



HAL
open science

De l'intérêt de l'herméneutique pour repenser l'interculturel en classe de français juridique

Marc Debono

► To cite this version:

Marc Debono. De l'intérêt de l'herméneutique pour repenser l'interculturel en classe de français juridique. Regards critiques sur la notion d' 'interculturalité'. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, L'Harmattan, pp.149-172, 2010. hal-01376299

HAL Id: hal-01376299

<https://hal.science/hal-01376299>

Submitted on 4 Oct 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DEBONO, M., « De l'intérêt de l'herméneutique pour repenser l'interculturel en classe de français juridique », In : BLANCHET, P. et COSTE, D. (dirs.), *Regards critiques sur la notion d' 'interculturalité'. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*, L'Harmattan, coll. « Espaces Discursifs », 2010, pp. 149-172.

DE L'INTERET DE L'HERMENEUTIQUE POUR REPENSER L'INTERCULTUREL EN CLASSE DE FRANÇAIS JURIDIQUE

**MARC DEBONO, EA 4246 DYNADIV¹, UNIVERSITE
FRANÇOIS RABELAIS DE TOURS**

Introduction

Denis Simard (Simard, 2000) a montré que, face à la complexification de la société moderne, les systèmes éducatifs nationaux avaient tendance à privilégier des contenus *techniques*, directement opérationnels et donc « rentables », tout en négligeant une dimension *culturelle*, héritière d'une conception humaniste de l'éducation, dont il faut certes « clarifier » le contenu (Simard, 2002), mais seule à même de donner du sens, de la « forme » (Bruner, 1991), à cette technicisation.

¹ Equipe implantée également à l'Université de Limoges.

Or, cette tendance générale à la technicisation des apprentissages semble amplifiée dans le domaine de la formation juridique : qui n'a jamais entendu dire que les études de droit étaient le règne du « par cœur », de l'apprentissage systématique de la règle et du terme justes ? Cette tendance est parfaitement résumée dans la formule de Pierre Legrand selon laquelle l'Université française aurait abandonné l'ambition de former de véritables « juristes », pour se contenter de ne « produire » que de simples - mais néanmoins « efficaces » - juristes techniciens, directement opérationnels et employables (Legrand, 1996a : 317).

Si la question de la pertinence de ce modèle éducatif se pose pour la formation des étudiants juristes nationaux, c'est avec une acuité renouvelée qu'elle se pose en situation interculturelle, quand il s'agit de former en langue juridique française des étudiants étrangers inscrits ou se préparant à entrer à l'université². Est-il possible/souhaitable d'enseigner le *français juridique*³ dans une perspective exclusivement *techno-terminologique* (entendue comme réduction aux termes et aux concepts, aux dimensions terminologique et technique), sans recourir aux notions de culture et d'interculturel⁴ ? Il semble en tout cas que cette approche soit celle privilégiée par nombre de méthodes et programmes de formation existants, ce qui s'explique en partie par l'alignement sur le paradigme dominant

² Cette réflexion s'inscrit dans le cadre d'une thèse, dirigée par Didier de Robillard, sur la « langue-langage-discours-culture » du droit et son enseignement à un public d'étudiants étrangers.

³ Appellation consacrée pour cet enseignement de spécialité, que nous ne discuterons pas ici.

⁴ Nous conserverons dans un premier temps ce couple « culturel/interculturel », tout en ayant conscience de la redondance, l'« interculturel » incluant nécessairement le « culturel », et le « culturel » n'étant pas définissable hors d'un cadre relationnel (Abdallah-Pretceille, 2003 : 28 et suiv.). La perspective herméneutique que nous proposerons plus bas à la didactique du français juridique, viendra expliciter l'interdépendance des deux notions.

en didactique du droit français. Mais, si au sein d'une culture juridique nationale on peut regretter que la dimension technique supplante la dimension culturelle au point de la réduire à la portion congrue, peut-on entériner une telle réduction quand il s'agit de préparer des individus à la rencontre d'une culture juridique autre ? Poser la question, c'est y répondre. Dès lors, comment la *perspective herméneutique*, adoptée par des chercheurs d'horizons très divers pour penser le rapport à l'autre (Legrand, 1996a et 2006 ; Dahl, 2005 ; Dahl, Jensen et Nynäs, 2006 ; Dervin, 2008 ; Abdallah-Preteuille, 2003 ; Robillard, 2009 ; Simard, 2002 et 2004), peut nous aider à réfléchir la dimension interculturelle d'une telle préparation ?

Avant de présenter des propositions didactiques concrètes en ce sens, il semble nécessaire de partir d'une analyse des - relativement rares - matériels pédagogiques et programmes de formation existant dans le domaine du français juridique.

La dominance de l'approche « techno-terminologique » du français juridique

Florence Mourlhon-Dallies considère que ce qu'elle désigne comme « la priorité aux mots » ne constitue qu'un « moment » dans l'histoire des didactiques linguistiques de spécialité (Mourlhon-Dallies, 2008). Or, il semble bien que ce moment soit toujours celui de la didactique du français juridique : quelques transformations « cosmétiques » sous l'influence du courant communicatif ne masquent guère une focalisation sur l'acquisition des termes et de leurs contenus conceptuels : l'enseignement se réduit donc souvent à un jeu de « poupées gigognes », avec un travail de « déballage » de notions dont le signifiant est préalablement et systématiquement appris. La conséquence de cette priorité techno-terminologique étant la place secondaire accordée à la dimension culturelle, et a fortiori interculturelle, de l'enseignement du français juridique.

Pointant « les limites épistémologiques de la linguistique du mot » pour l'appréhension du langage du droit, le terminologue P.Lerat (Lerat, 2005) désigne, aux côtés d'ouvrages plus théoriques, certaines méthodes de français juridique. Le matériel pédagogique existant présente en effet une nette tendance à réduire le *langage-discours-culture* juridique à la *langue*, entité réifiée que les dictionnaires et autres vocabulaires juridiques s'efforcent de circonscrire. S'il ne s'agit pas de nier l'utilité d'un tel travail (et en particulier pour le praticien, souvent non spécialiste du français juridique), la didactique du français juridique ne saurait se contenter de cela : la dimension culturelle des « phénomènes *L* » - expression proposée par D. de Robillard pour éviter le terme trop connoté de langue (Robillard, 2007) apparaît comme un axe important à développer.

Pour exemplifier la dominance techno-terminologique en français juridique, analysons quelques méthodes et programmes de formation qui nous semble la refléter.

Les méthodes de français juridique : termes et concepts

Nous nous limiterons ici à l'examen de deux méthodes qui nous semblent emblématiques de cette tendance : *Le français juridique* (Skena et Proietto, 1992) et *Le français pour les juristes* (Larisova, 2006).

En plein courant communicatif (1992), L.Skena et B.Proietto proposent une méthode archétypale de l'option techno-terminologique. Un rapide aperçu de la structure le montre. Une division notionnelle (« Les erreurs judiciaires », « Le tribunal d'instance », « L'autorité parentale », etc.) préside à l'organisation générale de l'ouvrage en chapitres, lesquels présentent l'ossature standard suivante :

1) Un texte authentique (article de doctrine ou journalistique, extrait de traité ou manuel de droit, etc.), suivi d'une série de questions.

2) Une section intitulée « De la langue aux institutions : la langue », qui comprend deux sous-sections : l'une, étoffée, consacrée au lexique, l'autre - limitée et un peu artificielle - à la morphosyntaxe.

3) Et pour terminer, une section « De la langue aux institutions : le droit », qui présente des définitions de notions juridiques (ordre public, code du travail, etc.), en cohérence avec la thématique générale du chapitre.

Cette séparation matérielle entre « la langue » (lexique, principalement) d'un côté et « le droit » (définitions des concepts) de l'autre, est très caractéristique de l'approche techno-terminologique. Outre l'essentialisation des objets d'étude (langue et droit comme monades), cette opposition montre une conception instrumentale et techniciste de la « langue », outil au service de l'expression des concepts juridiques. On le voit : les aspects culturels et interculturels sont absents de cette méthode.

L'exemple du manuel, plus récent, de M.Larisova (*Le français pour les juristes*, 2^e éd., 2006) étaye ce constat. Dès la préface, l'auteur, traductrice-interprète assermentée auprès des tribunaux de République Tchèque (et non juriste), met explicitement en avant la dimension « linguistique » :

« Le souci de l'auteur est avant tout d'ordre linguistique »
(Larisova, 2006 : Préface)

Cette dimension linguistique étant elle-même très largement réduite à une terminologie spécifique :

« [L'approche] consiste à aider les 'apprenants' non seulement à appréhender le langage juridique français, la terminologie, le vocabulaire, les tournures, les constantes linguistiques observées et spécifiques à ce langage, mais

encore à s'essayer à la traduction vers le tchèque » (Larisova, 2006 : Préface).

Là encore, la manière dont les chapitres du manuel sont structurés reflète la primauté du « souci » terminologique. Chaque chapitre peut se décomposer ainsi : une partie constituée d'un texte de cours ou d'un texte de référence, une partie exercices, et une partie de synthèse des points principaux à retenir. Examinons le premier d'entre eux, introductif des spécificités du « Langage juridique », et dont, ce qui est éclairant, le sous-titre est l' « Importance de la terminologie ».

1) La partie « cours » est constituée de trois paragraphes dont les seuls intitulés marquent cette centration : « Apprendre à définir les *notions* juridiques » ; « Apprendre à traduire en *termes* juridiques les faits, les actes, les situations de la vie courante » ; « Apprendre la *précision technique* » - définie par la suite comme précision terminologique (c'est nous qui soulignons).

2) La partie exercices commence par un bref rappel grammatical sur l'inversion sujet-verbe (« I. L'inversion du sujet et son emploi dans la langue française »), pour ne se consacrer ensuite qu'aux mots : « II. Formation des mots par préfixe » ; « III. Complétez chacune des phrases suivantes par les prépositions (d'après le texte) » ; etc.

3) Enfin, le chapitre se clôt par une partie synthétique, constituée de listes de différentes natures mais toujours centrées sur l'acquisition lexicale (« Définitions à apprendre par cœur » ; « Expressions latines et leurs équivalents français », etc.).

Chaque partie, quasi-exclusivement orientée vers les seuls termes et concepts juridiques, est donc innervée du « souci avant tout d'ordre linguistique » annoncé dans la préface. Et l'on retrouve cette prégnance techno-terminologique tout au long de l'ouvrage, avec des intitulés de paragraphes qui ne varient guère.

La lacune de cette approche est donc identique à celle identifiée dans le premier manuel étudié : l'entrée privilégiée, que nous avons appelée « techno-terminologique », ne prend pas en compte les dimensions culturelle et interculturelle qui, à notre sens, doivent nécessairement animer (voire être à la base de) l'enseignement du français juridique. Dans les autres méthodes de français juridique existantes, on retrouve, à des degrés divers, la même tendance à privilégier termes et règles, et ceci indépendamment de leur visée plus ou moins universaliste ou contextualisée (par ex. : Schmidt, 1997 ; Schlichting, 1995 ; Gabilloux, 1994 ; et, dans une moindre mesure : Penfornis, 1998 ; Soignet 2003). Cela ne signifie pas que ces manuels ne correspondent pas à certains besoins des apprenants en français juridique (fort heureusement), mais que l'insistance significative sur la dimension techno-terminologique de l'apprentissage se fait au détriment d'une dimension interculturelle, peu présente (ce qui pourra, bien sûr, être modifié lors de l'intervention pédagogique de l'enseignant).

Cette tendance significative, nous la retrouvons également dans certains programmes de formation.

Les programmes de formation : l'exemple du programme « 100 juges » (SCAC de Pékin⁵)

On pourrait penser que les manuels ne reflètent qu'une partie de la réalité de l'enseignement du français juridique. Mais si l'on se penche sur les programmes de formation existants, l'on retrouve également une prégnance du techno-terminologisme.

Prenons par exemple le programme de formation « 100 juges chinois », initié en 2003 par le SCAC de Pékin, et destiné

⁵ Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France à Pékin (Chine).

à des juristes chinois déjà en poste. Ce programme visait à envoyer cinquante juges et cinquante procureurs, ayant un minimum de trois ans d'expérience, suivre une formation professionnelle en France. Il était prévu que les candidats sélectionnés, débutants en français, suivraient une formation linguistique avant leur départ. Voici comment était présentée la partie « F.O.S.⁶ juridique » de la formation, limitée à 30 heures (assurées par le SCAC, « [faisant] appel à des spécialistes du droit résidant à Pékin »), en complément d'une formation de 500 heures en français général (assurées par l'Alliance française) :

« Notons que l'enseignement du français du droit est *fortement centré sur l'acquisition d'un lexique spécialisé* et ne peut, vu le nombre d'heures réduit, prendre en compte des échanges plus complexes comme ceux qui existent entre deux collègues de la profession ou au moment des délibérations lors d'un procès » (Martin, 2006) (c'est nous qui soulignons).

La centration sur le lexique du droit est ici présentée comme prioritaire, faute de temps. C'est l'idée de ne pas se disperser qui préside ici au resserrement de l'enseignement du français juridique autour de ce qui est considéré comme son noyau dur : le lexique. Mais les compétences strictement terminologiques sont-elles véritablement les « plus indispensables » à la constitution d'une sorte de « kit de survie » pour ces juges et procureurs chinois se préparant à l'« immersion » ? Si l'on ne peut nier l'importance que revêt l'acquisition lexicale en français juridique, deux remarques s'imposent néanmoins :

- En premier lieu, on notera que la notion de compétence communicative est ici essentiellement conçue dans ses composantes linguistiques et pragmatiques (lexique et « échanges plus complexes »), sans aucune mention de la composante culturelle/interculturelle.

- En second lieu, on peut se demander si la brièveté du cours (30h) et l'optique de formation (préparer des apprenants à

⁶ Français sur Objectifs Spécifiques.

la rencontre « en immersion » d'une - toute -autre culture juridique) ne devrait pas au contraire amener à mettre l'accent sur cette composante culturelle/interculturelle - l'acquisition d'un vocabulaire spécialisé « de survie » n'étant pas incompatible avec un tel axe de formation.

Le manque d'une réflexion sur la dimension culturelle - et a fortiori interculturelle - de l'enseignement du français juridique

Nous pourrions multiplier les exemples montrant la convergence des approches didactiques du français juridique. Mais ce n'est pas l'objet principal de cette contribution, qui est davantage de réfléchir aux moyens d'infléchir la dominance techno-terminologique diagnostiquée : comment introduire une dimension culturelle et interculturelle dans un enseignement du français juridique ? Cette « introduction » n'est pas le simple ajout d'un ingrédient manquant : penser le cours de français juridique comme rencontre interculturelle, et non plus comme juxtaposition de nomenclatures lexicales et techniques, suppose un changement radical de perspective. Et ce changement, nous proposons de le faire à l'aune de la perspective herméneutique, à l'instar de certaines « marges du droit » qui l'ont adoptée pour penser le rapport à l'altérité, dans un domaine qui, il faut bien le dire, ne le réfléchit que très peu.

Il existe en effet en droit comparé – une discipline juridique qui traite de l'altérité en droit – un courant qui s'appuie sur les principes de la philosophie herméneutique pour (re)penser la relation aux « droits » (ou, plus largement aux formes de normativité) étrangers. Si cette réflexion intéresse de manière très évidente l'enseignement du français juridique à des apprenants étrangers, elle peut, espérons-le, être (un peu) utile au renouvellement de la notion même d'interculturel.

(Re)penser l'interculturel en classe de français juridique « à l'aune de l'herméneutique » ?

« [...] pour quiconque désire se convaincre de la dimension éducative de l'herméneutique, son histoire elle-même est une source de première main » (Simard, 2000 : 38).

Partant de l'herméneutique de Chaldenius, J.Grondin a retracé l'histoire de cette « intention pédagogique » (Grondin, 1993 : 58-69). La philosophie herméneutique posant la question fondamentale du « comprendre », au cœur de tout processus d'enseignement-apprentissage, question qu'elle noue étroitement à la dimension linguistique (Gadamer, 1996a ; Robillard, 2009), elle ne peut qu'intéresser le didacticien des langues-cultures.

Réintroduisant une approche historique, culturelle et interprétative du « comprendre », l'herméneutique représente pour D.Simard un moyen de lutter contre le cognitivisme qu'il considère comme le paradigme dominant en éducation (Simard, 2000). Elle constitue pour nous une assise solide pour discuter de la pertinence d'une dominance techno-terminologique en français juridique, et proposer des pistes didactiques permettant une véritable rencontre interculturelle.

Comment la posture herméneutique, prônée de manière convergente - et non concertée - par des chercheurs d'horizons très divers⁷, peut-elle aider à (re)penser la question de l'interculturel en classe de français juridique ?⁸ Avant de proposer, sous la forme très brute d'une sorte de « fiche pédagogique », des pistes didactiques susceptibles d'apporter

⁷ Sur l'utilisation transdisciplinaire de l'herméneutique pour penser le rapport à l'autre, voir l'article cosigné avec D. de Robillard dans ce même volume.

⁸ La réponse à cette question passe par une nécessaire présentation approfondie des postulats de l'herméneutique : faute de place, et pour ne pas être redondant, nous renvoyons sur ce point à l'article cosigné avec D. de Robillard dans ce même volume.

des éléments de réponse à cette question, il convient d'établir ce que pourrait ou devrait être l'objectif d'un cours de français juridique.

Objectif du cours de français juridique

Il s'agit d'abord, à notre sens, d'éviter une *juxtaposition* ou *superposition* des positivités, l'établissement d'un catalogue de différences stables entre un droit nouveau et le droit déjà appris (à l'université) ou acquis (dans un environnement juridique *autre*). Or, cette juxtaposition est ce vers quoi tendent souvent les approches techno-terminologiques du français juridique (et un comparatisme « classique », celui de la linguistique comparée ou du droit comparé dominant).

Ce schéma de juxtaposition conduit en outre souvent à la *hiérarchisation* des droits, avec une *minoration* du système juridique de l'apprenant. Le risque étant alors une trop fréquente *idéalisierung* du droit français lors du retour dans le pays d'origine. L'exemple de la Turquie est à cet égard à méditer : l'idéalisation du droit français par les kémalistes a conduit à son importation « en bloc », sans véritable travail de ré-interprétation, avec le résultat d'une large inadéquation entre le droit et les aspirations d'une majorité des justiciables. Cette juxtaposition risque donc de conduire à une *affiliation* stérile au droit français⁹.

Etablissant son approche du droit comparé « à l'aune d'une herméneutique » (Legrand, 1996a : 316), Pierre Legrand définit ainsi l'objectif du juriste-comparatiste : plutôt que de juxtaposer des positivités, celui-ci doit s'ouvrir à la rencontre de *l'autre-*

⁹ Cette affiliation est peut-être l'objectif « institutionnel », « stratégique » qui sous-tend l'accueil et les bourses attribuées aux étudiants juristes étrangers par le gouvernement français, mais avec lequel la didactique du français juridique peut néanmoins prendre ses distances.

en-droit, défini comme un « entendement étranger » du droit, et opposé à la réification de l'objet : *l'autre-droit*. Tout comme les « cultures », les « droits » ne se rencontrent pas (ne s'« entrechoquent » pas pour reprendre la désormais célèbre image de S.Huntington), mais ce sont bien des *interprétations*, des *entendements*, situés, historicisés (ceux d'étudiants étrangers en droit, dans le cas qui nous intéresse), qui se rencontrent, sur un mode éventuellement conflictuel (Legrand, 2006).

Le français juridique peut s'inspirer utilement d'une telle réflexion. L'enjeu du cours devient alors de susciter un regard nouveau sur les *deux* droits : réinterpréter son droit, son entendement du droit, en l'instabilisant à l'aide d'un autre droit. L'enjeu devient la *l'herméneutisation de la rencontre*.

Proposition

Pour ce faire, il s'agit davantage de travailler la *posture* (herméneutique) que les *objets* (le droit, la langue). Travailler les *objets* est ce qui caractérise l'approche technotermologique (LE *droit* et LA *langue* / les *règles* et les *termes*), largement répandue en français juridique et que nous avons critiquée plus haut. Travailler la *posture* c'est proposer un « mode d'intelligibilité », pour reprendre une expression de Martine Abdallah-Pretceille, qui reconnaît les liens entre son approche de l'interculturel et l'herméneutique :

« L'approche interculturelle, qui n'a pas de caractère prédictif, permet de comprendre et de modéliser des situations complexes à partir d'un mode d'intelligibilité. *Elle est en ce sens, une herméneutique* (Martine Abdallah-Pretceille, 2003 : 25) » (c'est nous qui soulignons).

Ce travail sur la posture nous apparaît d'autant plus important que la potentialité du conflit interculturel est forte, et, envisager ce conflit en classe de français juridique n'est pas s'interroger sur un cas d'école : tout système juridique reposant

sur un système de valeurs, un rapide aperçu des concepts et valeurs fondatrices en droit français (laïcité, droits de l'homme, égalité, etc.) suffit à comprendre que ces notions peuvent être sensibles dans certains contextes. Or, ces notions sont incontournables quand on prépare des étudiants étrangers à une entrée à l'Université française où, dès la première année, ils suivront un enseignement obligatoire diversement intitulé « libertés fondamentales » ou « droits fondamentaux » selon les facultés¹⁰.

Le cours de français juridique est donc un lieu où la question du conflit interculturel se pose avec une acuité particulière ; ce que nous avons d'ailleurs éprouvé en tant que concepteur et enseignant d'un cours de français juridique élaboré pour l'*Institut d'études françaises de Touraine* en 2007. Aborder l'année précédant les Jeux Olympiques de Pékin la question des droits humains avec des apprenants chinois n'était pas « facile », ni d'ailleurs la question de la laïcité avec des étudiants juristes musulmans (public important de l'*Institut*, et très demandeur de formation en droit français, pour des raisons historiques évidentes).

Il serait, bien sûr, en parfaite contradiction avec une démarche herméneutique que de « cataloguer » ici d'hypothétiques réactions qui seraient déterminées par des identités figées, attribuées une fois pour toutes aux apprenants. Néanmoins, ces notions étant des « lieux » où les *préjugés*¹¹ participent fortement de la connaissance, la potentialité de conflit d'interprétation est accrue. On peut d'ailleurs se demander si aborder, avec des apprenants étrangers, des notions/valeurs juridiques telles que la laïcité et les droits de l'homme, culturellement très « chargées », peut se faire de

¹⁰ Ces cours constituant d'ailleurs l' « horizon d'attente » de certains étudiants qui ont une représentation souvent idéalisée de la France comme « patrie des droits de l'homme ».

¹¹ Au sens positif de Gadamer : jugements provisoires et anticipants, nés de l'inscription de l'individu dans une *tradition* culturelle (voir sur cette notion l'article cosigné ici avec D. de Robillard).

manière satisfaisante autrement qu'en laissant une place à l'explicitation éventuellement conflictuelle des différences ? Si l'on croit au caractère fécond du conflit en didactique du français juridique¹², lui laisser toute sa place est néanmoins délicat (si l'on ne croit pas en son caractère fécond, il est très simple de « verrouiller » le cours en le technicisant). Notre expérience d'enseignement du français juridique nous mène à la conclusion que l'abord de ces notions (très potentiellement conflictuelles) doit s'accompagner d'un indispensable travail sur la posture – qui n'épargne pas l'enseignant¹³.

Comment mener ce travail pour rendre possible un conflit interculturel productif en classe de français juridique ? Pour le FLE généraliste, Y. Lefranc propose d'intégrer/d'accepter la dynamique conflictuelle en classe, en menant un travail de *laïcisation* de la communication d'apprentissage (Lefranc, 2007). Si cette proposition est très stimulante quant à la réhabilitation du conflit en didactique des langues-cultures, elle nous paraît néanmoins assez différente de la perspective herméneutique quant à sa modalité de mise en place, très contraignante, imposée aux apprenants (Lefranc, 2007 : 30). L'herméneutique gadamerienne se présente davantage sur le mode du « pari » (« [I]l'espérance de Gadamer est que c'est justement la reconnaissance de sa finitude essentielle qui

¹² C. Forestal et Y. Lefranc ont récemment fait des propositions stimulantes allant dans le sens d'une réhabilitation d'un conflit productif en didactique des langues-cultures (Forestal, 2007 et Lefranc, 2007).

¹³ En effet, l'enseignant ne doit pas éluder ses propres *préjugés*, qui peuvent se manifester par des *précautions*, parfois excessives, sur certains sujets, avec certains apprenants dont il se représente l'univers référentiel. S'il arrive que l'enseignant de français juridique *présente* des conflits dans certains contextes, sur certaines notions, avec certains apprenants, c'est parce que ses propres *préjugés* interviennent. Il est donc nécessaire d'en tenir compte, de ne pas « faire semblant » en jouant le masque de la neutralité professorale. Le processus herméneutique ne joue pas à sens unique, dans une relation verticale, mais *implique* tous les acteurs de l'échange didactique.

amènera la conscience à s'ouvrir à l'altérité et à de nouvelles expériences » (Grondin, 2006 : 59)).

Mais partons d'un exemple concret pour proposer des « pistes » didactiques.

Herméneutique, interculturel et conflit. Aborder la notion juridique de laïcité en classe de français juridique

La laïcité est une notion fondamentale en droit français et un étudiant étranger en droit ne peut en faire l'économie. On peut d'ailleurs remarquer un consensus assez large sur l'importance de cette notion dans la socio-culture française : on la retrouve aussi bien dans les très républicaines méthodes d'« Education Civique, Juridique et Sociale » (destinés aux élèves du secondaire français) que dans les manuels de « français langue seconde »¹⁴.

Or, il n'est pas très difficile de comprendre qu'à aborder la notion de laïcité avec des apprenants venant d'un pays de tradition juridique non laïque, les divergences de points de vue peuvent être sensibles. L'*Institut d'études françaises de Touraine* reçoit par exemple des demandes de formation en français juridique émanant pour une bonne part d'étudiants originaires de la péninsule arabique (Koweït notamment), d'Égypte, ou de Libye ; ceci étant bien sûr très lié à des considérations historiques, le droit français ayant exercé une forte influence dans ces pays.

Or, si nous pensons que ces possibles¹⁵ divergences peuvent être fécondes pour aborder la notion de laïcité, deux démarches nous semblent à éviter :

¹⁴ Voir par exemple : CARLO, C. et BRINQUIER, L., *Trait d'Union 2. Culture et citoyenneté*, CLE International, 2006, pp.38-39 et 68.

¹⁵ Encore un fois, il ne s'agit pas de présupposer les identités des apprenants comme figées : ce n'est pas parce que l'apprenant juriste

1) D'abord, une présentation ethnocentrée et universaliste de la laïcité comme indispensable à la bonne marche de la démocratie française, comme un « donné » stable, un « pilier ». Présenter les choses de la sorte, c'est inscrire le cours de français juridique dans une juxtaposition sans rencontre des droits, avec des risques de rejet ou de survalorisation du droit français par l'apprenant.

2) Un autre écueil serait de commencer par une relativisation de la notion : notion aux contours juridiques mal définis, mouvante, qui n'a rien de la solidité d'un « pilier », et qui, loin d'être universelle, est plutôt une option juridique exceptionnelle (seule une petite dizaine d'Etats sont *constitutionnellement* laïcs). Commencer par briser un certain « catéchisme républicain » - démarche que nous avons dans un premier temps adoptée dans notre cours dispensé à l'*Institut de Touraine* - n'est pas non plus une bonne solution : en se donnant le beau rôle (« regardez comme le droit français est capable de se remettre en question, prenez exemple ! »), on condamne les apprenants au suivisme et on ne suscite pas le travail herméneutique : on reste focalisé sur l'« objet » et on ne travaille pas la « posture » avec l'apprenant.

Proposer aux apprenants une approche herméneutique de cette notion de laïcité peut permettre de naviguer entre ces deux écueils, sans les occulter : les discours ethnocentrés (laïcité indispensable) et relativisants (laïcité floue) ont en effet leur place dans une telle séquence.

est koweïtien qu'il sera nécessairement un virulent pourfendeur de l'idée de laïcité !

Comment procéder ? Sous forme de « trame pédagogique », voilà ce à quoi pourrait ressembler cette séquence, en quatre étapes¹⁶.

- *Première étape* : partir de la « laïcité indispensable », telle qu'elle est enseignée dans les facultés de droit, dans les cours de « libertés fondamentales » / « droits fondamentaux ». Ce discours, auquel les apprenants seront donc nécessairement confrontés, ne doit en effet pas être occulté dans un but de pacification de la relation d'apprentissage.

- *Deuxième étape* : l'explicitation par l'apprenant (et l'enseignant) de ses préjugés, de son historicité, « condition positive de la connaissance » pour Gadamer (Gadamer, 1996b : 100). Cette explicitation passe chez Gadamer par le « frottement » dialogique avec les préjugés de l'autre (Gadamer, 1996a). Le procédé de cette confrontation/explicitation pourrait être le suivant en classe de français juridique : un travail en petit groupes ou en binômes, au sein desquels chacun, après d'éventuelles recherches, présenterait le traitement du phénomène religieux dans son droit à un autre apprenant, celui-ci étant ensuite chargé de l'exposé au groupe classe ; chacun revenant enfin sur la présentation de son droit par l'autre, pour préciser, compléter, critiquer, etc. L'intérêt de ce « détour » est de permettre un « polycentrement », mais aussi de faciliter la prise en charge des différences.

- *Troisième étape* : les préjugés de chacun, étant ainsi « mis sur la table », on peut débattre de la notion, laisser la place au « mouvement circulaire dans lequel les réponses renvoient à des questions, provoquant de nouvelles réponses » (Gadamer, 1996a). Mouvement circulaire, dialogique, qui fait émerger le « conflit des interprétations » (Ricoeur, 1969) nécessaire à la *compréhension*, telle que l'entend Gadamer :

¹⁶ Ce découpage n'est qu'une proposition de progression, qui n'a rien de figé : le déroulé du cours peut très bien amener à entrelacer ces étapes, présentées distinctement ici pour la facilité de l'exposé.

« Celui qui comprend ne revendique pas une position supérieure, mais reconnaît que sa propre présomption de vérité puisse être mise à l'épreuve » (Gadamer, 1996b : 117).

Les thèmes d'un débat possible sur la notion de laïcité ne sont pas difficile à trouver (« laïcité et intégration », « laïcité et diversité », etc.), et les documents déclencheurs encore moins, la question revenant régulièrement en unes des journaux français (récemment : affaire des caricatures¹⁷, discours du Latran¹⁸, etc.).

La condition évidente pour permettre un conflit productif est que les acteurs acceptent d'« entrer dans le jeu » - jeu langagier de questions et de réponses - et d'en respecter les « règles ». D'où l'importance de bien faire comprendre l'intérêt de cette démarche aux apprenants : cette compréhension peut venir de l'expérimentation même de sa finitude, de la prise de conscience de ses préjugés (c'est l'« espoir » de Gadamer ; Cf Grondin, 2006 : 59), ou, éventuellement, d'une propédeutique théorique¹⁹.

La démarche étant acceptée par les apprenants, l'expérience herméneutique d'une « transformation » par le discours de l'autre peut opérer : je peux accepter/expliciter le caractère « inconciliable » de certaines différences, et ne pas tomber dans un interculturel « aseptisé ». Ce qui ne veut pas dire que le « détour » instabilisant par ces différences ne peut me

¹⁷ La question de la laïcité s'est posée à l'occasion de cette « affaire », qui a éclaté avec la parution en 2005 d'une série de douze caricatures du prophète Mahomet dans le journal danois *Jyllands-Posten*.

¹⁸ Discours prononcé le 20 décembre 2007 au Palais du Latran (Rome), par le président français Nicolas Sarkozy lors d'une visite au pape Benoît XVI. Beaucoup de commentateurs avaient alors vu dans les propos du chef d'Etat français une grave atteinte au principe fondamental de laïcité. Sur la polémique soulevée par ce discours, voir par exemple : DUHAMEL, A., « La fausse querelle de la laïcité », *Libération*, 23 janvier 2008.

¹⁹ P.Legrand propose une telle propédeutique pour la formation de ses étudiants en droit comparé (Legrand, 1996a)

transformer : le « frottement » des préjugés devient le moyen de leur critique (Gadamer, 1996a). C'est exactement ce que dit, par exemple, le sinologue François Jullien à propos du « détour » par la Chine qu'il propose à la philosophie (Jullien, 2007).

- *Quatrième étape* : discuter le caractère stable et unifié du principe de laïcité en droit français (cette étape pouvant bien sûr se mêler au débat), en montrant que ce principe est né dans le conflit (débat autour de la loi de 1905 sur la séparation de l'Eglise et de l'Etat) et que son statut de « pilier » de la démocratie française est relatif : le discours du Latran, prononcé en 2008 par N.Sarkozy constitue un exemple récent de discussion de son caractère « absolu ». On pourra également montrer les traces de droit canon en droit français, et mettre en lumière la « *matrice théologico-juridique* » du droit français et, plus largement, occidental (Legendre, 2004)²⁰.

Conclusion

Cette proposition de « renouvellement herméneutique » de la didactique du français juridique s'inspire de l'accord, non concerté, de chercheurs d'horizons divers (anthropologie, didactique des langues-cultures, (socio)linguistique, droit) sur l'importance de la philosophie herméneutique pour penser l'interculturel²¹.

²⁰ « Ce qui nous échappe d'essentiel dans la représentation occidentale concerne la base historico-mythique sur laquelle la tradition européenne a fondé ses catégories normatives [...] C'est à cette *matrice théologico-juridique de l'Occident* qu'il faut se reporter, si l'on veut saisir la plasticité de cette culture, sa capacité (apparemment paradoxale) d'intégrer dans son système normatif l'individualisme anti-normatif, et son efficacité dans le laminage des cultures autres en utilisant l'arme institutionnelle » (Legendre, 2004 : 23-25).

²¹ Voir article cosigné ici avec D. de Robillard.

Son ambition n'est pas de former de simples techniciens juristes-linguistes, mais des individus capables de se réfléchir dans la rencontre avec l'autre, et

« [...] qui pourront, situés qu'ils sont au 'carrefour des séparations' – la formule est d'Antonin Artaud – travailler utilement à l'appréhension et à la dissémination du divers dans le droit et, pas là, aux *possibilités* qu'autorise le divers dans le droit ». (Legrand, 1996a : 317)

L'étude terminologique et le travail technique sont indéniablement utiles pour préparer l'entrée d'étudiants allophones à l'Université française dans un cursus de droit. Ces approches ne seront que plus efficaces si on leur donne un surcroît de sens par une réflexion sur l'altérité.

Après avoir développé sa vision originale du droit comparé « à l'aune d'une herméneutique », P.Legrand concluait que « la comparaison [juridique] sera CULTURELLE ou ne sera pas » (Legrand, 2006 : 125). Nous sommes tenté de tirer une conclusion similaire pour la didactique du français juridique, qui sera *interculturelle*, *donc* herméneutique, ou aura du mal à atteindre son objectif de mise en relation d'altérités.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 2003, *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Anthropos-Economica.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., et PORCHER, L., 2001, *Éducation et communication interculturelle*, PUF, 2^e éd..

BRUNER, J., 1991, ... *car la culture donne forme à l'esprit*, Eschel.

DAHL, Ø, « La dynamique de la communication interculturelle », *Cahiers du RIFAL*, n°25, 2005, pp.29-40.

DAHL, Ø., JENSEN, I. et NYNAS, P. (éds.), 2006, *Bridges of understanding. Perspectives on intercultural communication*, Oslo Academic Press, Oslo, Norvège.

DERVIN, F., 2008, *Métamorphoses identitaires en situation de mobilité*, Presses Universitaires de Turku, Turku, Finlande.

FORESTAL, F., 2007, « La dynamique conflictuelle de l'éthique pour une compétence éthique en DLC », *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, n°145.

GABILLOUX, J.-P., 1994, *Français juridique*, Centre Culturel et de Coopération Linguistique de Phnom Penh, Phnom Penh.

GADAMER, H.-G., 1996a [1960], *Vérité et Méthode*, trad. P.Fruchon, Le Seuil.

GADAMER, H.-G., 1996b [1968], *La philosophie herméneutique*, PUF.

GRONDIN, J., 1993, *L'universalité de l'herméneutique*, PUF.

GRONDIN, J., 2006, *L'herméneutique*, « Que sais-je », PUF.

GRONDIN, J., 2008, « De Gadamer à Ricoeur. Peut-on parler d'une conception commune de l'herméneutique ? », in FIASSE, G. (dir.), *Paul Ricœur : De l'homme faillible à l'homme capable*, PUF, pp.37-62.

JULLIEN, F., 2007, *Chemin faisant, connaître la Chine, relancer la philosophie. Réplique à ****, Seuil.

LARISOVA, M., 2006, *Le français pour les juristes*, Praha, Univerzita Karlova, 2^e éd..

LEFRANC, Y., 2007, « La laïcité et l'appropriation de la langue-culture française. Quel enjeu philosophique ? Quel dispositif didactique ? », *ELA. Revue de didactologie des langues-cultures*, n°145.

LEGENDRE, P., *Ce que l'Occident ne voit pas de l'Occident*, Mille et une Nuits, 2004.

LEGRAND, P., 1996a, « Comparer », *Revue internationale de droit comparé*, vol.48, n°2, pp. 279-318.

LEGRAND, P., 1996b, « Sens et non-sens d'un code civil européen », *Revue internationale de droit comparé*, vol.48, n°4, pp. 779-812.

LEGRAND, P., 2006, *Le droit comparé*, « Que sais-je ? », PUF, 2^e éd..

LERAT, P., 2005, « Le vocabulaire juridique entre langue et texte », in GEMAR, J.-C. et KASIRER, N. (dir.), *Jurilinguistique : entre langues et droits*, Bruylant, Thémis, Bruxelles, pp.59-70.

MARTIN, E., 2006, « L'enseignement du français sur objectifs spécifiques en Chine : demande institutionnelle et coopération franco-chinoise », *Synergie Chine*, n°1, pp.110-119.

MICHON, P., 2000, *Poétique d'une anti-anthropologie. L'herméneutique de Gadamer*, Vrin.

MOURLHON-DALLIES, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Didier FLE.

PENFORNIS, J.-L., 1998, *Le français du droit*, CLE International.

ROBILLARD (de), D., 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas », *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n°1, pp.1-149.

ROBILLARD (de), D., 2009, « Réflexivité : sémiotique ou herméneutique. Comprendre ou donner sens ? Une approche profondément anthropolinguistique ? », *Cahiers de sociolinguistique*, Presses Universitaires de Rennes, n° 14, pp.153-175.

RICOEUR, P., 1969, *Le conflit des interprétations*, Seuil.

SCHENA, 1992, L. et PROIETTO, B., *Le français juridique*, Milan, EGEA.

SCHLICHTING, A. (de), 1995, *Le français juridique*, Max Hueber Verlag, Ismaning.

SCHMIDT, C., 1997, *Introduction à la langue juridique française*, Nomos Verlag Gesellschaft (éd.), coll. Lingua Juris / Kompendien zu Recht und Terminologie, Baden-Baden.

SIMARD, D., 2000, « L'éducation peut-elle être encore une 'éducation libérale' ? », *Revue française de pédagogie*, INRP, n°132, pp.33-41.

SIMARD, D., 2002, « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, Montréal, Québec, Vol.28, n°1, pp. 63-82. URL : <http://id.erudit.org/iderudit/007149ar>.

SIMARD, D., 2004, *Education et herméneutique : contribution à une pédagogie de la culture*, Presses de l'Université de Laval, Laval, Québec.

SOIGNET, M., 2003, *Le français juridique*, Hachette FLE.

WEBERMAN, D., 2000, "A New Defense of Gadamer's Hermeneutics", *Philosophy and Phenomenological Research*, vol. 60, n°1, pp. 45-65.

