

Français juridique à l'université marocaine : pratiques, contenus et stratégies d'enseignement

Rachida BOUALI¹ Hayat BENTALEB²

Résumé :

Notre réflexion se situe au cœur du domaine de la didactique des langues, plus précisément dans l'optique de l'enseignement du français de spécialité notamment le français juridique. L'objectif majeur consiste à analyser les activités menées dans un cours de langue destiné à des étudiants juristes et à décrire le contexte et la teneur de cette formation afin de vérifier notre hypothèse relative au degré d'adéquation des pratiques enseignantes et des modalités de transmission des savoirs disciplinaires avec les besoins langagiers des étudiants juristes.

A travers cette analyse approfondie des pratiques de classe et en nous servant d'un arsenal de données empiriques recueilli dans un contexte naturel, nous tentons de questionner les conceptualisations actuelles du faire didactique des enseignants de langue pour pouvoir comprendre la nature de leur interaction pédagogique et leur agir professionnel.

Mots clés : Français juridique, Université marocaine, Pratiques enseignantes, Médiation linguistique, Enseignement / apprentissage.

Abstract :

Our reflection is situated in the focus of the domain of language didactics, more precisely in the perspective of the teaching "specialties French", in particular legal French. The main objective is to analyze the activities carried out in a language course intended for legal students and to describe the context and the content of this training in order to verify our hypothesis concerning the degree of adequacy of the teaching practices and the modalities of transmission of disciplinary knowledge with the language needs of legal students.

Through this in-depth analysis of classroom practices and by using an arsenal of empirical data collected in a natural context, we attempt to question the current conceptualizations of the didactic practice of language teachers in order to understand the nature of their pedagogical interaction and their professional action.

Key words: Legal French, Moroccan University, Teaching practices, Linguistic mediation, Teaching/learning.

¹ Professeure d'enseignement supérieur, directrice du laboratoire linguistique appliquée, communication et didactique du FLE, Facultés des lettres et des sciences humaines- UMP Oujda

² Doctorante au laboratoire linguistique appliquée, communication et didactique du FLE, Facultés des lettres et des sciences humaines- UMP Oujda

Introduction :

Une fois à l'université, les étudiants juristes se heurtent à de nouvelles pratiques pédagogiques, un langage spécifique bien particulier et des modalités d'enseignement différentes ancrées dans la tradition académique et régies par les codes de l'enseignement supérieur. Dans ce cadre, l'enseignant endosse plusieurs rôles notamment ; un rôle d'organisateur dont le but est de gérer le cours de manière professionnelle, un rôle didactique, tendant à transposer les contenus d'enseignement, un rôle communicatif, assurant des échanges verbaux et para verbaux avec ses étudiants et enfin un rôle évaluatif, portant sur l'évaluation des productions des étudiants.

Le présent article se veut une description des pratiques enseignantes dans un cours du Français juridique. Il s'intéresse à examiner l'organisation et la progression des cours, les méthodes adoptées et les supports didactiques utilisés et leur efficacité dans la transmission des savoirs disciplinaires et méthodologiques.

C'est dans cette optique que nous procéderons, à l'aide d'une grille d'observation, à analyser les contenus dispensés, ensuite, nous nous focaliserons à décrire les moyens et supports mobilisés, enfin, et dans une dernière section, l'accent sera mis sur les pratiques pédagogiques menées par les enseignants de LT.

1. Quel contenu de formation en FJ pour les étudiants juristes ?

À l'échelon universitaire, le rôle de l'enseignant consiste à aider les étudiants à développer et faire ressortir leurs compétences de compréhension et de production, cependant les cours observés permettent de relever les variations des postures professorales et des figures professionnelles divergentes.

Or, l'absence de consensus entre les enseignants du Français Juridique tant sur le programme à adopter que sur le type de français à enseigner (français général ou français de spécialité) a fait que chacun se cantonne dans son coin et travaille à sa manière à tel point que jusqu'aujourd'hui le contenu dispensé et les supports adoptés ne sont pas cohérents.

Au niveau formel, les cours LT sont présentés dans un amphithéâtre sous forme d'un cours magistral, ce dernier se définit selon Carras comme « *discours long, qui suppose une attention sur une période étendue, monologal et dialogique (construit par un seul locuteur mais dans une structure d'échange avec l'auditoire), il s'inscrit dans une dimension d'expertise (rapport d'autorité*

scientifique) et de didacticité ». ³ Il s'agit d'une pratique classique, plaçant un seul enseignant, acteur détenteur d'un savoir institutionnel et académique, face à un groupe important d'étudiants, destinés à recevoir un contenu, comme une méthode efficace dans la transmission de l'information suite au nombre pléthorique des étudiants.

En effet, lors de nos séances d'observation, nous avons remarqué qu'à travers cette méthode, le cours est délivré à un rythme particulièrement intensif, il ne s'agit pas non plus d'un cours dialogué, au sens où pourrait s'instaurer un véritable échange entre l'enseignant et ses étudiants mais plutôt un discours unilatéral avec une articulation continue.

Toutefois, ce type de cours contredit l'approche communicative, qui s'oriente à mettre l'étudiant au centre de l'opération d'enseignement-apprentissage, et il ne lui permet pas une réaction positive sur le débat ou une interaction au sein de la classe de langue. Chose qui peut causer, selon certains informateurs l'échec et d'abandon précoce de la scolarité des étudiants à l'université.

Relativement à l'organisation matérielle, ces amphis contiennent à part le bureau de l'enseignant un tableau noir, des haut-parleurs et un vidéoprojecteur non fonctionnel. Le professeur utilise un micro baladeur pour pouvoir diffuser son cours dans l'ensemble de l'espace de classe.

Au niveau du contenu et afin de développer les compétences de lecture chez ses étudiants, le professeur de LT conçoit ses matériels pédagogiques en faisant recours à des textes de spécialité. L'intégration de ces textes traitant la spécialité juridique vise à susciter l'intérêt des étudiants et les amène à s'investir véritablement dans le cours.

Contrairement à d'autres enseignants de matières disciplinaires, les textes présentés par l'enseignant restent la seule ressource et le seul support pédagogique dont disposent les étudiants. Le professeur de langue ne renvoyait pas ses étudiants à des photocopiés résumant les cours présentés mais il leur recommande de compléter leurs formations par d'autres ressources telles que les revues spécialisées, les ouvrages de droit et les cours en ligne proposés par des universités étrangères.

L'enseignant invite les étudiants, à partir du titre des textes proposés, à

³ Catherine, Carras. « La co-construction du savoir lexical dans les discours didactiques: dialogisme et identité disciplinaire, le cas des cours magistraux », Colloque International "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, p.1

formuler des hypothèses sur le contenu. Cette opération suscite chez les étudiants une certaine curiosité et l'envie de parler. Il convient de signaler qu'à cette étape, toute réponse proposée par les étudiants est initialement acceptée dans une classe de langue. Par la suite, il leur demande de lire silencieusement le support et identifier dans le texte, de manière simple, des éléments répondant à des questions comme : « quoi, pourquoi, combien, où, etc. ». Il leur renvoie également à sélectionner des informations pertinentes dans un texte de spécialité, cela signifie que l'étudiant doit savoir identifier le sujet du texte, sa structure et les informations qu'il dispose. Ce genre d'activité aidera l'étudiant à acquérir une compétence relative à la compréhension des textes de spécialité.

L'exploitation du document authentique comme support principal en classe de FJ permet à l'enseignant de fixer comme finalité l'appropriation de la langue de droit. Ce support s'inscrit dans une double perspective à savoir le développement de la compétence langagière et la familiarisation des étudiants avec les contenus disciplinaires.

Dénommé aussi « document brut » ou « document social », cet outil permet aux étudiants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle du français de droit, il renvoie à « *des énoncés produits dans des situations réelles de communication et non en vue de l'apprentissage d'une langue.* »⁴. Ce genre de document est choisi en fonction de plusieurs paramètres tels que les critères thématiques (le vocabulaire, les champs lexicaux...), les critères sémantiques (les champs sémantiques en tirant parti des relations d'antonymie, de synonymie ou de polysémie par exemple), et les critères morphosyntaxiques (on mettra en évidence entre autres les procédures de dérivation).

Ainsi, contrairement aux supports conçus en fonction de critères pédagogiques, l'exploitation des documents authentiques permet d'une part, à faire acquérir des savoirs langagiers et d'autre part, à transmettre des savoir-faire d'ordre socioculturel. La compétence linguistique à faire acquérir aux étudiants juristes est donc celle liée aux savoirs et savoir-faire des professionnels de droit (avocats, magistrats et notaires).

Toutefois, la complexité, la longueur et à la langue trop spécialisée de certains documents authentiques, appelle l'enseignant à fournir d'immenses efforts au niveau de l'analyse pédagogique et la transposition didactique.

L'enseignant vise à travers ces supports ((articles de loi, conventions, traités) à familiariser ses étudiants avec les tournures les plus usuelles du FJ ainsi qu'avec les modes d'organisation du discours juridique. Son objectif principal consiste à l'introduction du vocabulaire juridique, la distinction des branches du droit, la nomination des professionnels appartenant à cette branche d'activité, la

4. Pierre, BANGE, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°1, 1992, p. 55.

manière dont fonctionnent les différentes juridictions et les voies de recours.

En prime des textes authentiques liés à la spécialité juridique, certains étudiants sont menés d'un dictionnaire des termes juridiques ou d'un dictionnaire bilingue (français/ arabe) ainsi qu'un nombre des références juridiques tels que le code de commerce, DOC (Dahir des obligations et des contrats) afin de pouvoir se positionner par rapport aux explications de l'enseignant. Lesdits codes peuvent être aussi utilisés par le professeur pour se référer à un article et guider ses étudiants.

Considérant les observations précitées, nous pouvons dire que l'enseignant se contente d'un seul modèle de support pédagogique sous forme d'un document papier, chose qui ne permet pas de développer la compétence de réception de l'oral. En plus, la fréquence d'usage du même type de support et des mêmes activités cause une monotonie dans la classe de cours et provoque chez les étudiants une sorte de démotivation. Toutefois, la diversification des documents et des activités crée au sein du groupe classe un certain dynamisme et elle s'impose comme une pratique pédagogique fructueuse.

2. Quelles pratiques enseignantes menées dans un cours LT ?

Avant d'entamer l'analyse des données relatives aux pratiques enseignantes recueillies par le biais d'une grille d'observation d'une classe de langue et enrichies par les réponses des enseignants et les avis des étudiants juristes, nous commençons, tout d'abord, par définir la notion de pratique enseignante.

Selon le dictionnaire du français langue étrangère et seconde : « *l'expression désigne traditionnellement les activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe.* »⁵. Autrement dit, une pratique enseignante renvoie à l'ensemble des activités menées par l'enseignant afin de réaliser la transposition didactique et rendre le savoir savant un savoir à enseigner, elle englobe entre autres, les types d'activités proposées, les techniques d'animation adoptées, les modalités de cours, ainsi que la structuration de la séance.

Nous avons remarqué que les interventions des étudiants se limitent souvent à répondre par un énoncé aux questions de l'enseignant, il est très rare en effet que les étudiants prennent l'initiative de la parole ou posent une question dans la classe. C'est l'enseignant qui pose la plupart des questions et celles-ci amènent souvent des réponses directes et factuelles. Au moment de l'interaction, le professeur monopolise dans la grande partie la parole et utilise de manière

⁵. Jean-Pierre, CUQ, Dictionnaire du français langue étrangère et seconde, Paris, Ed. CLE international, 2003, p. 211.

inconsciente ou spontanée l'arabe standard.

Lors de son activité, l'enseignant développe uniquement le niveau terminologique en demandant à ses étudiants de relever d'abord les termes proprement juridiques et trouver leurs significations, telles que « droit social », « recours premier degré », « pourvoi en cassation », par suite, il leur demande de chercher leurs équivalents en langue arabe.

Bien que l'enseignant se focalise généralement sur des activités de lecture favorisant la composante terminologique partie intégrante de la compétence langagière, nous avons constaté qu'une absence d'étude de l'aspect phrastique du FJ s'enregistre. Or, la maîtrise des spécificités morphosyntaxiques paraît primordiale pour les futurs juristes et n'exclut nullement que le cours à élaborer doive aussi faire une large place à l'enseignement de la phraséologie juridique car c'est la langue dans son ensemble qui constitue l'objet de l'étude.

Or, les niveaux morphosyntaxique et discursif qui consiste à analyser les formes verbales (passive, interrogative ...), l'emploi des indéfinis (toute entité, toute personne...), les temps et les modes employés dans les textes juridiques (le présent de l'indicatif, le subjonctif ...) ainsi que les typologies de la pensée juridique, ne sont exploitées pas par l'enseignant.

En matière de production écrite, les besoins des étudiants juristes se font pressants parce qu'ils sont invités ultérieurement à rédiger des rapports, des sentences et des plaidoiries. Ces activités de production écrite permettent d'évaluer la capacité langagière des étudiants juristes. Toutefois, cette composante demeure absente dans les activités développées par l'enseignant.

a- Recours à la médiation linguistique comme pratique enseignante

Au début de chaque séance, l'enseignant présente aux étudiants un support papier et leur demande de lire le texte d'une façon linéaire en soulignant les termes juridiques. La première phase consiste à chercher le synonyme du terme en langue française. Cette consigne permet aux étudiants d'améliorer leurs compétences en LdS. Il procède par la suite à enrichir l'explication par des exemples et trouver son équivalent en Arabe. Cette opération vise à bien approcher le terme et son contexte d'emploi.

L'examen de ces énoncés dévoile un passage du code linguistique (français) à un autre (arabe standard) visant à doter les étudiants d'équivalents des termes juridiques qui se permettaient, eux aussi, de faire recours systématique à la langue arabe même si parfois, ils déforment les termes et les constructions traduites ce qui cause des incompatibilités sémantiques.

Le recours à cette médiation linguistique s'affiche fréquent dans le cours de FJ. Cette pratique consiste à proposer l'équivalent du terme juridique en langue première des étudiants marocains (en arabe marocain/ standard) et qui sert à

faciliter l'assimilation du contenu chez les étudiants juristes et à simplifier la matière enseignée.

Ce procédé a déclenché chez nous un certain nombre d'interrogations et il a fait l'objet d'une question intégrée dans notre entretien semi-directif destiné aux enseignants : pensez-vous que le recours à la médiation linguistique (traduction) est une méthode efficace pour accéder au sens du terme de spécialité ?

Les réponses de tous nos interviewés se convergent vers une même acception à savoir la légitimité du recours à l'arabe se concrétise dans la simplification des termes juridiques généralement non assimilés par les étudiants. Pour eux, le recours à traduction s'avère obligatoire et il se justifie par le fait que les concours d'embauche ouverts aux étudiants juristes tels l'avocature ou la magistrature/ judicature se font en langue arabe, en conséquence l'étudiant marocain quoi qu'il suive une formation en droit en langue française, il est dans l'obligation de prendre connaissance des termes juridiques en langue arabe pour pouvoir intégrer ultérieurement le monde professionnel.

L'un de ces enseignants affirme également que cette pratique de traduction peut aider l'étudiant non-natif à introduire les équivalents terminologiques dans sa langue maternelle, ce qui lui permettra de faire un détour d'apprentissage , au lieu d'entrer en LdS par la langue étrangère, il peut y accéder par sa langue maternelle, à travers les équivalents puis, dans un second temps, refaire la trajectoire vers la langue de spécialité ou encore, à partir de là, développer de nouvelles stratégies d'apprentissage pour pénétrer dans les réseaux notionnels.

Pour tous les enseignants du module LT, le recours à la L1 s'avère incontournable pour faciliter la transmission du sens des termes juridiques et permettre de pallier un obstacle pédagogique découlant de l'assimilation de la langue même, dans ce cadre l'un de nos informateurs affirme que : « c'est le contenu qui importe et non pas la langue même, ces étudiants sont là pour apprendre le droit et non pas la langue française », il finit par affirmer l'idée selon laquelle « *l'apprenant dispose de l'aptitude scientifique et qu'il est injuste de le disqualifier en raison de ses déficits linguistique et communicatif, même s'il sait pertinemment que le profil sortant aura dans un futur proche à rédiger /soutenir un mémoire de fin d'études* »⁶. Une affirmation qui, à notre sens, ne s'harmonise pas avec les objectifs assignés au module de LT qui montrent que les cours d'un domaine technique, tel est le cas du droit, doivent être dispensés entièrement en français, parce qu'il s'agit de spécialité qui est assurée en langue française.

Alors que d'autres enseignants voient que le fait d'assurer un enseignement

⁶. Hicham, JIRARI, « l'enseignement/apprentissage du français, autrement ! », in *Revue de l'association Marocaine des Enseignants de Français*, n°12, 2018, p. 39.

exclusivement en français relève de l'utopie et l'introduction de la L1 (langue première de l'étudiant) favorise l'implication des étudiants juristes dans le cours et élude les interruptions dans le déroulement de la séance et permet des réflexions métalinguistiques fondées sur la comparaison et le rapprochement des deux langues.

L'illustration de ce point de vue, ou la défense de cette thèse a été explicitée également par Maria Teresa Lino :

« on peut aider l'apprenant non natif en introduisant dans le dictionnaire les équivalents terminologiques dans sa langue maternelle, ce qui lui permettra de faire un détour d'apprentissage, au lieu d'entrer en langue de spécialité par la langue étrangère, il peut y accéder par sa langue maternelle, à travers les équivalents puis, dans un second temps refaire la trajectoire vers la langue de spécialité en langue étrangère. »⁷

Certes, en matière d'enseignement des langues étrangères, le procédé de traduction a été considéré comme l'un des fondamentaux de la méthode traditionnelle, mais elle a été ensuite rejetée par les nouvelles méthodes, le seul reproche à adresser dans notre cas, et qui constituait d'ailleurs la réponse de notre deuxième interviewé, est lié aux étudiants étrangers qui n'ont ni la capacité de comprendre les termes en arabe, ni l'intérêt de le faire et cela peut constituer une sorte de rejet ou de discrimination.

Pourtant et suite au dépouillement du questionnaire, un certain nombre d'étudiants estiment qu'en absence de traduction en langue arabe, l'accès à la signification de ces énoncés devient difficile et le procédé de la traduction des termes juridiques du français à l'arabe est une tâche essentielle pour bien appréhender les contours du terme. Il s'impose comme un outil de secours permettant de surmonter les difficultés liées à la compréhension. Par contre, d'autres étudiants étaient réticents vis-à-vis de cette médiation linguistique en tant que procédé facilitateur pour apprendre du FJ.

Certes, le recours à la traduction du terme de spécialité en langue arabe parfois même au dialecte peut servir comme vecteur à la construction et à la conceptualisation de notions, de concepts juridiques complexes et permet d'atténuer les effets du changement linguistique, enregistré entre le secondaire et le supérieur et développer les compétences plurilingues des étudiants juristes. Or, si ce clivage semble convenir à certains comportements professionnels tels que la maîtrise insuffisante des étudiants de la langue d'enseignement, il est néfaste pour la construction de représentations fiables autour des savoirs bien élaborés et formellement construits. Les concepts qui sont des constructions abstraites, le fruit d'un processus cognitif et méthodologique complexe ; ne peuvent être

⁷. Hyeon, YUN, Echange à distance entre apprenants de FLE : étude des interactions synchrones en contexte académique, Thèse de doctorat en Didactique des langues, Paris3, 2009, p. 127.

appréhendés à travers un idiome qui ne jouit pas de la même complexité et ne possède pas les mêmes propriétés épistémiques.

Ceci nous permet de déduire que même si le recours à la traduction comme modalité d'enseignement n'est pas recommandé dans les instructions officielles liées à l'élément de LT et n'est pas édité dans les normes pédagogiques émanant du ministère de l'enseignement supérieur, la majorité de nos informateurs considèrent ce recours comme une obligation. Elle juge que cette pratique plurilingue favorise l'assimilation de la terminologie juridique et encourage les étudiants à prendre la parole et à exprimer leurs points de vue même en langue arabe. Autrement exprimée, pour nos enquêtés, cette méthode peut constituer un procédé de motivation par excellence et elle constitue un vecteur à la construction et à la conceptualisation de notions, de concepts juridiques parfois complexes.

Cependant, les termes juridiques exigent une précision et une certaine rigueur dans le choix de leurs équivalents et le passage de la langue véhiculaire (française) à la langue vernaculaire (l'arabe standard) favorisait le transfert de sens mais il piège par contre et l'enseignant et l'étudiant car dans certains cas, notamment en l'absence des équivalences dans les deux langues, ce qui fait que dans la plupart des cas, les enseignants recourent à des traductions littérales. Cette dernière engendre des imperfections linguistiques, des approximations cognitives et des changements dans la réaction ou le rapport des étudiants au savoir à acquérir et par conséquent une déperdition du sens premier du terme juridique.

Ainsi, afin de mener à bien ce processus traductologique, l'enseignant/traducteur est invité à procéder d'abord à une analyse terminologique plus ou moins poussée selon le degré de spécialisation et le système juridique avant de présenter le terme. Dans ce cadre, Gémar insiste que « *là où ils s'additionnent, le bilinguisme et le bijuridisme portent au paroxysme la complexité* »⁸ car le langage juridique véhicule parfois des notions et des procédures qui sont tellement propres à chaque langue et culture juridiques que l'on ne peut pas les transposer telle quelle d'une langue et d'un système à un autre sans risquer le contresens voire le non-sens juridique.

Parfois, nous trouvons des termes qui ne sont pas transposables, des concepts juridiques qui existent dans un système et pas dans l'autre. Nous pouvons illustrer par les exemples suivants : [eʃma], « عصمة » (puissance), n'est pas concevable dans le système juridique français et la notion de [qiwama], « قوامة » (puissance) qui ne possède pas la même étendue en français.

En effet, cette médiation linguistique sollicite de l'enseignant/traducteur

⁸. Jean-Claude, GEMAR, « De la traduction juridique à la jurilinguistique : la quête de l'équivalence », in *Meta*, Volume 60, n° 3, 2015, p. 387.

non seulement une solide connaissance des codes oraux et écrits des deux langues en présence, dans notre cas (français/arabe) mais aussi celle des systèmes juridiques et des contenus culturels que ces deux langues véhiculent.

Suite à la marge liberté octroyée aux enseignants dans la conduite de leurs classes et puisqu'ils sont maîtres d'accepter ou non la présence de la langue première, de l'utiliser ou de la réfuter pour certains usages, nous avons constaté que la traduction pratiquée par l'enseignant ne touche pas uniquement les termes juridiques mais également d'autres contenus véhiculés lors de la séance tels que des consignes en matière méthodologique (Prenez le texte, اخذوا النص). Cela peut s'expliquer par le fait que l'enseignant est conscient des difficultés langagières des étudiants nouvellement inscrits à la faculté de droit et c'est ce qui a été confirmé par nos informateurs lors des séances d'entretien semi directif en avançant que les lacunes langagières des étudiants ne sont pas liées spécialement au français de spécialité (juridique) mais également au français général.

Au niveau de ce procédé, nous avons pu dégager qu'il suit une démarche formelle qui privilégie les procédés de traduction directe et calque parfois la structure de départ par souci de fidélité au sens premier du terme juridique. Cependant, une interprétation fiable basée uniquement sur la terminologie sans tenir compte des différences conceptuelles entre les deux systèmes linguistiques ou de la compréhension peut engendrer des ambiguïtés.

En somme, la traduction juridique comme procédé didactique pratiqué par l'enseignant du LT reste une démarche périlleuse et la difficulté de cette démarche est d'autant plus grande qu'elle comporte non seulement le passage d'une langue à l'autre, mais encore la transposition du message d'un système de droit à un autre qui fait appel à diverses stratégies comme l'emprunt, le néologisme et la paraphrase, chose qui n'est pas toujours maîtrisée par les enseignants du LT généralement non formés à ce genre de procédés linguistiques. D'où l'existence des contrastes syntaxiques entre les deux langues (arabe/français) et les asymétries conceptuelles entre les notions juridiques et qui forment l'un des principaux obstacles du procédé de la médiation linguistique.

b- Gestion pédagogique et la prise de conscience de l'erreur

Au début de chaque séance, l'enseignant commence par la préparation des conditions de travail académique en veillant à ce que tous étudiants puissent s'installer et regagner leurs sièges. Par la suite, il distribue une liste de présence et commence par rappeler les cours des séances précédentes avant d'enchaîner avec le cours qui suit et présenter la thématique à aborder et les documents qui seront exploités.

Après avoir dégagé les termes juridiques et identifié leurs synonymes et leurs équivalents en langue arabe, l'enseignant lance un débat autour du thème abordé. La conduite du cours se déroule conformément au descriptif du module

LT. Certains étudiants se montrent motivés alors que d'autres sont moins impliqués. Il leur demande de relever l'idée phare et les idées subsidiaires du texte (De quoi ou de qui parle le texte ?). De cela, nous pouvons remarquer que l'enseignant se base sur la méthode de la lecture linéaire pour percevoir des réseaux d'indices à partir desquels on doit pouvoir construire le sens et développer la compétence de la compréhension de l'écrit, cette méthode s'organise autour quatre phases :

- Lire silencieusement du texte ;
- Identifier les termes juridiques ;
- Lire chaque paragraphe ;
- Dégager les idées clés du texte.

D'après l'enseignant chargé du cours LT, le texte a été sélectionné en tenant compte du niveau de difficulté lexicale, de la complexité de la structure et de la longueur car nous considérons que les étudiants ont très peu de connaissances à la fois de la langue étrangère et de la spécialité et il n'y avait pas beaucoup de temps disponible. Les sources de ces textes étaient diverses : certaines tirées des codes de commerce ou de la famille alors que d'autres provenaient de sites Internet spécialisés.

Le professeur du module LT peut être considéré comme le locuteur maîtrisant le français juridique et l'étudiant serait le locuteur non-initié mobilisant les savoirs acquis dans les matières de spécialité tout en s'appuyant sur les informations contextuelles et paralinguistiques et sur son savoir encyclopédique. L'enseignant s'efforce donc à rapprocher les deux composantes et développer l'arsenal langagier des étudiants. Sans cette dimension transdisciplinaire l'enseignement du FJ se réduira à une accumulation de connaissances sans répondre aux besoins langagiers des étudiants.

En revanche, lors de notre observation, nous avons constaté qu'au moment de l'interaction, la parole est monopolisée par un groupe restreint des étudiants, qui siègent généralement dans la première rangée de l'amphithéâtre. Ce constat veut que la majorité des étudiants installés au fond n'a pas une opportunité de participer au cours et se voient ennuyés et démotivés. Cette donnée a été prouvée précédemment d'après l'analyse des réponses des étudiants par le biais du questionnaire, en l'occurrence plus de 75 % des étudiants juristes estiment que le cours de LT est démotivant, ennuyeux et pas du tout intéressant.

En effet, pour pallier cette situation, l'enseignant pose, de temps à autre des

questions pour stimuler l'interaction des autres étudiants, il intervient pour donner des éclaircissements ou des explications sur un terme de spécialité. En effet, selon les résultats des entretiens semi directifs, sur les cinq enseignants, deux uniquement qui veuillent à poser des questions à leurs étudiants pour les motiver, s'assurer de la réception des connaissances et leur permettre d'interagir lors des séances de cours. Ils visent à savoir comment les étudiants sont capables de sélectionner les idées ou les termes les plus importants dans les textes présentés et d'écarter les moins significatifs, c'est-à-dire d'identifier certains éléments d'information utiles et de les ré-exprimer avec leurs propres mots ainsi que de remplacer le vocabulaire de spécialité parfois inaccessible par des synonymes en cas de ne pas trouver les vraies significations.

Toujours et d'après notre observation de la classe de langue, l'erreur commise par certains étudiants n'est pas sanctionnée, mais elle est plutôt exploitée, l'enseignant rassure ses étudiants et il leur rappelle souvent qu'ils ont droit à l'erreur vu qu'ils ne sont pas des natifs de langue française, il essaye de créer un climat de confiance pour les motiver et les encourager à prendre la parole. Il intervient de façon immédiate et non pas différée pour remédier à cette erreur, et il la prend comme une base pour la construction d'une définition. Nous pouvons donner l'exemple suivant :

Etudiant 1 : « *le droit public gère les relations entre les individus* »

Professeur : « *non mais il réglemente les relations juridiques entre les individus d'un côté et l'Etat de l'autre côté* »

Etudiant : « *il s'agit d'une crime** »

Professeur : « *non, on dit un crime, le crime est un nom masculin, mais c'est pas* grave, je sais que le français, c'est pas votre propre langue* »

À remarquer aussi que l'enseignant tolère la majorité des propositions des étudiants qui s'approchent de la bonne réponse. Il ne t'attache pas au plus grave mais au plus fréquentes et procède à indiquer la forme correcte qu'il faut employer visant par cela le développement des compétences écrite et orale chez l'étudiant juriste. À notre sens, cette pratique enseignante reste très avantageuse, car elle garantit à l'étudiant une sécurité linguistique.

Le concept de l'erreur ici est varié et au lieu de le voir comme la représentation d'une faute, l'enseignant stimule chez ses étudiants le désir d'apprendre. L'erreur devient quelque chose d'essentiel qui sert à avancer. La pédagogie de l'erreur s'avère pertinente, elle consiste à chercher où l'erreur est commise et d'essayer de comprendre pourquoi elle a été commise sans être déçue. La technique est d'identifier l'erreur, de la comprendre et de voir comment la remédier afin de rendre le contenu compréhensible et stimulant sur le plan cognitif pour les étudiants.

En effet, le processus d'enseignement aussi complexe que le français juridique nécessite d'accorder une attention particulière à la variété des activités didactiques, chacune favorisant le développement d'une compétence particulière telle que :

- l'enseignement de la terminologie de spécialité ;
- l'enseignement des structures linguistiques utilisées dans les discours professionnels à travers des exercices lexicaux ;
- la réalisation des commentaires d'arrêt de justice ou des cas pratique.

C'est à travers ce genre d'activités que se développent les compétences langagières des étudiants juristes. Toutefois, cette démarche, sans se suffire à elle seule, contribue efficacement par son aspect systématique à la fixation du vocabulaire de base chez l'étudiant, celui-ci étant invité à le pratiquer dans des situations communicatives liées à son domaine de spécialité, dans notre cas celui juridique.

3. Les stratégies d'enseignement dans un cours du FJ

En didactique, le terme stratégie d'enseignement désigne : « *la façon dont les enseignements sont organisés et présentés au public d'apprenants* »⁹. Elle représente les manières appropriées afin d'atteindre un but en accord avec le style d'apprentissage de l'apprenant. Autrement dit, elle peut comprendre les activités qui aident les individus à utiliser leur propre style pour acquérir de nouvelles connaissances.

Les stratégies d'apprentissage sont donc des processus suivis par l'enseignant pour véhiculer un contenu donné. Étant donné que le FJ comporte des mécanismes linguistiques qui lui sont propres qui doit être appris au même titre que l'on apprend les mécanismes de la langue générale. Ses stratégies d'enseignement sont variables en fonction de la situation d'apprentissage et du profil linguistique de l'étudiant.

Dans les cours observés, nous avons constaté plusieurs stratégies tels que : ouvertures et clôtures des séances, reprises, rappels, récapitulations, commentaires, reformulations et simplification, précisions lexicales, consignes, exemplification, médiation linguistique, pauses, en utilisant des expressions comme : « je vous explique, je vous rappelle, je vous demande, je répète, je vais essayer de reformuler cette idée ».

⁹. Abdeladim, ER-RADI, *Le français spécialisé au Maroc. Le cas de la filière des Sciences Juridiques : pratiques, besoins et perspectives*, thèse de doctorat en sciences du langage, Lyon en cotutelle avec l'Université Ibn Tofail, 2017, p. 232.

L'enseignant procède à des explications via les exemples utilisés pour rapprocher les concepts juridiques ou afin d'apporter des précisions à des parties non assimilées par les étudiants. Ces exemples sont généralement de la réalité marocaine pour contextualiser la notion juridique et en même temps permettre aux étudiants de faire des transpositions sur des cas réels. Exemple tiré lors des séances d'observation : « *par exemple votre voisin M. Ali a commis un crime* »

Nous insistons sur les deux stratégies les plus fréquentes à notre sens, dans le cours LT à savoir : le paraphrasign et l'introduction des cas pratiques comme modalité qui permet de développer les compétences langagières des étudiants juristes.

a- Le paraphrasing :

Le paraphrasign s'affiche comme l'une des stratégies par lesquelles l'enseignant voudrait faire passer des informations et des idées susceptibles de ne pas être clarifiées en adoptant seulement le discours académique. Ce procédé peut aider les étudiants à s'ouvrir sur d'autres questions rapportant à la spécialité juridique.

En utilisant un langage académique, le professeur passe d'un savoir savant marqué par une objectivité et une rigueur scientifique à un savoir enseigné. Cependant, nous avons remarqué lors de nos séances d'observation que le langage du professeur contient des indices énonciatifs qui démontrent une réelle subjectivité et dénotent une prise de position de la part de l'enseignant. Ce dernier ne présente pas uniquement le contenu disciplinaire (études de droit) mais il s'implique et exprime à chaque occasion son point de vue personnel et fait des commentaires sur des questions de droit.

« À mon sens... »

« Je pense que... »

« Je vous conseille » ;

Ces exemples illustrent le passage du professeur d'un langage dit académique à celui didactique et parfois même spontané ou subjectif. Ce procédé a donné du fruit et elle a fait intégrer un nombre considérable d'étudiants. À notre sens, cette initiative demeure rentable d'autant plus elle permet d'accorder aux étudiants plus de temps et plus de champs d'expression. Cette reformulation et intervention, parfois subjective de l'enseignant permet d'adapter le contenu au niveau des étudiants jugés par les professeurs comme modestes et faciliter son assimilation.

Ce paraphrasign s'illustre par plusieurs stratégies tels les reformulations et les explications qui traduisent la capacité d'adaptation de l'enseignant à son public, et ses efforts pour faire passer le savoir disciplinaire et la particularité du

public auquel il s'adresse. Il permet de porter des explications conceptuelles et notionnelles, mais aussi des précisions thématiques relatives aux matières disciplinaires telles que des explications des articles et des textes de loi.

En outre, l'enseignant procède tout au long de la séance de définir les termes relevant de la spécialité car l'élément terminologique est primordial en matière juridique comme nous avons démontré dans la partie conceptuelle afin d'assurer la transmission du savoir dispensé. Il utilise des expressions tels que :

« *Cela veut dire* » ;

« *C'est-à-dire* » ;

« *Cela signifie* » ;

« *On peut définir ce terme* ».

Ainsi, pour insister sur des énoncés qui paraissent difficiles, le professeur utilise le procédé de répétition (des mots, des unités lexicales et des expressions) perçu comme pratique primordiale qui facilite par la suite l'assimilation et la mémorisation et permettre aux étudiants de prendre note. (La fréquence de l'utilisation de verbe répéter par l'enseignant selon notre grille d'observation est de presque 67 occurrences).

Ajoutons également les procédés transitoires utilisés par l'enseignant, qui permettent d'articuler le cours et aider les étudiants à suivre le raisonnement logique des informations véhiculées. Exemples tirés lors des séances l'observation du cours :

« *Là je vais vous présenter la notion de traités...* » ;

« *Le premier élément que je vais traiter avec vous concerne le droit public...* » ;

« *Comme vous voyez, nous allons étudier aujourd'hui le sujet des contrats dans le droit commercial...* »

Les rappels et les récapitulations occupent également une grande place dans les stratégies d'enseignement de tous les professeurs du français juridique, ces derniers visent à permettre à leurs étudiants de recevoir et comprendre le contenu disciplinaire à retenir.

Afin de clôturer les cours, l'enseignant procède à faire des récapitulations et des Feed-back pour synthétiser et résumer tous les éléments abordés avec leurs étudiants. Les rappels s'orientent vers des concepts qui s'inscrivent dans la spécialité des étudiants. Parfois, il annonce les points qui seront traités lors du prochain cours ou donne des exercices ou des activités à réaliser telles qu'une

recherche autour d'une thématique juridique.

b- Les cas pratiques : une pratique pour consolider le volet théorique

Étant donné que la mission d'un futur juriste consiste à appliquer strictement les règles de droit et les règlements mis en vigueur, en faisant référence aux articles et aux dispositions de la loi soit nationale ou internationale, à travers l'interprétation des juridictions et en se basant sur un raisonnement juridique, l'introduction des cas pratiques dans le module LT s'avère d'une grande importance.

D'après les réponses recueillies par le biais de l'entretien semi-directif, un seul enseignant uniquement qui propose à ses étudiants des cas pratiques afin de les habituer à appliquer les dispositions de la loi dans des situations réelles en tant que futur juriste. L'objectif majeur de cette pratique est de doter les étudiants du raisonnement et d'acquérir les techniques de l'argumentation juridique.

Sur le plan méthodologique, le professeur utilise ce genre d'activité pour permettre aux étudiants de se préparer aux examens des matières disciplinaires qui proposent généralement l'étude des cas pratiques ou de commentaire d'arrêt.

Selon le même professeur, cette activité permet d'observer clairement les interactions verbales entre le professeur et ses étudiants, l'enseignant reçoit les réponses de ses étudiants et procède à la correction collective. Son rôle consiste à guider et corriger leurs productions. Cette opération vise à évaluer la capacité des étudiants à réaliser des tâches liées au domaine juridique et constitue un moment d'échange par excellence.

Conclusion :

Au terme de cet article s'inscrivant dans une perspective didactique et s'interrogeant sur les pratiques enseignantes des professeurs de FJ, nous concluons qu'avec plusieurs semaines d'observation des classes de langues, temps qui paraît à notre sens suffisant pour mener cette analyse, l'enseignant mobilise un arsenal linguistique et discursif propre au domaine du droit, un discours caractérisé par des spécificités tant sur le plan lexical que syntaxique, morphosyntaxique et phrastique et taxé d'inaccessibilité pour un profane ou non initié.

Les approches adoptées pour enseigner le FJ, d'après notre analyse, se démarquent par une absence de clairvoyance de la part des enseignants et se présentaient essentiellement comme des glossaires thématiques. Ce type de méthode était plutôt réservé au français scientifique et technique des années 70 adressé à des professionnels présuppose une maîtrise de la langue générale avant d'aborder une langue de spécialité.

En somme, nous pouvons articuler que les cours observés détiennent des

convergences en matière organisationnelle et formelle. La majorité des professeurs (4/5) recourent aux cours magistraux pour transmettre le contenu, ils utilisent des outils traditionnels (tableau noir et haut-parleur). Malgré la divergence thématique, la structuration des cours reste la même. Elle repose sur un ensemble de méthodes pédagogiques et discursives qui visent la transmission des savoirs disciplinaires et méthodologiques. L'enseignement semble donc réductif et limité uniquement à un vocabulaire de spécialité venant se greffer sur le bagage linguistique de l'étudiant juriste en matière de la langue générale.

Références bibliographiques :

- BANGE, Pierre, « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », in *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°1, 1992, pp. 53-85.
- BEAUCHESNE, Maude, « Essai de caractérisation des langues de spécialité », in *Circuit : langue de spécialité*, 2008, pp. 7-21.
- BEACCO, Jean-Claude, LEHMANN, Denis, « Publics spécifiques et communication spécialisée », in *Le Français dans le monde / Recherches et Applications*, 1990, pp. 40-58.
- CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Ed. CLE international, 2003, 303p.
- DECHAMPS, Christina, « L'enseignement/apprentissage du français juridique : une proposition de démarche terminologique et didactique », in *Equivalences*, 2013, pp. 191-224.
- ER-RADI, Abdeladim, *Le français spécialisé au Maroc. Le cas de la filière des Sciences Juridiques : pratiques, besoins et perspectives*, thèse de doctorat en sciences du langage, Lyon en cotutelle avec l'Université Ibn Tofail. Faculté des lettres et des sciences humaines de Kénitra, 2017.
- GÉMAR, Jean-Claude, « De la traduction juridique à la jurilinguistique : la quête de l'équivalence », in *Meta*, Volume 60, n° 3, 2015, pp. 381-660.
- JIRARI, Hicham, « l'enseignement/apprentissage du français, autrement ! », in *Revue de l'association Marocaine des Enseignants de Français*, 2018, pp. 42-61.

- YUN, Hyeon, *Echange à distance entre apprenants de FLE : étude des interactions synchrones en contexte académique*, Thèse de doctorat en Didactique des langues, Paris3, 2009.