez fait//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R4]: dans mon cas / ce qui me paraissait normal/ c'est de maitriser toute la spécialité/ maitriser tous les modules dispensés aux étudiants/ tous les modules qui font partie du domaine du droit des affaires// donc pour enseigner le français juridique en droit des affaires/ il faut avoir une totale maitrise de tout ce qui se fait dans la formation dans cette filière en m1 et en m2// nous devons être capables à chaque séance/ de donner un aperçu/ une récapitulation de tout ce qui se fais mais en français// bien sur/ tout se prépare à l'avance, en amont et en parallèle// tout ce qui est traité en arabe/ doit être récapitulé// c'est-à-dire / on ne dispense pas les détails// on focalise sur les concepts et les notions clés de la discipline qui nous concerne//

W.L : donc si je comprends bien, vous réalisez en français ce que d'autres enseignants font en arabe au préalable//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R5]: oui/ c'est cela// par exemple/ les étudiants ont un module de droit de la concurrence/ moi je consacre deux à trois séances pour ce module où je résume les notions clés et je sélectionne le vocabulaire abordé et je fais de sorte à le rappeler d'abord aux étudiants//je ne m'arrête pas sur les détails/ j'insiste sur les termes/ je dis bien/ les termes de la discipline//

W.L : quel est /dans ce cas/ l'objectif du cours de français juridique//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R6]: mon objectif est de faciliter aux étudiants la recherche/ pour pouvoir consulter des ouvrages de droit des affaires en français sur les thèmes de la discipline étudiés// n'oublions pas que la documentation en arabe demeure très rare dans ce domaine// je répertorie les termes juridiques/ je sais qu'ils ont besoin du lexique juridique approprié à toutes les sous spécialités du droit des affaires/ je sais qu'ils auront besoin des mots comme/arbitrage/conseil de la concurrence/ droit de l'investissement/ organisations internationales/ clause/ contrat/ etc //je les fais en français// mon but final est d'outiller les étudiants pour savoir chercher et où chercher// se documenter et consulter des ouvrages//

W.L : les étudiants ont aussi répondu à un questionnaire que je leur ai soumis// en réponse à une question sur le volume horaire alloué à l'enseignement de la terminologie juridique/ certains ont répondu qu'une séance par semaine est insuffisante/ d'autres ont répondu très insuffisante/ qu'en pensez-vous//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R7]: je ne suis pas d'accord/ il faut être réaliste et honnête/ l'institution nous a octroyé ce volume horaire pour le module de لغة أجنبية et non لغة فَرَنسِيَّة // ce statut de لغة أجنبية nous limite nos responsabilités et limite le contenu de l'unité d'enseignement de la terminologie juridique// tout ce qu'on fait dans le français juridique est censé être acquis en langue arabe// tout le cursus de licence et celui de master est en arabe//

W.L : les étudiants ont souligné d'autres besoins autres que ceux de la maitrise des termes juridiques// la majorité a parlé de besoins en communication spécialisée/ en situations réelles et de rédaction juridique/ de comptes rendus/ d'interaction orale et écrite/ de correspondances administratives// qu'en pensez-vous//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R8]: mais les étudiants n'ont pas compris que ce n'est pas de mon ressort ni du ressort du doyen de la faculté// je ne peux pas leur faire de la rédaction juridique/ ils sont incapables de s'y appliquer/ ils ne comprennent pas/ ils ne peuvent pas/ ils ne bougent pas/ ils participent très rarement/ leur niveau est très faible// on ne peut faire que de la terminologie juridique et cibler les concepts clés de la discipline// on ne peut faire autrement/ il n'y a qu'un petit groupe qui interagit en cours et ceux-là ont aussi des problèmes d'expression//

W.L : pourquoi cette situation// pourquoi ces étudiants ne comprennent pas//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R9]: nos étudiants viennent du lycée avec un niveau faible en français// la majorité des étudiants orientée en droit est celle qui a été orientée via la

moyenne du baccalauréat par le système// d'autres /dont les moyennes sont situées entre 12 et 13 choisissent le droit par défaut// il n'y a qu'une poignée d'étudiants ayant choisi le droit par amour ou selon des critères personnels//

W.L : d'après leurs réponses aux questionnaires, ces étudiants espèrent beaucoup de cette unité d'enseignement// pour beaucoup d'étudiants/ faire de la terminologie est insuffisant pour maitriser la spécialité du droit des affaires// pour d'autres, selon les réponses recueillies/ la raison de leur échec est le fait qu'ils sont incapables de rédiger et communiquer avec aisance// êtes –vous de cet avis//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R10]: je vous retourne la question/ pensez-vous que c'est à l'université/ à la faculté de droit et précisément dans le module de français juridique que je pourrais combler leurs lacunes//c'est impossible/ nous n'avons pas le pouvoir de décider du volume horaire/ nous ne sommes pas habilités à augmenter le nombre de séances pour leur apprendre à rédiger et leur inculquer une culture juridique complète// et les étudiants ne comprennent pas qu'en une séance de une heure trente minutes/ on peut répondre à toutes leurs espérances// dans cet ordre d'idées/ je dois vous faire part d'une expérience/ de plusieurs entretiens que j'ai eus personnellement avec une grande dame// c'est madame rachedi// c'est une dame avec une grande carrière en didactique et enseignante à l'éducation nationale// elle travaillait à alger et elle est venue poursuivre ses études et faire un doctorat après de longues années de service dans l'enseignement au collège et au lycée// son thème principal était les langues de spécialité à l'université algérienne et a voulu apporté du nouveau à notre université après son déménagement à tizi-ouzou// c'est une compétence dans le domaine de français spécialisé/ croyez-moi// on l'a orientée vers moi quand elle avait son poste à boukhalfa pour enseigner le français juridique aux autres étudiants en licence// après quelques séances de travail/ elle a demandé à me rencontrer// ce fut la surprise de la retrouver abattue/ elle m'a dit textuellement : je suis navrée/ je suis déçue madame makhtour/ j'ai toujours pensé qu'en kabylie le niveau de français était supérieur et meilleur par rapport aux autres régions du pays// je constate que ce n'est le cas du tout// elle a ajouté :je n'arrive pas à enseigner ces étudiants/ ils ont de réelles difficultés en communication/ on dirait que je parle une langue qu'ils n'ont jamais connue//je crois que/ avant qu'on pense à l'enseignement-apprentissage efficace du français juridique/ il faut penser à mettre en place un enseignement-apprentissage de la langue française/ je dirais que soixante dix pour cent de ces étudiants n'ont même pas la maitrise des simples rudiments du français//comment l'institution attend de nous de leur faire apprendre une langue de spécialité tel que le français du droit// je lui ai répondu : pensez-vous que c'est notre tâche// il y a des spécialistes dans le domaine du français qui peuvent leur apporter plus que vous et moi// nous/ nous sommes enseignants d'un français qui a un double objectif précis : ces étudiants doivent comprendre d'abord le domaine du droit en français pour communiquer avec les enseignants et leurs collègues et ensuite être capables de faire des recherches documentaires en droit et en droit des affaires dans cette langue// je lui ai dit aussi que moi je ne suis pas enseignante de français ni formée pour être professeur de

français et quand bien même je le ferais/ je ne serais pas efficace comme un didacticien en langue// elle m'a répondu que c'était vrai et que c'était au ministère de l'enseignement supérieur de réviser les plannings et c'est au doyen et à l'administration de faire une demande de recruter des formateurs pour cette tâche//

Madame labbaci/ je la rejoint dans son point de vue/ c'est à notre tutelle/ à la faculté de droit de faire une demande de formation au ministère concerné pour planter un dispositif d'apprentissage et d'enseignement afin de renforcer et de consolider les acquis/ renforcer leurs compétences et les préparer à l'apprentissage au français spécialisé en droit// pourquoi pas un double enseignement// cela est valable même pour les autres langues/ l'anglais/ l'allemand/ l'espagnol// donc je suis entièrement d'accord avec madame rachedi/ il faut de vrais cours pour maitriser la langue française en parallèle des cours de français de droit// à ce moment là / l'unité d'enseignement aura son statut réel et on l'intitulera français du droit ou français juridique et non français langue étrangère// je le répète/ ce n'est pas en master que je suis tenue de rattraper le retard de nos étudiants et remédier à leurs lacunes// les étudiants doivent s'y mettre / ils doivent faire preuve d'un peu de volonté// la proposition de madame rachedi est très intéressante /je l'approuve et je la défend avec énergie si on veut élever le niveau de nos étudiants futurs cadres de la nation.

W.L : justement madame makhtour/ pouvez-vous dresser le profil des étudiants en master de droit des affaires// comment sont-ils en cours//participent-ils// sont-ils motivés// intéressés// démotivés//désintéressés//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R11]: aie/aie/aie/ vous venez de pointer le doigt sur le fond du problème// avant de parler des contenus à leur enseigner, parlons de leur niveau// il y a un seul petit groupe/ juste une poignée d'étudiants qui travaille/ le reste / c'est une catastrophe pour ne pas dire qu'ils sont ailleurs ou dans les vaps// ils sont présents mais jamais concentrés// d'autres vous regardent sans comprendre/ d'autres vous fuient de la tête pour ne pas être interrogés// beaucoup d'étudiants sont présents parce que je suis à cheval sur l'assiduité et ils savent que je comptabilise les absences// je leur dis souvent et tout le temps que sans volonté/ ils n'arriveront à rien et que sans efforts/ ils n'arriveront jamais à surpasser leurs difficultés//je leur dis aussi : je ne peux pas tout vous servir sur un plateau/ la connaissance et le savoir ne s'offrent pas/ il faut se les approprier// je leur montre que ce n'est pas à moi de le faire/ je ne peux pas corriger toutes leurs incohérences et leurs difficultés//quand bien même je le ferais mais quand// c'est à eux madame labbaci d'œuvrer dans ce sens parce que dans le canevas arrêté par la crc/ c'est clair/ le statut du module de terminologie juridique est langue étrangère/ c'est une unité transversale//c'est vrai que chacun l'interprète comme il veut mais à mon sens/ ce module consiste à n'aborder que les principes fondamentaux de la spécialité du droit des affaires en français// je n'ai pas à faire de la grammaire juridique ou le rôle du présent ou à qui renvoie on// c'est pas mon travail//chez nous/ en algérie/ la langue française est langue étrangère tel que c'est précisé par la politique linguistique imposée par l'état mais c'est un outil de communication en société//moi je dirai que c'est même une langue seconde mais

concernant le français juridique/ moi je fais du français en contexte/ j'insiste un français en contexte avec objectif précis/ je ne fais pas de littérature et de belles lettres// nous avons affaire à des apprenants inscrits dans un domaine de spécialité qui ont besoin d'un français spécialisé pour accomplir des tâches particulières dans leur service en tant que juristes// mais nos étudiants n'ont pas de niveau pour comprendre cela// si en français général /ils étaient moyens/ ma tâche serait amplement facile//

W.L : donc revenons au profil des étudiants/ donnez-nous plus de détails//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R12]: pardon je me suis égarée et éloignée de votre question// donc je disais qu'il y a un horrible décalage entre les étudiants/ pourtant je fais très simple/je travaille en petites parties/ de petits cours où j'essaye d'intégrer un maximum de termes et de concepts juridiques//je sais que j'empiète sur une autre question qui concerne ma démarche en cours//mais juste pour que vous compreniez ce qui se passe// donc je contextualise / je démarre par exemple par une petite question pour les accrocher/ j'attire leur attention et à ce moment là je ne me retrouve que face à une dizaine d'étudiants réceptifs// les autres ne font que me regarder/ ils nagent dans le flou//je comprends qu'il faut encore que je simplifie/j'utilise des procédés/ j'illustre/ mais rien à faire/ils ne suivent pas// c'est ceux là qu'il faut prendre en charge et ils sont nombreux/ très nombreux/ croyez-moi// par contre l'autre dizaine d'étudiants/participe et parfois avec hésitation/ certainement par peur de se tromper/ mais arrive à me faire comprendre qu'ils ont compris// j'arrive à avoir quelques réponses même si c'est en arabe// l'essentiel que le message est passé// Il y a une autre catégorie d'étudiants qui réagissent en kabyle : ah/ 3iwed a madame/ ou nefhimara// ceux –là cherchent à comprendre même s'ils n'ont pas l'outil de communication// je les comprends à travers leurs grimaces et je comprends leurs interrogations// par contre trois ou quatre de mes étudiants s'ennuient parce que ce que je dis est déjà acquis pour eux/ ça leur parait banal donc pas le peine de refaire mais essayent de m'interpeller à tout bout de champ et posent des questions raisonnables et je leur répons avec enthousiasme mais le reste de la section est out// donc j'essaye d'être au diapason avec tout le monde// je dois m'occuper des faibles et des moyens// à vrai dire les bons n'ont besoin que d'un encadrement de ma part//

W.L : vous essayez apparemment de satisfaire les besoins de tous les apprenants//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R13]: tout à fait/ c'est difficile/ j'en suis consciente// mais il ne faut pas aussi que les bons fuient les bancs par ennui et il faut accrocher les autres et les moins bons// je demeure leur source en français juridique// pour les comparer/ c'est comme si j'avais dans le même amphi des élèves du primaires qui à peine maitrisent l'alphabet et des natifs français qui communiquent en français depuis leur naissance// d'ailleurs le premiers me supplient de les aider à améliorer leur niveau pour réussir à l'examen//

pour tout résumer/ le module de terminologie est devenu un indice d'échec en droit que ça soit en licence ou en master// et d'ailleurs beaucoup de professeurs refusent

d'assurer ce module/ sans citer de noms/ il y a ceux qui lèvent la barre très haute/ ils ne comprennent pas les étudiants et ne travaillent qu'avec quelques uns sans essayer de les accrocher en leur expliquant l'importance du français du droit// de mon coté j'essaye de m'occuper de tous les individus et j'arrive à avoir un meilleur rendement/ ça m'arrive de traduire en toutes le s langues pour les plonger dans le bain du cours// pour qu'ils ne sortent pas de classe sans avoir rien acquis//pourtant les séances sont des cours magistraux alors que dans d'autres universités comme à bejaia/ le français juridique est assuré en travaux dirigés// l'effectif des étudiants est plus petit et ils sont gérables voir maitrisables// on peut même procéder au cas par cas// mais à boukhalfa/ nous avons un problème de locaux donc on travaille à l'amphi avec toute la section//

donc pour maitriser les étudiants et les aider à s'améliorer/ ils doivent croire que l'enseignant est présent pour eux et surtout qu'il maitrise son domaine d'expérience//

W.L : serait-il possible de travailler en collaboration avec un spécialiste didacticien qui maitrise les fondements des langues de spécialité// dans le cadre qui nous préoccupe/ un spécialiste en français sur objectifs spécifiques qui vous aiderait à enseigner le français juridique à la faculté//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R14]: bien sur/ ça serait l'idéal/ c'est ce qu'il nous faut//un spécialiste/ un ingénieur en programme/ un ingénieur en pédagogie capable de nous accompagner dans l'enseignement-apprentissage du français de spécialité// Il nous aiderait à fractionner cet enseignement/ à le rationner dans le temps selon les thématiques à dispenser// et madame rachedi était la première à proposer cela// elle nous a ouvert les yeux sur la pédagogie du projet// elle l'a même proposé au doyen// pour être fidèle à ses propos/ elle a dit qu'il fallait d'abord réaliser un test de niveau/ une évaluation qui déterminerait le profil d'entrée des étudiants et on classerait les étudiants en catégories// pour elle /travailler avec les bons étudiants est un atout si on arrive à les responsabiliser et devenir des leaders de groupes// ainsi les faibles et les moyens bénéficieront d'une remise à niveau/ une forme de recyclage/ une formation qui leur apporterait les fonctionnalités du français et ce au moins pendant un semestre//

Mais/ hélas/ le doyen lui a répondu que nous n'avions pas le droit de le faire/ qu'on n'a pas le droit de toucher au volume horaire/ qu'il faut beaucoup de temps pour entreprendre ce genre de décisions/ qu'il faut l'approbation du ministre puisqu'il s'agit de toute une réforme de l'enseignement de ce module//on doit faire avec les 25 heures offertes au module et essayer d'exploiter ces horaires au maximum et puis nous avons un manque de salles terrible//on ne peut pas caser tous les étudiants si on doit travailler en groupes pédagogiques et en td//on peut pas perturber l'ordre et le fonctionnement de la faculté// en plus ses responsabilités sont limitées/ il peut pas recruter des spécialistes/ vous comprenez/ ce sont nos juristes qui doivent se charger de dispenser les notions capitales dans toutes les filières et par spécialité// pour lui / il faut travailler en coordination et assurer l'enseignement des termes juridiques// donc

vous voyez/ pour eux le français juridique se limite au lexique et le niveau de la langue chez les étudiants n'est pas essentiel//

W.L : que pensez-vous de la conception d'un curriculum de l'enseignement-apprentissage du français juridique pour les étudiants en master droit des affaires// compte tenu de votre expérience/ pourrions- nous remédier aux difficultés que rencontrent les enseignants dans leur tâche et les étudiants dans leur apprentissage//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R15]: eh ben / oui/ entièrement d'accord/ ce curriculum serait donc comme un guide/ une feuille de route à perfectionner au fil du temps et des années/ selon la demande/ c'est-à-dire selon l'évolution de la communauté universitaire/ l'évolution de la discipline qui dépend souvent de l'actualité du monde des affaires// je vous l'accorde mais avant tout /il faut renforcer les acquis des étudiants en langue française/en grammaire/ en conjugaison/ en orthographe d'usage// il faut qu'ils comprennent que la maitrise des rudiments de la langue sont la base de tout apprentissage// vous savez les compétences ont besoin d'être réinstallés chez les étudiants/ je parle de la compréhension orale et la compréhension écrite ensuite elles seront développées selon les besoin de la spécialité// mais il faut pas toucher aux contenus/ c'est-à-dire les thèmes et les principes de la discipline/ il faut peut être inclure une autre façon de travailler pour aborder les notions/ les concepts et l'organisation et la construction de la langue juridique// ça serait pas mal de provoquer l'interaction entre étudiants/ parce qu'ils sont appelés à interagir plus tard avec leur clients dans le monde du travail///oui mais la tutelle /dans ce cas là doit adhérer et coopérer// et justement en proposant un curriculum qui comprendrait un processus d'activités/ pourquoi pas disposé en parties à gérer selon le temps imposé/ ça inciterait les responsables à bouger et le généraliser pour toutes les autres filières// n'oublions pas que chaque branche du droit à sa propre terminologie//

W.L : peut-on réussir à outiller les enseignants comme les étudiants d'une progression pédagogique pour faciliter l'enseignement-apprentissage du français juridique au sein de la faculté//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R16]: bien sur/ si moi je suis arrivée à arrêter mon propre programme/ pourquoi pas vous// vous êtes dans le domaine de la didactique/ en concertation avec vos professeurs et des spécialistes du domaine que vous connaissez certainement/ en plus des gens de votre département/ votre encadreur surtout/ est là pour vous orienter// ça serait un vrai gain pour l'université de tizi-ouzou// mais il faut vous mettre en tête que le niveau des élèves doit être pris en considération// ça ne sera pas facile / je vous souhaite beaucoup de courage et il vous vous documenter énormément en droit et en droit des affaires//

Deuxième partie (38 minutes) :

W.L : il était question que j'assiste à vous cours de terminologie juridique pour observer votre démarche et comprendre votre méthode d'enseignement// mais les conditions que nous vivons depuis le 12 mars/ date du confinement sanitaire/ je n'ai pas pu vous rencontrer ni m'approcher des étudiants pour les soumettre à un test d'évaluation// j'aimerais donc que vous me décriviez votre cours ou le déroulement d'une séance// prenez comme exemple un thème particulier que vous avez abordé et rapportez-nous étape par étape les différents moments de la séance//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R17]: ok/ je le ferai facilement/ de toute façon tous les cours que j'ai présentés sont inscrits dans ma mémoire/ je fais ça depuis tellement longtemps// ma méthode est très simple// je vous l'ai dit déjà// je fais très simple// je fais de petites parties où j'inculque aux étudiants l'essentiel des modules déjà enseignés en arabe// donc le cours que je prends comme exemple est celui de la normalisation et en arabe/ on appelle cette notion التقييس// d'abord je dois vous dire pourquoi ce cours// parce qu'il y a des circonstances qui justifient l'inclusion de ce cours dans mon programme// par initiative de ma part/ j'ai décidé de l'intégrer// dommage/ il n'était pas enseigné par d'autres enseignants/ il a fallu que j'insiste mais chacun fait comme il veut// depuis que j'ai pris en charge les étudiants en droit des affaires// j'ai convaincu le doyen ainsi que les autres professeurs//ce cours est très important et incontournable// à l'origine c'est un module de plusieurs cours // j'ai fait un travail fou/ un travail de contraction pour le résumer en deux ou trois séances afin de pouvoir dispenser son essentiel// cet essentiel est un ensemble de notions que tout juriste en droit des affaires doit maitriser// et surtout parce que nous avons de notre pays /en algérie/ un centre/ un institut de normalisation// et pour un pays comme le notre/ c'est très important pour son commerce d'avoir un institut de normalisation// il n' y a pas que cela/ nous rencontrons dans tous les traités internationaux/ dans les conventions/ l'import export/ les effets de la normalisation// bien sur/ en droit de consommation//

W.L : ok/ commençons par le début/ décrivez-nous votre stratégie d'enseignement//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R18]: donc/ je commence par écrire l'intitulé du cours au tableau en français et en arabe/ la normalisation/ التقييس/ c'est ma façon d'annoncer mon cours// puis je pose une toute petite question en montrant en même temps un objet/ un produit algérien/ une boite de gaufrettes de marque bimo que nos étudiants consomment et achètent au sein de la faculté/je leur demande de bien regarder ce produit/ et de remarquer un symbole dessiné sur le coin / à gauche/ vers le bas// qu'est ce que c'est à votre avis// bien sur les réponses viennent de partout / j'entend iso /iso/ iso/ puis je pose une autre question/ que veut dire le symbole iso// qu'est ce qu'il signifie// je n'ai pas réellement de réponses justes sauf quelques spéculations// et je me retrouve obligée de donner la réponse pour faire avancer la séance// je leur dit donc que iso signifie que notre produit et que cette boite de gaufrettes est reconnue dans notre pays et dans d'autres pays aussi/ cela veut dire qu'elle est fabriquée selon

des normes الموصفات / selon des critères الضوابط / et selon des conditions الشروط nationales et internationales//

Vous comprenez madame labbaci// je démarre mon cours par une illustration du réel pour les accrocher et éveiller leur intérêt sinon je risque de perdre leur attention// je continue avec une autre question// je leur demande s'ils connaissent d'autres logos// et là j'insiste que iso n'est pas un symbole / c'est un logo et j'enchaine qu'il y en a d'autres qu'on verra dans un moment// et puis je pose une autre question/ qu'est ce qu'une norme tout en montrant du doigt au tableau les noms normalisation et التقييس afin qu'ils puissent déduire le substantif du nom d'action// ils répondent anarchiquement le mot مقياس en criant comme si c'était une découverte// je leur demande alors de me donner la définition de la norme// j'arrive à obtenir des réponses mais je suis obligée de donner une définition juridique complète et je répond que la norme ou les normes sont des règles de référence// je pose alors une autre question : qui fait les normes// qui est responsables d'élaborer les normes// et j'ajoute de faire le rapprochement avec les produits achetés de l'étranger// des étudiants me répondent que c'est l'état/ le gouvernement// d'autres disent que c'est le ministère du commerce ou le législateur/ en arabe c'est المشرع // je ne les laisse pas trop se perdre / je reprend en répondant que iso est une norme internationale/ et qu' il y a d'autres normes nationales et bien d'autres internationales// j'explique que ce sont des organisations qui élaborent les normes//et je e dis aussi en arabe// j'enchaine/ iso par exemple est une organisation composée de plusieurs organisations de pays/ spécialisées dans la normalisation// chaque pays a sa propre organisation et adhère à l'organisation internationale/ en arabe c'est هيئة عالمية// donc quand ces pays intègrent iso et iso a ses propres spécialistes dans tous les domaines et arrêtent des conditions auxquelles les produits doivent obéir pour être reconnus dans le monde// iso est un sigle qui veut dire en anglais international organization for standardization// et je porte cela au tableau// et j'explique que les normes de iso concernent l'environnement et le développement durable// je leur précise aussi que c'est un engagement en vers la cohérence/ la constance/ vers l'amélioration/ vers la satisfaction du client// et j'explique en plus que iso est le gage de la réussite de la société et des entreprises//

Je leur donne un autre exemple et je pose une autre question// quelles sont les conditions que doit respecter le producteur d'un jouet/ par exemple/ une peluche/ pour que iso lui permette de déposer le logo iso sur l'emballage de la peluche ou sur l'étiquette d'un autre jouet// bien sur / pour attirer l'attention des étudiants je reprends la question en arabe / c'est une manière d'accrocher tout le monde/ je dis donc

ما هي المواصفات التي يمكن أن يحترمها منتج الألعاب كي تعطيه االرخصة ليضع بطاقة اوماركة

iso// les étudiants essayent de trouver des réponses mais leur participation est timide pourtant j'ai traduit la question en arabe comme je vous l'ai dit//mais je me sens dans l'obligation de répondre sinon les étudiants perdront le fil conducteur du cours// donc je leur énumère les qualités et les conditions// je cite la qualité du tissu/ tissu hypoallergénique بمعناه مضاد للحساسية/ la finition de la couture الخياطة/ le design الشكل/

etc// je reviens sur l'exemple du paquet de gaufrettes et je leur énumère quelques conditions/ je leur dit que ce produit est à base de pate/ elle contient des ingrédients qui obéissent à la date de péremption بمعناه غير منتهي اصلاحية / qu'il répond à une température de cuisson/ que le produit contient un certain nombre de calories/ qu'il est nutritif/ etc//

voilà donc iso envoie ses équipes dans les pays producteurs pour faire des expertises خبراء pour délivrer des certificats de conformité بمعناه شهادة الإمتثال// c'est-à-dire vous avez l'autorisation de mettre le logo iso sur votre produit// je leur dis aussi/ quand vous achetez/ faites attention sur l'emballage/ le logo iso avec un numéro renvoie à des critères// ces critères sont des gages de sécurité/ d'assurance/ de confiance// je leur explique que quand on achète avec le logo iso/ le consommateur ne craint rien/ il n'a pas peur/ il achète qualité et confiance// je leur donne un autre exemple sur le fait qu'un touriste étranger visite l'algérie pour la première fois et décide de faire des achats// s'il achète des produits iso/ il est confiant// lui / il ne connait pas les algériens mais il connait iso// vous voyez madame labbaci/ comment les exemples suscitent la curiosité chez nos étudiants/ c'est comme ça que je les tiens en haleine jusqu'à la fin du cours// je continue alors avec une autre question/ qui peut me dire s'il y a d'autres logos de normes à l'échelle européenne// un étudiant me répond/ oui madame/ sur beaucoup de choses que j'ai achetées/ il y a le sigle cen// je conclus/ très bien/ tu as bien compris/ le sigle cen renvoie au comité européen de normalisation// cela signifie que le produit est fabriqué selon les normes européennes// et si le comité européen vous laisse poser ce logo cela signifie que vous avez proposé un produit ou des services qui répondent aux attentes de vos clients et aux attentes réglementaires// bien sur/ je ne leur donne pas trop de détails// je les renvoie à faire des recherches// ensuite je leur pose une autre question// et chez nous/ vous n'avez pas remarqué une marque ou un logo sur nos produits algériens qui vous a intrigué ou attiré votre attention// ils ne me répondent pas// et là je les fait rappeler une publicité algérienne sur des matelas diffusée sur les chaines de télévision du pays// les étudiants rigolent et certains répondent taj/ taj/ taj// effectivement/ je confirme leur réponse// oui/ c'est la marque de conformité taj et on la retrouve même sur d'autres produits/ comme les produits bcr// je continue en leur disant que le logo se trouve accompagné d'un dessin d'une couronne où c'est écrit en arabe تج//

je pose encore une autre question/ qui a élaboré cette marque de conformité تج// pas de réponse// je reprends en disant / cette marque de conformité est élaboré par l'institut algérien de normalisation ianor// cet institut délivre des certificats de conformité aux produits selon les normes algériennes// je résume ensuite/ تج concernent les normes algériennes/ cen concernent les normes européennes et iso les normes internationales et ce sont les plus rigoureuses// ce n'est pas fini/ je les interpelle// qu'est ce qu'une norme de conformité// je n'attends pas/ je réponds tout de suite// هي المطابقة// donc les normes sont المقاييس/الضوابط/المواصفات/الشروط et la norme de conformité هي المطابقة// et c'est donc taj qui indique que le produit est conforme aux exigences يطابق كل المواصفات أو يطابق كل الشروط// et je termine mon cours avec une dernière question// quel est

l'avantage ou l'intérêt de ces normes// je réponds directement et je reprends l'exemple du touriste qui vient en algérie pour la première fois et qui se permet d'acheter des produit iso// j' enchaine alors et je leur dis qu'il ne connait pas notre pays mais il connait iso/ il achète en toute confiance/ sans crainte avec iso/ il sait qu'il peut consommer sans danger// pour les entreprises/ c'est un atout concurrentiel/ si elles veulent bien vendre// c'est aussi un langage professionnel// ça parle de qualité// iso est un avantage professionnel//

je conclus en leur donnant les textes juridiques qui parlent de la normalisation// vous savez/ quand on est juriste/ si on argumente pas/ si on ne justifie pas/ c'est comme si vous avez rien fait// donc je leur parle des textes officiels qui régissent la notion de normalisation// je parle de loi numéro 4.34 et le décret exécutif 90.09// je les renvoie vers les documents officiels et les textes juridiques relatifs à la normalisation//

donc toutes nos séances sont planifiées en parties et chaque partie démarre par une question pour éveiller la curiosité de mon auditoire//

W.L : recourez-vous aux textes authentiques pour enseigner la terminologie juridique//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R19]: oralement/ je cite beaucoup de lois et de textes de lois// j'aborde les champs d'application des lois à chaque fois que j'aborde une notion juridique en français// je dois justifier/ c'est ça le rôle du juriste pour avoir gain de cause//je leur apprends à ne pas travailler de manière aléatoire//

W.L : quels sont vos supports didactiques// qu'utilisez-vous comme moyens dans vos séances//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R20]: le tableau pour écrire quelques explications/ parfois je schématise/ je donne aussi les références de lois et des textes juridiques//

W.L : le cours de la normalisation est-il dispensé à toutes les filières de droit//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R21]: oui/ et même en m2//j'aimerais aussi que les enseignants le fassent en licence et dans toutes les filières de master de droit// les champs d'application des lois relatives à la normalisation/ nous les retrouvons aussi dans tous les modules de la spécialité//

W.L : vous n'abordez pas apparemment les points de langue dans ce cours//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R22]: non/ ce n'est pas dans mes prérogatives// je cible le lexique juridique//

W.L : il est clair que dans la description de votre cours de terminologie/ vous recourez à la traduction en d'autres langues//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R23]: tout à fait/ je traduis en langue arabe académique/ pour l'explication/ j'utilise le kabyle/ l'arabe dialectal/ c'est pour faire passer le message

rapidement / et j'utilise rarement l'anglais quand c'est nécessaire/ quand les termes juridiques n'ont pas d'équivalent comme pour la Common law//

W.L : quels sont les Prérequis indispensables dans le cours de la normalisation//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R24]: ils doivent au moins connaitre la norme/ le logo/ qualité/ exigence/critère/condition/ en arabe et en français//

W.L : quelles sont donc les compétences sollicitées chez les étudiants pour faire ce cours de normalisation//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R25]: la compréhension de l'oral/ ils doivent être capables de me comprendre quand je leur parle//ils sont censés comprendre les concepts que j'utilise//

W.L : quelles sont vos exigences envers votre public d'apprenants//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R26]: j'exige qu'ils puissent faire le lien entre ce que je leur fais en français et ce qu'ils ont déjà vu comme enseignement/ comme notions/ comme concepts dans les autres modules enseignés// j'exige qu'ils soient conscient de cette interdisciplinarité// tous les modules de cette spécialité se complètent// malheureusement/ nos étudiants n'exploitent pas ce qui est appris dans un chapitre de droit pour le réinvestir dans un autre chapitre // ils croient que les parties et les chapitres de droit ainsi que les spécialités sont indépendants// ils ne font pas de transfert de données// ils réfléchissent n'importe comment//

W.L : qu'attendiez-vous de la part de vos étudiants lors de ce cours//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R27]: ooofff/ une meilleure participation/ peut-être/ pour animer la séance/ une vraie concentration aussi pour assimiler les concepts clés du cours// je n'attends pas qu'ils apprennent par cœur les définitions que j'ai données// n'oubliez pas que c'est un cm/ ce n'est pas un td/ je ne fais pas de pratique//je veux qu'ils assimilent pour pouvoir les réutiliser plus tard//

W.L : quel est l'objectif du cours de la normalisation//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R28]: la normalisation est un cours indispensable en droit des affaires et j'ignore pourquoi il n'était pas programmé avant// mais je sais que depuis qu'on le fait en français/ les étudiants ont compris le lien avec celui qu'ils font en langue arabe et sont convaincus de son importance//

madame labbaci/ quand je choisis mon cours/ c'est selon deux critères/ le premier est de faire est de résumer les modules déjà dispensés dans la spécialité/ par exemples ils ont fait قانون المنافسة et قانون المؤسسات / et moi je leur fait le droit des entreprises et le droit de la concurrence// je ne fais pas tout en détails mais je fais le principal/ les concepts clés / essentiels/ les concepts incontournables que tout juriste en droit des affaires doit connaitre// le deuxième critère est celui ce dont ils ont besoin plus tard après l'université// donc l'objectif de mon cours est qu'ils comprennent/ assimilent/

intègrent/ s'approprient tout le lexique et les termes relatifs à la notion de normalisation// je demeure une source à leurs yeux mais je les oriente vers des ouvrages même si je sais que rares sont les étudiants qui les consultent// la preuve / en examen/ ils me remettent textuellement ce que je leur donne// mais j'essaye d'atteindre leur curiosité pour ne pas fuir le module// c'est déjà ça// vous avez compris que la démarche de mon cours se résume en un jeu de questions réponses// c'est pour les accrocher et atteindre leur esprit// s'ils sont curieux// ils suivront sinon beaucoup s'absentent et n'ont pas la conscience que c'est un module qui leur servira dans leur carrière professionnelle//

il y a aussi autre chose/ à chaque début de cours / j'écris les axes du cours et à coté leurs équivalents en langue arabe// les étudiants qui suivent normalement leur cursus/ ont cette sensation du déjà vu// ils ne se sentent pas dépaysés et ils s'accrochent// pour les autres / j'essaye de les mettre dans le bain en les motivant//

W.L : comment justement//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R29]: c'est dans le choix de mes questions/ le choix de mes illustrations/ et les thèmes d'actualité que j'aborde// ces thèmes relèvent du réel/ des expériences vécues par eux/ par leurs proches/ par moi/ et vues dans les médias// j'attire leur attention sur les conflits dans le monde/ les fléaux sociaux// les thèmes souvent traités sur internet// je parle de marques/ de mode/ de diffamation/ de dommages et intérêts/ الضرر المادي و المعنوي// et si les étudiants posent des questions pertinentes/ je les exploite/ cela me motive aussi/ à chercher/ et ça me motive à être en quête de nouvelles informations pour les leur servir à mon tour//

vous savez/ l'actualité mondiale est une grande source de thématiques/ je sais qu'à la prochaine rentrée universitaire /je parlerai du covid19/ des lois qui régissent les protocoles sanitaires et les protocoles de crises/ du confinement/ du rôle de l'union et du conseils européens/ des organisations internationales/ des conséquences sur l'économie mondiale et les affaires des pays// et voilà/ éveiller leur intérêt est mon arme/ je commence de la réalité et j'atterris dans la réalité//

W.L : je vous remercie beaucoup de nous avoir accordé du temps et répondre à nos questions//

[ENT.ENS2.22/07/2020/R30]: je vous remercie également de vous soucier de nos étudiants et de penser à créer/ à concevoir une feuille de route/ un guide à exploiter par nos enseignants de français juridique// j'espère que mon intervention vous serait bénéfique//à bientôt//

Annexe 2 : Modèle de questionnaire soumis aux enseignants de français juridique à la faculté de droit et de sciences politiques de l'UMMTO

Ce questionnaire est anonyme, il s'inscrit dans le cadre d'une recherche master 2 didactique des langues étrangères. Je vous prie de consacrer un laps de votre temps pour répondre à ces questions. Je vous remercie par avance de contribuer à la réussite de ce travail de recherche.

1. informations personnelles et professionnelles : 1.1 Identité/ sexe.
☐ Féminin
☐ Masculin
1. Informations personnelles et professionnelles : 1.2/ Age.
☐ Moins de 30 ans
☐ Entre 30 et 45 ans
☐ Plus de 45 ans
1. Informations personnelles et professionnelles : 1.3/ Profil : précisez votre diplôme, année d'obtention du diplôme, grade et nombre d'années dans l'enseignement du français.
2. Questions :
2.1. Quel est le volume horaire (hebdomadaire, mensuel et semestriel) alloué par l'institution pour l'enseignement du module de français juridique aux étudiants de master de droit des affaires ?
……
2.2. est-ce-que vous exploitez la totalité du volume horaire alloué à l'enseignement du français ?
☐ OUI
☐ NON
2.3. D'après votre expérience et compte tenu du niveau de vos étudiants et de leurs besoins, ce volume horaire est-il suffisant ?
☐ OUI
☐ NON
2.3.1. Si OUI, expliquez ? Et si NON pourquoi ?
…….
2.4. En plus de ce volume horaire, vous arrive-t-il de programmer des séances de travail supplémentaires ?
☐ OUI
☐ NON
2.4.1. Si OUI, pourquoi ?
…….
2.5. Est-ce-que vous enseignez un autre module au sein de la faculté de droit autre que le module de français ?
☐ OUI
☐ NON
2.5.1. Si OUI, précisez lequel ?
……..
2.6. Est-ce-que vous êtes formé pour enseigner le module de français à la faculté de droit ?
☐ OUI

☐ NON
2.6.1. Si OUI, précisez la nature de la formation que vous avez suivie.
……
……
2.7. Combien de temps consacrez-vous à la préparation de vos cours du français juridique (en moyenne et par semaine) ?
…….
2.8. Utilisez-vous un canevas ou un manuel particulier ?
☐ OUI
☐ NON
2.8.1. Si OUI, précisez lequel
……..
2.9. Recourez-vous aux documents authentiques pour l'enseignement du français juridique aux masterants de droit des affaires ?
☐ OUI
☐ NON
2.9.1. Si OUI, précisez lesquels
……
2.10. Vos séances sont des
☐ CM (cours magistraux)
☐ TD (travaux dirigés)
☐ CM +TD
2.11. Quels sont vos objets d'étude dans ce module dans le domaine linguistique (langue) ? Servez-vous de ce tableau et cochez les réponses adéquates.
☐ Lexique : formation des mots, richesse du vocabulaire de la langue du droit.
☐ Syntaxe : fonctions, propositions.
☐ Morphologie : catégories, variation des formes, conjugaison.
☐ Phonétique : prononciation et articulation.
☐ Pragmatique : actes de parole, interaction.
☐ Texte : types et discours.
☐ Thèmes : actualité, mondialisation, centres d'intérêt, civilisation
☐ Autre :……..
2.12. Quels sont vos objets d'étude dans ce module dans le domaine enseignement/apprentissage ? Servez-vous de ces tableaux et cochez les réponses adéquates

	Compréhension orale	Compréhension écrite	Production orale	Production écrite
2.12.1. Aptitude	☐	☐	☐	☐

	Mémorisation	Résoudre des situations (s'adapter)	Résoudre des problèmes
2.12.2. Stratégies d'apprentissage	☐	☐	☐

	Encourager	Accrocher	Exposer
2.12.3. Stratégies d'enseignement	☐	☐	☐

2.13. Dans le cadre de la conception d'un curriculum de français juridique et selon votre expérience, précisez-nous quel est le domaine à privilégier, le domaine linguistique ou celui de l'enseignement/apprentissage ?

……..

2.14. Quelle approche méthodologique privilégiez-vous ?

…….

2.15. Décrivez-nous votre démarche méthodologique

…….

2.16. Comment sont vos étudiants en cours de français juridique ?

☐ Intéressés ☐Motivés

☐Désintéressés ☐ Démotivés

2.16.1. Précisez les facteurs de motivation ou de démotivation de vos étudiants à l'apprentissage du français juridique

…….

2.16.2 Précisez les raisons de l'intérêt ou du désintérêt de vos étudiants à l'apprentissage du français juridique

…….

2.17. Participent-ils en cours de français juridique ?

☐ OUI

☐ NON

1.17.1. Si OUI, comment qualifiez-vous leur participation ? Si NON, pourquoi ?

…….

Annexe 3 : Modèle de questionnaire soumis aux étudiants en master de droit des affaires de la faculté de droit et de sciences politiques de l'UMMTO

Ce questionnaire est anonyme, il s'inscrit dans le cadre d'une recherche master 2 didactique des langues étrangères. Je vous prie de consacrer un laps de votre temps pour répondre à ces questions. Je vous remercie par avance de contribuer à la réussite de ce travail de recherche.

Date : Code :

---

1. Informations personnelles

1.1 Identité / Age :……

1.1. Identité / Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin

1.2. Education : Année du baccalauréat et filière

……

1.3. Connaissance des langues et niveaux :

1.3.1. Langue maternelle :☐Kabyle ☐Arabe dialectal ☐Autre……

1.3.2. Langues de scolarisation

	Très bon	bon	moyen	Faible
Arabe académique	☐	☐	☐	☐
Français	☐	☐	☐	☐
Anglais	☐	☐	☐	☐

2. Questions

2.1. Vous avez opté pour des études en droit parce que :

☐ Vous êtes passionné par le droit, donc c'est un choix personnel

☐ C'est un choix par défaut, orientation du système à travers votre moyenne du baccalauréat

☐ C'est le choix de vos parents.

2.2. Vous êtes inscrits en quel master ?

☐ Droit public approfondi

☐ Droit privé approfondi

☐Droit des affaires

2.3. Le choix de la filière de master

☐ Découle d'un projet personnel et professionnel motivé

☐ Par défaut, orientation à travers la moyenne du cursus de licence

2.4. Utilisez-vous la langue française en dehors de la faculté ?

☐ OUI ☐ NON

2.4.1. Si vous utilisez le français en dehors de la faculté, précisez les circonstances en vous aidant de ces propositions dans ces grilles

	Presse	Internet	TV/ Radio
Utilisation des médias	☐	☐	☐

	Ouvrages spécialisés	Romans	Bande dessinées
Lecture des documents	☐	☐	☐
	En famille	Entre amis	Entre collègues
Communication avec les francophones	☐	☐	☐

2.5. Pour vous l'apprentissage du français est

☐ Très facile ☐ Facile

☐ Très difficile ☐ Difficile

2.6. Le module de français que vous étudiez à la faculté, vous aide-t-il à maitriser cette langue ?

☐ OUI ☐ NON

2.6.1. Si OUI, comment ? Si NON, pourquoi ?

……....

2.7. Ce module de français tel qu'il vous est dispensé actuellement à la faculté, répond-il à vos besoins et attentes en matière de communication ?

☐ OUI ☐ NON

2.8. Durant vos études de licence et votre pratique de la langue française dans le domaine juridique, aviez-vous des difficultés à maitriser la langue de droit ?

☐ OUI ☐ NON

2.8.1. Si OUI, cochez les domaines de compétences qui vous sont difficiles

☐ Compréhension de l'oral

☐ Compréhension de l'écrit

☐ Production de l'oral

☐ Production de l'écrit

☐ Interaction orale

☐Interaction écrite

2.9. Classez dans l'ordre de préférences (de 1 à 9) les compétences que vous souhaiteriez approfondir dans le module de français juridique à la faculté ?

☐ Compréhension de l'écrit

☐ Compréhension de l'oral

☐ Production de l'écrit

☐ Production de l'oral

☐ Culture juridique francophone

☐ Lexique spécialisé du droit

☐ Rédaction administrative (rapports, procès verbaux, comptes rendus, circulaires…)

☐ L'argumentation et les types de raisonnement

2.10. Souhaiteriez-vous renforcer vos compétences en grammaire, en conjugaison, en syntaxe et en orthographe ?

☐ OUI ☐ NON

2.11. Combien d'heures souhaiteriez-vous consacrer à l'apprentissage de la grammaire, de la conjugaison, de la syntaxe et de l'orthographe ?

……..

2.12. Avez-vous des certifications ou des diplômes de langue française ?

☐ OUI ☐ NON

2.12.1. Si OUI, vous avez des certifications et des diplômes de langue française, précisez lesquels en vous aidant de ce tableau

DELF	DALF	TCF	Autre
☐	☐	☐	☐

2.13. Suivez-vous des cours de langue française en dehors de l'université ?

☐ OUI ☐ NON

2.13.1. Si OUI, précisez de quel type de cours ? De quel niveau ? Et dans quel but ?

……

2.14. Pensez-vous que la maitrise du français juridique est un critère d'employabilité lors de votre entretien de recrutement dans une entreprise, dans une banque ou dans n'importe quel organisme ? Expliquez

……
……
……

2.15. A l'issue de vos études en master de droit, où souhaiteriez-vous travailler ?

☐Entreprise ☐Banque

☐Instances judiciaires ☐Fonction libérale

2.16. Avez-vous des informations sur le système juridique français ou européen et leur fonctionnement ?

☐ OUI ☐ NON

2.16.1. Si OUI, comment avez-vous obtenu ces informations ? Aidez-vous de ces propositions

☐Les conférences ☐Les cours magistraux

☐Lecture des livres de droit ☐Lecture de magazines et de revues

☐Internet pour vos exposés et recherches

2.17. Souhaiteriez-vous obtenir des informations sur le système juridique français ou européen et leur fonctionnement ?

☐ OUI ☐ NON

2.17.1. Pour Obtenir ces informations, souhaiteriez-vous suivre :

☐Des conférences ☐Des séminaires

☐Des cours magistraux ☐Des cours à distance

☐Des wébinaires

2.18. Pour vous le volume horaire semestriel consacré à l'enseignement du français juridique dans le cycle de master est :

☐Suffisant

☐Insuffisant

☐Très insuffisant

2.19. Etes-vous prêt à suivre une formation en français juridique à distance ?

☐ OUI ☐ NON

2.20. Disposez-vous d'un point d'accès à internet ?

☐ OUI ☐ NON

2.21. Combien d'heures par semaine pourriez-vous consacrer à l'enseignement du français juridique à distance (par internet) ?

……

Annexe 4: Grille descriptive du cours de Français juridique présenté par Madame Mekhtour contenant les descripteurs du cours de « la normalisation » présenté aux étudiants de master de droit des affaires à l'UMMTO inspirée de la fiche pédagogique n°19 conçue par Mangiante et Parpette (1985) destinée aux niveaux B1 et B2.

Intitulé du cours : projet/séquence/séance :	
Public cible :	
Niveau :	
Modalité : présentiel/ en hybride/à distance : Volume horaire :	
Supports didactiques et transcription du cours :	
Thème et objet d'étude : Objectifs à atteindre :	
Contenus linguistiques (points de langue à enseigner) :	
Prérequis :	
Recours à d'autres langues.	
Types de discours.	
Attentes des enseignantes.	
Exigences de l'enseignant envers ses apprenants.	
Types des pédagogies/approches utilisées	
Compétences sollicitées chez les apprenants.	
Répondre à ces questions à la fin de la séance : 1) les exigences et les tâches de l'enseignant envers les apprenants semblent-elles proches de ce que j'ai imaginé ? 2) Les étudiants répondent-ils avec aisance à ces exigences ? Ont-ils réellement les prérequis indispensables ?	

3) Ces exigences sont-elles faciles à mettre en application ? Il faut les classer par ordre de difficultés.	

Annexe 5: liens pour accéder aux questionnaires sur google drive :

Lien pour accéder aux réponses des questionnaires- enseignants

https://docs.google.com/forms/d/1rE1pKCByejS17JS3G7pP_-pD6FLWjwfMJdWEaBQK40Y/edit?usp=sharing

Lien pour accéder aux réponses des questionnaires-étudiants

https://docs.google.com/forms/d/1ItHXfV-I-LzS5x3qtLx8LSO_wMK-JhoUamTS1-cGr4A/edit?usp=sharing