

« Le français à L'Université de la Formation Continue d'Oran : Cas de la 3^{ème} année
Notariat » ; SAADA Noureddine

SAADA Noureddine^o

Enseignant chercheur (USTO-MB) - Oran (Algérie)-

Option : Didactique en français langue de spécialité

E-mail : saadanoureddine178@yahoo.fr

Date de soumission	Date d'acceptation	Date de publication
21/12/2021	01/01/2022	31/10/2022

Résumé

Il est à constater des difficultés des apprenants des filières non-linguistiques à suivre des cours en français. Ils viennent d'horizons variés et leurs niveaux diffèrent en fonction de leur formation antérieure. Le public concerné est extrêmement hétérogène. Cette hétérogénéité est due à l'inadaptation des programmes et des méthodes inappropriées aux besoins des apprenants ; manque d'outils pédagogiques et didactiques pour parfaire l'enseignement des langues. Alors ! Que faut-il enseigner en français de spécialité(s) ? Y a-t-il un programme précis ? Comment l'enseigner ? Quelle(s) méthodologie(s) utiliser ?

Mots clés : programmes, besoins, pédagogie, didactique, enseignement des langues, Méthodologie.

Abstract

It is to be noted that learners in non-linguistic fields have difficulties in taking courses in French. They come from various backgrounds and their levels differ according to their previous training. The public concerned is extremely heterogeneous. This heterogeneity is due to the inadequacy of programs and methods that are inappropriate to the needs of learners; lack of pedagogical and didactic tools to perfect language teaching. Then! What should be taught in French specialty(s)? Is there a specific program? How to teach it? Which methodology (ies) to use?

Keywords: programs, needs, pedagogy, didactics, language teaching, Methodology

^o Saada Noureddine ; saadanoureddine178@yahoo.fr

1. Introduction

Tout le monde reconnaît aujourd'hui que l'enseignement de la langue française présentait des carences en ce sens qu'il était complètement inadapté aux besoins du public et aux conditions dans lesquelles il se pratiquait. Opérer des changements tant sur le plan linguistique que sur le plan pédagogique est nécessaire.

Le renouvellement méthodologique qui s'impose de toute urgence est lié au changement de plusieurs facteurs :

- le public qui se modifie sans cesse avec le changement du système éducatif,
- les objectifs du pays qui sont tournés vers une éducation techniciste,
- la méthode d'enseignement qui se voit dépassée actuellement,
- les stratégies d'apprentissage et la motivation qui ne sont plus les mêmes qu'autrefois où la langue étrangère était considérée comme outil de communication et d'expression.

Aujourd'hui l'accent étant mis davantage sur le domaine scientifique et technique, il importe de se servir d'un instrument pédagogique jouant un rôle novateur sur le plan méthodologique de l'enseignement du français. Cet instrument ne peut être qu'un « français fonctionnel » assurant le transport du savoir.

La rénovation globale de l'enseignement du français langue étrangère se traduit par un outil pédagogique nouveau portant plusieurs appellations : le français « *scientifique et technique* », « *langue de spécialité* », « *langue spécialisée* », etc. Il se définit par opposition au « *français général* », et représente un nouvel accent sur les domaines apparemment spécifiques à l'intérieur de la langue française : discours des sciences, des techniques, de la justice, bref de tout ce qui n'est pas littéraire, et il « *sert à quelque chose par rapport à la vie* »¹. « *Le français fonctionnel* » doit donc être adapté au public précis qui l'attend.

Il ne doit pas être confondu avec « *le français langue étrangère* » conçu en général pour rendre service à n'importe quel public dans n'importe quelle situation d'apprentissage.

Dès lors, ce français, présent dans toutes les filières, constitue un module obligatoire, appelé à remplir un rôle intégrateur ; voire transversal.

Le renouvellement des démarches didactiques doivent prendre appui à la fois sur la prise en compte des contextes et sur l'autonomisation progressive des acteurs. Mais, l'apprenant qui a son actif, théoriquement, mille (1000) heures en langue française, trouve des difficultés énormes face à sa mise en pratique. Il convient à présent de s'interroger sur les difficultés inhérentes à cette langue, à son enseignement, et aux outils de remédiation. Démarches qui sont au cœur de toute didactique des langues.

2. Etat des lieux

A l'Université de la Formation Continue d'Oran (UFC), notamment les apprenants de la 3^{ème} année Notariat, il est à constater un enseignement du « français général » avec des textes de tous genres , en plus de quelques principes en grammaire ,et ceci durant pratiquement tout le cursus universitaire, sans essayer d'aller vers un français de spécialité comme le stipulent les textes officiels c'est-à-dire, le français dans les situations de communication, afin de comprendre , de produire un écrit lié au domaine de la dite formation.

À ce stade, les apprenants devraient être aptes à manier avec aisance les structures essentielles de la langue, à manifester une connaissance élargie du vocabulaire des actes notariés et à utiliser, de manière appropriée, les stratégies communicatives dans les principales situations de communication comme le compte-rendu, l'exposé, le rapport... Ce qui constitue un travail contraignant pour l'enseignant qui se retrouve devant des apprenants « *déficients* » en langue française. Seulement, la situation à l'UFC est toute autre puisque l'on fait appel aux enseignants émanant du département de français, souvent à des vacataires agissant en toute liberté. Les profils de ces enseignants sont à dominante littéraire et les modèles de formation en langue qu'ils reproduisent s'inspirent massivement des démarches « *français langue étrangère* ». Démarches qui suscitent beaucoup de formalisation et de métalangue ; le tout soutenu par des réflexes « par-coeuristes ». Il n'est donc pas surprenant que de tels parcours pédagogiques, non adaptés aux situations contemporaines, produisent des résultats peu productifs.

Aujourd'hui, l'ouverture vers l'économie de marché impose au système d'enseignement d'autres valeurs, d'autres principes : adaptation, efficacité, compétitivité, prise en compte de la psychologie des apprenants, respect des différences entre les apprenants, différences au niveau des rythmes et des styles d'apprentissage, prise en charge des lacunes, des besoins. L'enseignement doit être personnalisé et l'université doit fonctionner comme une entreprise de prestation de services.

2.1 Programme à l'UFC

2.1.1 Situation conflictuelle

Bien que le programme² soit le même pour les apprenants et que l'environnement linguistique soit identique, ces derniers arrivent à l'université avec des niveaux en langue française très hétérogènes. Ce qui laisse supposer que le programme n'a pas pris en charge le niveau de la maîtrise de l'outil dans toutes ses composantes (morphologiques, lexicales et phonétiques) ainsi que les besoins d'expression des mécanismes de la langue.

Notons, par la même occasion, que le programme proposé, un pur renforcement linguistique, appliqué jusqu'ici dans le module de français à l'UFC, ne répond pas aux besoins spécifiques des apprenants, ce qui ouvre parfois l'éventail des enseignants d'aller de leur propre initiative pour « meubler » leur programme de formation en s'appuyant sur quelques notions de grammaire et de terminologie³ de la branche.

Il est vrai que l'enseignement du FLE à l'UFC impose un manuel unique, dépassé. Le formateur n'a aucune référence en dehors de ce document. Ce dernier impose des exercices et des simulations coupés des réalités d'utilisation du FLE.

La pédagogie du modèle laisse donc peu de place à l'initiative de l'enseignant, à la créativité des apprenants. Les exercices/applications offerts par le manuel sont des exercices de calque, de reproduction et de reconstitution...

Ils sont nécessaires mais pas suffisants car ils n'entraînent pas à la communication véritable. Les apprenants formés, par ce type d'enseignement, ont au plan des performances un niveau de langue « médiocre », au niveau des compétences, ils restent dépendants puisqu'ils sont incapables d'analyser, de synthétiser, de prendre des initiatives dans leurs apprentissages.

Face au peu d'attention accordé au contenu des programmes de spécialité, particulièrement à la production de l'écrit (technique de la rédaction,), les enseignants se rendent compte que beaucoup d'apprenants, n'ont pas vraiment acquis les connaissances linguistiques et discursives nécessaires qui leur permettraient de rédiger de façon adéquate en français. De ce fait, il est à se demander si réellement celle didactique existe véritablement : ce qui rend nécessaire une amélioration considérable de la pédagogie du FLE, notamment appliquée aux gestionnaires informaticiens.

3. Méthodologie

3.1 Esquisse préliminaire

Pour les besoins de l'enquête⁴ effectuée, nous avons conçu un premier questionnaire pour quelques enseignants de l'U.F.C, de rang magistral et du cycle secondaire. Ces enseignants accumulent plus de vingt ans d'ancienneté dans le secteur de l'éducation et donc, à priori, ont une bonne expérience des faits éducatifs. De surcroît, ils exercent depuis plus de quinze ans c'est-à-dire qu'ils sont en contact de ces publics spécialisés et qu'ils connaissent en « principe » leurs spécificités. De plus, tous ces enseignants ont eu à encadrer durant leur exercice la filière « Notariat ». Les données récoltées apportent quelques éclairages et perspectives pour une éventuelle didactisation des supports et une installation probable d'un syllabus.

3.2 Démarche proprement dite

La démarche retenue, de type qualitatif, a été concrétisée par une enquête basée sur des entretiens individuels et des observations de classes.

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

Étape absolument nécessaire qui doit être effectuée avec rigueur.

3.2.1 Entretien individuel

Les entretiens ont été destinés, d'abord, au personnel d'encadrement choisi dans un certain nombre de structures retenues à l'UFC d'Oran : l'objectif étant de voir si la pratique de classe référait peu ou pas à la nouvelle conception de l'approche par compétences. Ces entretiens devaient :

- Identifier le profil du personnel en charge des enseignements,
- Déterminer les objectifs poursuivis, les programmes appliqués et la méthode choisie pour réaliser ces objectifs,
- informer sur les moyens matériels, pédagogiques et humains utilisés,
- Déterminer les types d'obstacles rencontrés dans l'application de la méthodologie d'approche par compétences,
- Identifier les besoins en matière de formation et d'outils pédagogiques nécessaires à la pratique.

3.2.2 Observations de classes

L'objectif étant d'évaluer le contenu des entretiens collectés mis en pratique et de constater quels étaient les aspects adéquats et conformes avec la méthode préconisée par l'enseignant et ceux qui ne répondaient pas exactement avec ladite méthode.

3.2.3 Constat

Deux conceptions différentes de l'enseignement du français : les cours de terminologie et l'enseignement du FLE. Depuis le passage de l'enseignement des matières scientifiques en arabe, l'apprenant s'est trouvé déstabilisé une fois à l'université. Pendant longtemps, il a suivi des cours de méthodologie et des cours de FLE. Les résultats étaient « médiocres ».

Autant de raisons qui ont milité en faveur du recours aux méthodologies de l'ingénierie de la formation⁵ et de l'élaboration de référentiels clairs et délimités.

4. Résultats et discussion

4.1 Synthèse

Arriver aux résultats recherchés, deux types d'enquêtes ont été menées : l'enquête par questionnaire et l'enquête par observation. Dans le questionnaire, les sujets portaient sur les quatre compétences langagières, à savoir lire, écouter, écrire et parler. Ces quatre verbes correspondent aux quatre compétences : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale. Les difficultés auxquelles faisaient face les enquêtés de ladite filière étaient multiples et à plusieurs niveaux ; ils n'arrivaient pas à surmonter les difficultés de la grammaire, la conjugaison, l'orthographe, l'écoute, la production écrite et surtout la prise de note.

La majorité des apprenants disent ne pas comprendre tous les mots employés par les professeurs de spécialité. Et quand on les interroge sur le rôle de la maîtrise de la langue dans la compréhension des matières spécialisées, un grand nombre répond qu'il est essentiel de maîtriser la langue pour pouvoir comprendre les cours de spécialité.

Par ailleurs, les apprenants éprouvent des difficultés de lire tous les types de documents auxquels ils sont confrontés. L'oral, que ce soit du point de vue de la compréhension ou de la production, constitue un obstacle aussi.

Bref, ils éprouvent de sérieuses difficultés langagières ; et ce, sur le plan de l'écrit et de l'oral, de la réception comme de la production. Quant à leurs attentes, ils souhaitent que le cours de langue les aide à développer des compétences linguistiques en matière d'écrit et d'oral. Les apprenants ont exprimé une satisfaction relative envers le cours de langue toutefois, les difficultés se font sentir sur les documents à rédiger tel le résumé de texte, le compte rendu, et dans une moindre mesure, le mail qui constituent des exercices difficiles à réaliser.

Au final, les pratiques de classe de langue et de communication de la filière « Notariat » et les outils didactiques employés par les enseignants ne répondent pas aux besoins en langue de spécialité et ne les aident pas à mieux comprendre les cours de spécialité et à accéder aux savoirs universitaires.

5. Proposition(s)

Face à un tel environnement, nous préconisons une démarche stratégique visant une meilleure prise en compte des besoins linguistiques auxquels font face des apprenants dont nous avons fait référence au préalable. Ces besoins doivent être identifiés, prélevés et analysés avec pertinence. Par conséquent, le référentiel doit obligatoirement être issu des situations de travail des apprenants et non pas d'un référentiel « *prêt à l'emploi* »⁶. Le référentiel ne saurait être étranger aux corpus situationnel et discursif effectifs. Il s'agit donc de se focaliser sur les discours qui portent la discipline enseignée c'est-à-dire le cours de français du notariat et d'en extraire les ingrédients du référentiel linguistique.

Dans une telle perspective, la notion de « cours de langue » est à reconsidérer en ce sens qu'il ne s'agit plus d'un cours de FLE classique, mais d'un cours de langue de spécialité. Nous cherchons, à la limite, un nouveau cadre méthodologique, à savoir :

- consacrer l'écrit comme un objet d'apprentissage (une meilleure compétence scripturale) ;
- préconiser d'une démarche stratégique visant une meilleure prise en compte des besoins linguistiques ;
- Soumettre les apprenants à un test de positionnement en communication plurilingue (évaluer leurs niveaux / repérer les insuffisances linguistiques ...) ;
- Mettre en place un système d'orientation (orienter les apprenants vers d'autres disciplines) ;
- Former les professeurs de langue à la spécialité du domaine.

6. Pratiques pédagogiques

C'est à partir de l'ingénierie pédagogique, que les besoins linguistiques se traduisent en compétences. Ces dernières s'énoncent ainsi : « être capable de reconnaître une *définition*, une *démonstration*, une *énumération*, etc. ».

Notons que dans notre contexte, les situations de travail sont celles dans lesquelles tout apprenant s'implique nécessairement s'il veut réaliser son parcours universitaire. Appelons cette « action » les moments où l'apprenant doit faire face à des discours de portée didactique et les comprendre en vue de la poursuite de son parcours.

Cela intervient dans deux cas de figures :

-Durant les cours magistraux, les conférences, ... Ces situations constituent des contextes naturels dans lesquels le discours de spécialité circule et qui engagent les étudiants à faire preuve d'un certain nombre de « savoir-faire » spécifiques : faire preuve de compréhension orale ; faire preuve de compréhension écrite ; prendre des notes ; remplir des formulaires ; poser des questions relatives au sens d'énoncés émis par l'enseignant ...

-Dans les situations d'évaluation : examens, entretien oral, exposé, etc.

Traduites en termes de compétences, ces situations permettent de se fixer des objectifs de formation du type :

Compréhension Orale

- Reconnaitre les redondances et les reformulations
- Distinguer les définitions et les exemples

Compréhension Écrite

- Dégager la logique d'un texte à partir des articulateurs de paragraphe

- Dégager l'organisation d'un paragraphe à partir des signes de ponctuation
- Identifier le fonctionnement du réseau anaphorique dans un paragraphe
- Repérer la progression de l'information à partir de l'idée clé d'un paragraphe...

Production Orale

- Prise de notes à partir d'un écrit
- Méthodes de contraction (mots, énoncés, etc.)
- Reformuler à l'aide d'un terme générique

Production Écrite

- Prise de notes à l'oral
- Repérer le plan
- Savoir utiliser les nominalisations, les abréviations et symboles

Exemples (*Extrait du document de la 3^{ème} année Notariat, université de la Formation Continue d'Oran*)⁷

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

6.1 Analyse morphosyntaxique

6.1.1 Étude lexico-syntaxique

Il est à constater l'existence d'un certain nombre de récurrences syntaxiques et lexicales qui nous semblent être caractéristiques de ce discours juridique.

6.1.1.1 Sur le plan syntaxique :

- Le présent de l'indicatif
- Les verbes modaux « *devoir et pouvoir* »
- L'indéfini
- Les affirmatifs
- Les négatifs
- Les indéterminés

6.1.1.2 Sur le plan lexical :

- La nominalisation
- Les procédés explicatifs

7. Les récurrences syntaxiques

7.1 Le présent de l'indicatif

L'emploi du présent de l'indicatif dans l'énoncé de la règle légale est presque généralisé. Nous trouvons dans toutes les lois l'équivalent des quelques exemples qu'il suffit de tirer du texte juridique :⁸

(*Corpus 3, doc. 22 p.316*)

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

Il est manifeste qu'à lui seul, sans le secours d'aucun verbe explicite, l'indicatif présent suffit non seulement à exprimer le droit mais, plus spécifiquement, à marquer l'obligation. Normalement l'indicatif présent exprime ce qui est, non ce qui doit être. Il exprime un fait (qui se produit, se poursuit ou est hors du temps), non un ordre de la loi. Ici, l'indicatif remplace l'impératif grammatical. Il vaut l'impératif. C'est une particularité de l'énoncé législatif.

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

7.2 Les verbes modaux : devoir et pouvoir

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

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

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

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

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

Remarque :

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

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

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

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

7.3 L'indéfini

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

Employés pour le nom ou comme épithète du nom, ils impriment à celui-ci, le plus souvent comme sujet une valeur générale, et la généralité du nom (*personne, chose, acte, action, etc.*)⁹ marque, en se communiquant à l'action, l'application générale de la règle quant aux personnes, aux choses, etc. La généralité y est toujours soulignée.

7.4 Les affirmatifs

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

Tout :

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

Ex :

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

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

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

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

Chacun, chaque

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

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

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

Remarque :

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

7.5 Les négatifs

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

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

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

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

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

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

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

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

Remarque :

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

7.6 Les indéterminés

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

ON

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

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

Exemples du corpus juridique :

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

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

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

Quiconque

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

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

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

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

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

Celui qui / Ceux qui /Ce qui

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

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

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

Observations :

Ces marques sont toujours des marques de généralité absolue. L'emploi des termes « **Tout** », « **Nul** », « **quiconque** »...marque l'établissement d'un principe. Mais, ce principe souffre des exceptions (qui sont souvent énoncées dans la suite des textes). Ils sont employés lorsque le locuteur veut généraliser quelque chose et ne veut pas parler concrètement. Le sujet et l'objet ne sont pas identifiés de façon précise.

8. Les récurrences lexicales

8.1 La nominalisation

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

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

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

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

Ex :

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

« L'affectation des bénéfiques » → les bénéfiques sont affectés. (Doc.2, corpus1, p. 266)

8.2 Les procédés de définitions

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

Voici, par exemple, les moyens les plus récurrents :

- Définition par la synonymie ou l'équivalence :

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

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

- Définition par la subordonnée relative :

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

- Définition par la fonction :

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

- Définition par la relation logique :

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

- Définition par la classification / catégorisation :

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

Conclusion

Il apparaît comme une urgence de repenser la formation des enseignants de français qui auront pour mission d'encadrer et d'aider des centaines de milliers d'étudiants à suivre des cours en langue française. Tous ces enseignants ont besoin, non pas de conférences perpétuellement renouvelées sur la littérature et la syntaxe, mais d'un accompagnement linguistique adapté à leurs différentes filières. Tous ces cadres ont besoin de cours de français contextualisés et répondant à leurs besoins spécifiques et effectifs. La didactique du FLE semble sommée de se contextualiser et d'élaborer ses offres de formation sur la base des besoins réels des apprenants en ladite spécialité.

C'est pourquoi, le secours des spécialistes en ingénierie de la formation permettrait de créer des environnements d'apprentissage plus efficaces, plus pertinents, plus cohérents et plus novateurs à court et à moyen terme.

Enfin, il serait temps d'élargir notre inventaire des stratégies et de faire un choix éclairé pour une formation plus efficace !

Références Bibliographiques

- ¹ . Porcher L. (2004), *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette, Paris.
- ² . Seul document officiel faisant office de programme de français à l'UFC d'Oran, axés principalement sur : (les types de phrases ; les modes et les temps ; le discours direct et le discours rapporté ; les suffixes et les préfixes...)
- ³ . L'étude de la langue de spécialité sous l'angle terminologique présente une autre difficulté. Les mots les plus étranges pour un étudiant ne sont pas forcément les termes les plus techniques.
- ⁴ . Faisant partie de notre recherche en thèse : (Les besoins linguistiques en formation continue : Droit des Affaires), (2018).
- ⁵ . De nouvelles pédagogies plus actives, plus pratiques et réalistes (ateliers, études de cas, etc.) sont nées favorisant une grande émulation dans le milieu des formateurs. Ces nouveaux éclairages ont permis de repenser la formation en termes de projets, avec une finalité et des moyens. La question des besoins va donc trouver une traduction nouvelle.
- ⁶ . Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL)
- ⁷ . Illustrations et exemples des récurrences dans les pages suivantes sont tirées de **Sourieux J. L.**, Lerat P, (1992), 3^{ème} éd, pp. (31...58). Et de Michel Soignet, (2003), « *le français juridique* », Hachette, français langue étrangère, p.78
- ⁸ . Sourieux J. L., Lerat P. 1992, « *L'analyse de texte, méthode générale et applications au Droit* ».
- ⁹ . Gérard. Cornu, 1990 « *Linguistique juridique* », Montchrestien, Paris, p 276

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

CHETOUANI, L « *Vocabulaire général d'enseignement scientifique* ». Ed, Le Harmattan, (1997).

GÉRARD, C. « *Linguistique juridique* », Montchrestien, Paris, pp.27 /28, (1990),

MICHEL, A. « *le français juridique* », Hachette, français langue étrangère, p.78/79, (2003).

PORCHER L. « *L'enseignement des langues étrangères* », Hachette, Paris, (2004).

SOURIOUX, J. L et LERAT, P. « *L'analyse de texte, méthode générale et applications au Droit* » DALLOZ, 3^{ème} éd, pp 31,...58, (1992).

Séminaire :

BOUMLIC, R. « *Ingénierie de la formation* » ; séminaire de formation des formateurs, Enset (Oran), (2005)

ELIMAM, A. « *cours de français de spécialité* », ENSET, Oran, (2004).

