



**HAL**  
open science

# Comment établir un rapprochement entre l'enseignement de l'anglais de spécialité et les notions du droit

Elizabeth Helena Liebenberg

## ► To cite this version:

Elizabeth Helena Liebenberg. Comment établir un rapprochement entre l'enseignement de l'anglais de spécialité et les notions du droit. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2010. Français. NNT : 2010PA030035 . tel-00833334

**HAL Id: tel-00833334**

**<https://theses.hal.science/tel-00833334>**

Submitted on 12 Jun 2013

**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.

# UNIVERSITE PARIS III SORBONNE NOUVELLE

**Doctorat en didactique des langues et des cultures**

**Elizabeth Helena (Elsa) LIEBENBERG**

**COMMENT ETABLIR UN RAPPROCHEMENT ENTRE  
L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS DE SPECIALITE ET  
LES NOTIONS DU DROIT**

**Directeur :** Jean-Paul NARCY-COMBES

**Soutenance de thèse :** le 29 mars 2010

**Jury :**

Madame Elisabeth BOULOT, Maître de Conférences HDR à l'Université de Paris-Est Marne-la-Vallée.

Madame Shaeda ISANI, Professeure à l'Université Stendhal, Grenoble III.

Madame Florence MOURLHON-DALLIES, Maître de Conférences HDR à l'Université de Paris III.

Monsieur Jean-Paul NARCY-COMBES, Professeur à l'université de Paris III et Paris VI.

Jean-Marie RAINAUD, Professeur de droit public et Doyen honoraire de la Faculté de Droit de Nice.

Madame Gail TAILLEFER, Professeure à l'Université des Sciences Sociales, Toulouse I.

## REMERCIEMENTS

*« Platon dit : 'Pour enseigner, il faut de l'éros.' L'éros est un mot grec qui signifie le plaisir, l'amour, la passion. Pour communiquer, il ne sert à rien de débiter du savoir en tranches, mais il faut aimer ce que l'on fait et aimer les gens qui sont en face de nous. L'enseignant est celui qui, à travers ce qu'il professe, peut vous aider à découvrir vos propres vérités<sup>1</sup> ».*

C'est pour cette raison que je tiens à remercier les personnes, toutes se consacrant à l'enseignement, sans lesquelles la présente thèse n'aurait pas pu être réalisée. Tout d'abord, j'exprime toute ma reconnaissance à mon directeur de thèse, Jean-Paul NARCY-COMBES, sans lequel cette thèse, qui a pour contenu le rapprochement entre langue et droit, n'aurait pas vu le jour. Il m'a inspiré la confiance nécessaire pour aller en avant dans mes recherches dont le but est de réconcilier un domaine linguistique avec un domaine non linguistique. Sa générosité et sa compréhension de la difficulté de la situation, ses réponses et encouragements pour m'orienter, que ce soit à distance ou lors de nos séminaires doctoraux, m'ont donné la force nécessaire de continuer dans des circonstances difficiles.

Je remercie Françoise DEMAIZIERE de ses observations et suggestions, y compris de ses critiques, parfois sévères mais toujours constructives, qui m'ont aidée à me focaliser sur une approche plus francophone, malgré la présence de traits anglophones dans mon travail.

Merci à Marie-Françoise NARCY-COMBES et sa présence rassurante à nos séminaires, qui m'a soutenue et inspirée pour lancer ma première publication. Je remercie également mes collègues doctorants pour les échanges utiles, qu'il s'agisse de leur conseil de parler de la didactique plutôt que du droit, ou de me guider dans la présentation des discours.

Bien entendu, je remercie les membres du jury pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon travail et le soutien qu'ils me donnent pour continuer l'enseignement.

---

<sup>1</sup> E. Morin dans *Dialogue sur la connaissance* : 28. Edition de l'aube (2002 : 242)

Je tiens à remercier de leur soutien les juristes de la Faculté de Droit à Nice, où j'ai passé un Master en droit. En m'initiant à l'article d'APELBAUM, le doyen honoraire, Jean-Marie RAINAUD, était le premier à proposer un rapprochement entre les langues et le droit, en soulignant l'importance de l'anglais juridique dans les marchés publics et les concessions françaises. Je le remercie infiniment pour sa vision de sagesse et les encouragements que j'ai reçus de lui au cours de mes travaux de recherche. Mes remerciements vont également à Maître Christian LAROCHE pour ses observations pertinentes et constructives concernant les systèmes juridiques, qui m'ont été d'un grand secours.

L'appui inestimable de mes collègues de la section anglaise à la Faculté de droit à Nice mérite toute ma gratitude, avec une pensée particulière pour :

- Dianne BROTHWELL, qui m'a initiée au travail et à l'expertise de mon directeur de thèse. Elle m'a toujours encouragée d'aller plus loin ;
- Jackie BERBEN-MASI, à laquelle je succède en tant que responsable de l'anglais juridique (Droit MI), pour une relecture des parties basées sur l'anglais juridique;
- Marc PILKINGTON, avec qui il était possible de faire des réflexions sur *CLIL* et d'échanger les questionnaires et les astuces.

Je n'oublie pas non plus Eliane COURMES, qui m'a encouragée à publier les premiers articles au début de ma thèse.

Cette thèse n'aurait pas pu être achevée sans René CHARVIN que je remercie vivement de son assistance technique.

Enfin, je remercie mon amie Brigitte MATHELOT qui a fait sienne ma thèse en portant un regard et un soin attentif à la correction et la réorganisation du texte. La pertinence de ses observations lors de la relecture du texte a constitué un apport réel.



## TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES .....	40
TABLE DES GRAPHES .....	18
TABLE DES FIGURES .....	19
TABLE DES TABLEAUX .....	21
TABLE DES ANNEXES .....	22
AVANT-PROPOS .....	23
INTRODUCTION .....	25
Le contexte de la recherche .....	26
L'évolution vers un nouveau genre d'enseignant ? .....	27
Objectif de la recherche .....	28
Hypothèses et problèmes - <i>CLIL</i> ou <i>EMILE</i> et les <i>DNL</i> ? .....	28
Précisions terminologiques .....	29
Plan d'étude .....	30

## PREMIERE PARTIE

### LA RECHERCHE :

### DIDACTIQUE DES LANGUES ET NOTION DE COMPETENCE

### « PLURILINGUE » - UNE RECHERCHE-ACTION - ..... 37

### CHAPITRE 1       LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE ..... 38

1.     LA RECHERCHE : DES THEORIES A UNE PROBLEMATIQUE .....	38
1.1.   La problématique d'une recherche .....	38
1.2.   Qu'est-ce que la problématique d'une recherche ? .....	39
1.3.   Le positionnement du chercheur dans sa recherche .....	40
1.4.   Mise en place des dispositifs .....	42
1.4.1. Public visé .....	43
1.5.   La recherche et son objet .....	47
2.     LA DEMARCHE DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES .....	47

2.1.	Positionnement didactique .....	48
2.2.	Le chercheur dans sa recherche .....	49
2.3.	La didactique des langues .....	51
2.3.1.	Savoirs didactiques ou linguistiques .....	53
2.3.2.	Recherche en didactique de L2 .....	54
3.	UNE THEORISATION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES .....	55
3.1.	Théorisation et responsabilité épistémologique .....	55
3.2.	Définitions – Epistémologie .....	55
3.3.	Aperçu des phénomènes liés à l'acquisition de L2 .....	56
3.4.	Les fondements théoriques de l'apprentissage de L2 .....	56
3.5.	Les processus liés à l'apprentissage de L2 .....	57
4.	RECHERCHE D'UNE METHODE QUALITATIVE .....	58
4.1.	Les pratiques éducatives .....	60
4.1.1.	L'approche de la complexité d'une problématique éducative .....	60
4.1.2.	L'approche communicative et la pragmatique incarnées par l'enseignant .....	61
4.1.3.	Compatibilité entre théorie et pratique .....	62
4.2.	Processus de recherche-développement .....	63
5.	TYPE DE RECHERCHE : RECHERCHE-ACTION .....	63
5.1.	Comment définir « <i>Action Research</i> » et recherche-action .....	64
5.2.	Définition et caractérisation de la recherche-action .....	65
5.3.	Cycle de la recherche-action .....	65
5.4.	Pourquoi la recherche-action ? .....	66
5.5.	Bilan et conclusion .....	67
<b>CHAPITRE 2 DIDACTIQUE DES LANGUES ET INTERACTIONS SOCIALES .....</b>		<b>69</b>
1.	<b>RECU ET PERCEPTION INTERCULTURELLE : L'APPRENTISSAGE DE L2 ET DE LA CULTURE QUI L'ACCOMPAGNE .....</b>	<b>71</b>
1.1.	Une relation transductive entre langage, culture et savoir .....	72

1.2.	Le dispositif institutionnel .....	73
1.3.	Les premiers pas précoces d'apprentissage des langues .....	75
1.4.	Une faculté innée ou acquise ? .....	75
1.5.	Langage et savoir .....	76
1.6.	Langage, pensée et conscience .....	77
1.7.	Le langage est une faculté : une technologie que les humains ont développée pour communiquer, mais également pour organiser leur monde .....	78
1.8.	Nature de la faculté de langage .....	79
1.9.	Langage, langue et parole dans l'acquisition de L2 .....	80
2.	<b>LES SCIENCES DE L'EDUCATION ET DIDACTIQUE DES LANGUES</b> .....	80
3.	<b>RECHERCHE EN PEDAGOGIE DES LANGUES</b> .....	83
3.1.	Une compréhension de la relation pédagogique .....	84
3.2.	Savoir culturel .....	84
4.	<b>LE METIER D'ENSEIGNANT DE LANGUE</b> .....	85
4.1.	Le rôle de l'enseignant .....	85
4.2.	Positionnement .....	86
4.3.	Le sens en formation .....	88
4.4.	Le besoin d'une modélisation spécifique .....	90
4.5.	Que devient le modèle en didactique des langues ? .....	91
4.6.	Peut-on modéliser dans une approche compréhensive ? .....	91
4.7.	Un exemple de construction de schéma d'interaction ou « modélisation » .....	93
4.8.	Phase problématique .....	96
4.9.	De la problématique à l'hypothèse .....	97
5.	<b>POSITIONNEMENT SUR L'APPRENTISSAGE DE LA L2 ET DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES</b> .....	98
5.1.	Le système cognitif (mémorisation de l' <i>input</i> ), le système réceptif et le système de production ( <i>output</i> ) .....	98
5.2.	Abstrait – concret .....	99
5.3.	Les théories chomskyennes .....	100

5.4.	Les connaissances implicites et explicites .....	102
5.5.	Les stratégies d'apprentissage .....	103
6.	<b>VERS UN NOUVEAU METIER</b> .....	106
6.1.	L'enseignant face à la multiformité et au plurilinguisme dans l'apprentissage .....	107
6.2.	Evolution vers un nouveau type d'enseignant ? .....	108
6.3.	Spécialiste de discipline ou enseignant de langue de spécialité ? .....	109
6.4.	Relations interdisciplinaires .....	110
6.5.	L'évolution de l'enseignement des langues de spécialité dans les institutions universitaires .....	111
6.6.	Les groupes d'étude et de recherche en langues de spécialité .....	113
7.	<b>PLURILINGUISME ET DIDACTIQUE DES LANGUES – IMMERSION LINGUISTIQUE</b> .....	114
7.1.	Systèmes d'immersion .....	115
7.2.	DNL .....	116
7.3.	<i>CLIL</i> .....	116
7.4.	<i>CLIL</i> compendium .....	118
7.5.	<i>CLIL</i> par approche <i>adjunct</i> .....	120
7.6.	EMILE .....	121
7.7.	<i>CLIL</i> ou EMILE – Avantages des méthodes .....	121
7.8.	Les inconvénients .....	122
8.	<b>IMPLICATION DE LA MISE EN ŒUVRE DU CADRE</b> .....	124
8.1.	Le nouvel enseignant dans le Cadre .....	124
8.2.	Pourquoi le Cadre de référence est-il nécessaire? .....	125
9.	Synthèse du chapitre .....	126
 <b>CHAPITRE 3</b>		
	<b>L'INTERACTION SOCIALE : LIEN TRANSDISCIPLINAIRE ENTRE ACQUISITION DE L'ANGLAIS DE SPECIALITE ET NOTIONS DU DROIT</b> .....	127
1.	<b>DISCIPLINE NON LINGUISTIQUE : LE DROIT</b> .....	129
1.1.	La discipline non linguistique et la langue de spécialité .....	130

2.	LE DROIT EST UNE DISCIPLINE TRES SPECIFIQUE .....	131
2.1.	La langue est constitutive du domaine du droit .....	133
2.2.	Langage et interprétation .....	133
2.3.	La connaissance universelle .....	135
2.3.1.	L'activité mentale et l'acquisition d'une langue de spécialité .....	136
2.3.2.	Synthèse et positionnement .....	136
2.4.	La langue et l'esprit du droit .....	137
2.5.	De la réalité sublime à la réalité .....	138
3.	ELEMENTS THEORIQUES SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES .....	138
3.1.	L'acquisition des langues étrangères .....	140
3.2.	Les différences entre les perspectives francophones et anglophones .....	140
3.3.	Il faut distinguer entre acquisition traditionnelle et acquisition interactionnelle des langues étrangères .....	143
3.4.	L'acquisition d'une langue de spécialité .....	144
4.	ELEMENTS THEORIQUES SUR L'APPRENTISSAGE DU DROIT .....	145
4.1.	Rapprochement des deux disciplines : liens d'orientation analytique entre le droit et les langues .....	145
4.2.	Comparaison entre la didactique des langues et celle du droit .....	146
 <b>CHAPITRE 4</b>		
	<b>UN PROCESSUS EQUILIBRE : LE JUSTE MILIEU ENTRE L'ACQUISITION ET L'APPRENTISSAGE .....</b>	<b>150</b>
1.	CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIE .....	151
1.1.	Fondement de l'évolution du processus d'approche de l'apprentissage ....	151
2.	PROCESSUS D'ACQUISITION ET D'APPRENTISSAGE .....	152
2.1.	Contenu significatif comme facteur dans tout apprentissage verbal .....	152
2.2.	Problèmes : apprentissage du vocabulaire juridique .....	155
2.3.	Programme structuré .....	156
2.4.	Les effets de la nativisation .....	158
2.4.1.	L'application de règles ( <i>Rule-based</i> ) à l'apprentissage de langue .....	159

2.4.2.	L'application de règles ( <i>Rule-based</i> ) à l'apprentissage de langues – dualisme .....	159
3.	<b>PROCESSUS APPLIQUES DANS L'ACQUISITION ET L'APPRENTISSAGE .....</b>	<b>160</b>
3.1.	Processus éducatif .....	160
3.2.	Linguistique appliquée .....	161
3.3.	La langue - réflexions théoriques et applications .....	162
4.	<b>L'APPRENTISSAGE .....</b>	<b>163</b>
4.1.	Structure et organisation de l'apprentissage .....	163
4.2.	Acquisition des langues : effets des contenus disciplinaires sur la production langagière .....	164
4.2.1.	Mise en place d'une formation en L2 .....	165
4.2.2.	Le dispositif .....	166
5.	<b>LES VARIABLES QUI INFLUENCENT L'APPRENTISSAGE .....</b>	<b>166</b>
5.1.	Mémoire .....	167
5.2.	Attention .....	168
5.3.	Aptitude .....	170
5.4.	Motivation ou investissement .....	171
<b>CHAPITRE 5</b>	<b>PROGRAMME D'APPRENTISSAGE A BASE DE TACHES .....</b>	<b>175</b>
1.	<b>LA TACHE D'APPRENTISSAGE .....</b>	<b>176</b>
1.1.	La définition de tâche .....	176
1.2.	Réciprocité et non-réciprocité .....	178
1.3.	Planification d'un programme de formation à base de tâches .....	178
1.3.1.	Interaction dans le curriculum de langue .....	179
1.3.2.	Le CECR vis-à-vis de la tâche .....	182
1.3.3.	La précision de la tâche .....	183
1.4.	La modélisation de la tâche .....	183
1.4.1.	Traitement de l'information .....	184

1.4.2.	Les 4 phases de Narcy .....	189
1.5.	Sélectionner les tâches pédagogiques .....	189
1.6.	Éléments du contenu de base de la tâche pédagogique .....	191
1.7.	Les influences de la complexité des tâches sur le développement, la production et la performance en L2 .....	192
1.7.1.	Le traitement de l' <i>input</i> et de l' <i>output</i> .....	195
1.7.2.	Sélection du contenu des tâches .....	196
1.8.	Types de tâches .....	196
1.8.1.	Les macro- et les micro-tâches .....	197
1.9.	Macro-tâches .....	198
1.9.1.	L'objectif d'une macro-tâche .....	198
1.9.2.	Un modèle de tâche genre/style .....	199
1.9.2.1.	Le texte .....	199
1.9.2.2.	Contenu et compétence communicative .....	200
1.10.	Micro-tâches .....	202
1.10.1.	Traitement du contenu de la tâche à l'égard de la grammaire .....	202
2.	<b>EVALUATION DANS TOUS LES SENS</b> .....	205
2.1.	<b>EVALUATION</b> .....	207
2.2.	Évaluation de la performance .....	209
2.2.1.	Compétences linguistiques .....	210
2.2.1.1.	Connaissances linguistiques .....	210
2.2.1.2.	Stratégies métacognitives .....	211
2.2.2.	Méthode d'évaluation .....	211
2.2.2.1.	Caractéristiques d'environnement, rubrique, <i>input</i> et réponse attendue .....	211
2.2.2.2.	Relation entre <i>input</i> et réponse escomptée .....	212
2.3.	Auto-évaluation .....	212
2.4.	Test .....	213
2.4.1.	Caractéristiques de rubrique du test .....	213
2.4.2.	Explicitation des six composantes .....	215
2.4.3.	Caractéristiques du contenu du test .....	216

2.4.4.	Caractéristiques du résultat du test .....	216
2.4.5.	Relation entre contenu et résultat .....	217
2.4.6.	Facteurs aléatoires influençant les notes obtenues à l'épreuve de langue .....	217
2.5.	Progrès dans l'évaluation des langues – les TESTS .....	218
2.5.1.	Les années 80 .....	219
2.5.2.	Les années 90 .....	220
2.5.3.	Concept d'utilité d'un test .....	220
2.5.4.	La crédibilité du test – niveau et critères .....	221
2.5.5.	Utilité d'un test - validité et fiabilité .....	221
2.5.5.1.	Mesure .....	222
2.5.5.2.	Mesure de fiabilité .....	223
2.6.	Examen .....	223
3.	LA CERTIFICATION .....	223
3.1.	Panorama de l'évaluation des compétences en langues .....	225
3.2.	Quelques exemples de certification de la compétence en langue seconde au Canada .....	226
3.2.1.	L'indicateur devra mesurer quatre compétences linguistiques .....	226
3.3.	La situation actuelle de l'évaluation de la compétence en langue seconde en Europe .....	227
3.3.1.	Le CECR et les examens de langues .....	229
3.3.2.	Cadre théorique pour une approche pragmatique de l'évaluation en langues .....	230
3.4.	La situation actuelle - Examens en langue non spécifiée et langue de spécialité .....	231
3.5.	Critères d'évaluation .....	232
3.5.1.	Caractéristiques de l'évaluation .....	233
3.6.	La situation actuelle de certification en France .....	234
3.6.1.	Que peut-on attendre des descripteurs de performance? DCL / CLES ...	234
3.6.1.1.	CLES .....	235
3.6.1.2.	DCL .....	236
	CONCLUSION .....	237



## **DEUXIEME PARTIE - UNE DISCIPLINE SPECIFIQUE :**

<b>LE DROIT</b> .....	<b>238</b>
<b>CHAPITRE 6</b> <b>LE SYSTEME JURIDIQUE</b> .....	<b>239</b>
1. <b>DIFFERENCES ET CONSEQUENCES</b> .....	<b>240</b>
1.1. <b>Différence de culture en matière de droit</b> .....	<b>241</b>
2. <b>LANGUE, CULTURE ET DROIT</b> .....	<b>243</b>
2.1. <b>La culture juridique est socioculturelle</b> .....	<b>243</b>
2.2. <b>L'histoire et le développement des deux systèmes</b> .....	<b>244</b>
2.3. <b>L'évolution de procédures différentes</b> .....	<b>246</b>
3. <b>LA LANGUE EN TANT QU'OBJET CULTUREL</b> .....	<b>246</b>
3.1. <b>L'objet culturel</b> .....	<b>247</b>
4. <b>LES CONCEPTS DU DROIT – CULTURE ET PORTEE</b> .....	<b>248</b>
4.1. <b>La langue et la portée juridique dans la traduction des concepts du droit</b> .....	<b>248</b>
4.2. <b>Précisions terminologiques</b> .....	<b>249</b>
4.3. <b>Les termes qui n'ont pas le même sens juridique en anglais et en français</b> .....	<b>250</b>
4.4. <b>La tautologie ou "<i>legal pairs</i>"</b> .....	<b>251</b>
4.5. <b>L' « intraduisibilité » d'un système à l'autre</b> .....	<b>252</b>
<b>CHAPITRE 7</b> <b>LES CONCEPTS DU DROIT</b> .....	<b>254</b>
1. <b>LES EXPRESSIONS JURIDIQUES</b> .....	<b>255</b>
1.1. <b>Les définitions</b> .....	<b>256</b>
2. <b>LES CONCEPTS – QUELLE BRANCHE DU DROIT ?</b> .....	<b>257</b>
2.1. <b>Les branches du droit</b> .....	<b>257</b>
2.1.1. <b>Le droit privé – contrat</b> .....	<b>257</b>
2.1.2. <b>Le droit public</b> .....	<b>258</b>
2.1.2.1. <b>Droit public - marchés publics</b> .....	<b>259</b>

2.1.3. Droit fiscal et comptabilité .....	260
---	-----

## **TROISIEME PARTIE - L'APPRENTISSAGE DES CONCEPTS DU DROIT DANS UN PROGRAMME A BASE DE TACHES ..... 263**

### **CHAPITRE 8 ETABLISSEMENT DU PROGRAMME A BASE DE TACHES EN APPLIQUANT UNE METHODE D'APPROCHE INTEGRATIVE EN TROIS ETAPES ..... 264**

1. METHODE D'APPROCHE EN TROIS ETAPES .....	265
1.1. La structure du résultat de la méthode d'approche .....	266
1.2. Les trois étapes par rapport aux 4 phases majeures .....	266
1.3. L'identification des besoins des apprenants .....	268
1.3.1. Analyse des besoins .....	269
1.4. Modalités de travail .....	270
2. PHASE A – EVALUATION DES COMPETENCES .....	271
2.1. Portfolio de langues .....	271
2.2. Fiabilité du Portfolio de langues .....	272
2.3. Questionnaire et profil .....	272
2.3.1. Profil .....	273
2.4. Variables .....	273
2.4.1. Sexe .....	274
2.4.2. Nationalité .....	274
2.4.3. Age .....	275
2.4.4. Langue maternelle .....	276
2.4.5. Première langue vivante étrangère .....	276
2.4.6. Autres .....	277
2.4.7. Début .....	277
2.4.8. Interruption .....	278
2.4.9. Durée de l'interruption .....	278
2.4.10. Séjour en pays anglophone .....	279
2.4.11. Choix des études de droit .....	279

2.4.12.	Premier ou deuxième choix .....	280
2.4.13.	Compréhension des cours du droit français .....	280
3.	<b>PHASE B – EVALUATION DES CONNAISSANCES EXISTANTES</b> .....	281
3.1.	Evaluation des connaissances existantes : du connu vers l'inconnu .....	281
4.	<b>PHASE C – APPLICATION POUR L'ANGLAIS (L2)</b> .....	282
5.	<b>SELECTIONNER LE CONTENU DES TACHES ET DU MATERIEL SUR LEQUEL ELLES S'APPUIENT</b> .....	282
5.1.	Sélectionner le contenu des tâches .....	283
5.1.1.	Les définitions en anglais juridique .....	283
5.1.2.	Une rédaction .....	284
5.2.	Sélectionner le matériel sur lequel les tâches s'appuient .....	285
5.2.1.	Le matériel .....	286
5.2.2.	Matériel audiovisuel .....	286
5.2.3.	Autre matériel .....	287
5.2.4.	Adapter le matériel .....	288
6.	<b>ORGANISATION DES TACHES</b> .....	288
6.1.	Organiser le contenu, les tâches, dans les séances détaillées .....	289
6.2.	Exemple de critères du contenu .....	290
6.3.	Planning .....	293
<b>CHAPITRE 9 LES MACRO-TACHES</b> .....		298
1.	<b>NIVEAU DE COMPETENCES</b> .....	303
1.1.	Mise en place d'un programme de réussite de tâches .....	303
1.2.	Apprendre par cœur les définitions juridiques .....	304
2.	<b>ACCOMPLIR LES TACHES</b> .....	305
2.1.	Application en macro-tâche écrite .....	305
2.1.1.	Le dispositif .....	308
2.1.2.	Les objectifs vis-à-vis des problèmes d'apprentissage .....	308
2.2.	Evaluation .....	308

2.3.	Extrait du support de cours .....	309
2.3.1.	Modèles des macro-tâches écrites .....	310
2.3.2.	Un concept juridique différent du système juridique connu .....	311
2.3.3.	Précis ou rédaction à faire .....	311
2.3.4.	Scénarios .....	313
2.4.	Application en macro-tâche à l'oral .....	316
 <b>CHAPITRE 10 LES MICRO-TACHES .....</b>		<b>319</b>
1.	<b>SUPPORT D'APPRENTISSAGE CHOISI ET ADAPTATION .....</b>	<b>320</b>
1.1.	Support d'apprentissage adapté aux modèles de dispositifs .....	321
1.2.	Organisation des expériences .....	322
1.2.1.	L'anglais appliqué concomitant avec l'enseignement de la DNL .....	323
1.2.2.	Catégories " <i>soft core</i> " et " <i>hard core</i> " .....	324
1.2.3.	Avantages et inconvénients .....	325
1.2.4.	Support d'apprentissage : <i>ESP (English support Programme)</i> .....	326
1.2.5.	Enseignants .....	327
1.2.6.	Public .....	327
1.2.7.	Modalité de travail .....	327
2.	<b>MISE EN PLACE D'UN SUPPORT PEDAGOGIQUE PAR MICRO-TACHES ET LA SELECTION DU CONTENU DE CES TACHES ET DES MATERIELS SUR LESQUELS ELLES S'APPUIENT .....</b>	<b>330</b>
2.1.	L'apprenant .....	330
2.2.	Les objectifs .....	331
2.3.	Analyse des besoins .....	334
2.4.	Matériel .....	334
2.4.1.	Adapter le matériel .....	334
2.5.	Organiser le contenu dans des cours détaillés .....	335
2.5.1.	Organisation et contenu des tâches juridiques .....	335
2.5.2.	Un modèle de tâche .....	337

2.5.2.1. Application en micro-tâche du contenu juridique – production écrite .....	339
2.5.2.2. Application en micro-tâche du contenu juridique – production orale .....	339
2.6. Organisation et contenu des tâches linguistiques .....	341
2.6.1. Modèles de tâche .....	342
2.6.2. Application en micro-tâche – production écrite .....	342
2.6.3. Application en micro-tâche – en ligne .....	343
2.6.4. <i>ESP (English support programme)</i> .....	344
2.7. Analyse récapitulative des tâches .....	344
<b>CHAPITRE 11 L’EVALUATION PERIODIQUE .....</b>	<b>347</b>
1. EVALUATION DES EPREUVES SELON DES CRITERES PRECIS ...	349
2. EVALUATION ET AUTO-EVALUATION .....	351
2.1. Evaluation .....	351
2.1.1. Rôle .....	352
2.1.2. But .....	352
2.1.3. Statut du locuteur .....	353
2.2. Auto-évaluation .....	357
3. L’EVALUATION CONSTANTE : CONTROLE CONTINU .....	357
3.1. Préparation d’un test – évaluation et modélisation .....	358
3.2. Production écrite .....	359
3.3. Production orale .....	359
3.4. Mise en place des dispositifs .....	360
3.4.1. Objectifs .....	360
3.4.2. Choix du contenu .....	361
3.4.3. Sélection des activités d’apprentissage .....	363
4. RESULTATS .....	364
<b>CHAPITRE 12 L’EVALUATION FINALE .....</b>	<b>369</b>
1. PROCEDURE D’EVALUATION FINALE .....	369

1.1.	Le but de l'évaluation en perspective .....	370
1.2.	Le but de l'évaluation en Master 1 de droit à la Faculté de droit à Nice....	370
2.	MODELE D'UN EXAMEN .....	371
2.1.	Section A – Compréhension du texte .....	371
2.2.	Section B .....	373
2.3.	Section C .....	374
2.4.	Section D .....	375
2.5.	Quelques remarques à propos de la sélection des sections .....	376
 <b>CHAPITRE 13 LA CERTIFICATION .....</b>		<b>380</b>
1.	EXAMENS DISPONIBLES .....	381
1.1.	Préparation des examens en anglais non spécifié .....	381
1.2.	Préparation des examens en anglais de spécialité .....	382
1.2.1.	<i>BEC</i> en tant que module .....	382
1.2.2.	<i>ILEC</i> « fait ses dents » .....	382
2.	<i>ILEC</i> – une expérience à Nice .....	383
2.1.	Contact et préparation .....	383
2.2.	Les séances d'examen .....	384
2.3.	Les candidats .....	385
3.	RESULTATS .....	385
3.1.	Conclusion finale .....	387
4.	PROJET PREVU .....	387
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>		<b>389</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE ALPHABETIQUE .....</b>		<b>393</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE .....</b>		<b>413</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS .....</b>		<b>434</b>
<b>INDEX .....</b>		<b>436</b>
<b>ANNEXES .....</b>		<b>444</b>
<b>ABSTRACT</b>		
<b>RESUME</b>		

## TABLE DES GRAPHES

<b>Graphe 4.1.</b>	<b>L'âge moyen des apprenants .....</b>	<b>169</b>
<b>Graphe 8.1.</b>	<b>Nationalités dans les groupes .....</b>	<b>275</b>
<b>Graphe 8.2.</b>	<b>Le facteur de l'âge dans l'apprentissage de L2.....</b>	<b>277</b>
<b>Graphe 8.3.</b>	<b>Moyenne du pré-test et niveau de compétence (CECR-Portfolio)..</b>	<b>285</b>
<b>Graphe 11.1.</b>	<b>Corrélation entre la première évaluation et la dernière évaluation des étudiantes (F) .....</b>	<b>364</b>
<b>Graphe 11.2.</b>	<b>Corrélation entre la première évaluation et la dernière évaluation des étudiants (M) .....</b>	<b>365</b>
<b>Graphe 11.3.</b>	<b>Corrélation entre la première évaluation et la dernière évaluation des étudiants .....</b>	<b>366</b>

## TABLE DES FIGURES

Figure 1.1.	Schéma de rapprochement .....	41
Figure 1.2.	Les concept d'«objectif » et de « subjectif » se déclinent sur des continua .....	50
Figure 1.3.	Représentation de la didactique générale .....	51
Figure 1.4.	Type de la recherche .....	59
Figure 2.1.	Synthèse du positionnement .....	74
Figure 2.2.	Un positionnement cognitif .....	87
Figure 2.3.	La triple logique .....	89
Figure 2.4.	Le triangle pédagogique .....	92
Figure 2.5.	Le modèle de Legendre .....	94
Figure 2.6.	Les stratégies d'apprentissage .....	104
Figure 3.1.	Extrait de la carte d'inscription en anglais de spécialité .....	130
Figure 4.1.	Le cycle d'apprentissage .....	165
Figure 4.2.	La relation pédagogique entre enseignant, apprenant et matière en milieu scolaire .....	166
Figure 5.1.	Justification de l'enseignement à base de tâches : les PPP .....	181
Figure 5.2.	Performance – la triade du contenu .....	191
Figure 5.3.	Les influences de la complexité des tâches sur le développement, la production et la performance de L2 .....	193
Figure 5.4.	Dimensions théoriques de la performance .....	194
Figure 5.5.	Quatre composantes de base de l'évaluation .....	209
Figure 5.6.	Modèle interactionnel d'évaluation de performance .....	210
Figure 5.7.	Caractéristiques de l'environnement du test .....	214
Figure 5.8.	L'indicateur devra mesurer quatre compétences linguistiques .....	227
Figure 7.1.	Extrait de l'Article 13 de la Convention .....	261
Figure 8.1.	Explication des trois étapes .....	267
Figure 8.2.	Variabes abordées par le questionnaire .....	274
Figure 8.3.	Exemple d'une tâche de NIV M .....	292
Figure 8.4.	Exemple d'une tâche de NIV D .....	293



Figure 9. 1.	Schématisation du champ didactique 1993 .....	299
Figure 10.1.	Situation pédagogique en didactique des langues, au niveau des hypothèses .....	321
Figure 10.2.	Extrait du relevé des erreurs d'anglais commises par des étudiants francophones .....	333
Figure 10.3.	Formation du contrat .....	336
Figure 10.4.	Entraînement au contenu juridique (CJ) et au contenu linguistique (CL) .....	338
Figure 10.5.	Travail sur la précision de la langue – <i>ESP</i> .....	341
Figure 11.1.	Note globale de l'année .....	350
Figure 11.2.	Utilisation du Cadre pour définir des tests et examens .....	355
Figure 11.3.	Une tâche d'évaluation continue pour les groupes en droit privé ...	361
Figure 11.4.	Une tâche d'évaluation continue pour les groupes en droit public .....	362
Figure 12.1.	Exemple de questions ( <i>TRUE/FALSE</i> ) .....	372
Figure 12.2.	Exemple de questions .....	373
Figure 12.3.	Exemple de questions sur les notions du droit .....	374
Figure 12.4.	Exemple des sujets à rédiger .....	375

## TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1.1. Master I - anglais juridique (2008-9) .....	44
Tableau 1.2. <i>Adjunct CLIL</i> par approche inductive / EMILE .....	45
Tableau 2.1. Stratégies directes et indirects .....	105
Tableau 2.2. Les 5 dimensions .....	118
Tableau 2.3. Le type d'enseignement <i>CLIL</i> .....	119
Tableau 4.1. Deux modèles d'aptitude .....	170
Tableau 5.1. Evolution de la définition de tâche entre 1985 et 1996 .....	177
Tableau 5.2. La structuration interne .....	185
Tableau 5.3. Les phases d'apprentissage dans la tâche d'après NARCY .....	188
Tableau 5.4. Eléments de distinction de la compétence grammaticale .....	204
Tableau 5.5. Niveaux des examens de langues .....	229
Tableau 8.1. Quelles raisons ont motivé le choix de la filière du droit? .....	280
Tableau 8.2. Analyse du type de contenu .....	292
Tableau 8.3. Planning : DROIT PRIVE M1 – anglais juridique .....	294
Tableau 8.4. Planning : DROIT PUBLIC M1 – anglais juridique .....	296
Tableau 9.1. Modélisation de l'évolution historique en 2002 .....	300
Tableau 9.2. Exemples de tâche écrite pour expliciter les principes juridiques .....	306
Tableau 9.3. Récapitulatif des macro-tâches écrites .....	309
Tableau 10.1. Analyse des situations dans lesquelles <i>CLIL</i> pourrait fonctionner avec prise en compte de quelques variables .....	326
Tableau 10.2. Comparaison entre la démarche de l' <i>ESP</i> à CERAM et la faculté de droit .....	328
Tableau 10.3. Analyse récapitulative des micro-tâches .....	345
Tableau 10.4. Les résultats des 9 apprenants en <i>ESP</i> (2007-8) .....	346
Tableau 12.1. Récapitulation des moyennes des résultats d'évaluation .....	376
Tableau 12.2. Le choix le plus répandu en faveur de <i>CLIL/EMILE</i> .....	377
Tableau 13.1. Résultats du projet-pilote d' <i>ILEC</i> et évaluation finale (2005) .....	386

## TABLE DES ANNEXES

1. Questionnaires 2006 – 2009 .....	444
2. Entrevue avec Gillian Rosner .....	457
3. Simulations .....	459
4. Scénarios .....	460
5. Portfolio modifié .....	461
6. Questionnaire et pré-test .....	479
7. Questionnaire et pré-test (modifications) .....	483
8. Extrait du PV de la réunion du Groupe Droit du GERAS, Rennes, le 12 mars 2009.....	488
9. Petit lexique de droit .....	495
10. Vocabulaire juridique .....	497
11. Exemple d'un texte de presse comprenant des concepts juridiques .....	499
12. Partiel .....	500
13. Concepts (tâches écrites) .....	504
14. Tâche de révision –Droit public M1 .....	505
15. Concepts (l'affaire) .....	507
16. Concepts (le jury) .....	508
17. Carte d'inscription .....	509
18. <i>Practice makes perfect</i> .....	510
19. Inscription ( <i>ESP</i> ) .....	524
20. <i>Adjunct CLIL</i> - Pilkington .....	525
21. Questionnaire ( <i>Adjunct CLIL</i> 2009) .....	527
22. Exercices ( <i>ESP</i> ) .....	529
23. <i>ILEC</i> (Correspondance de préparation) .....	535
24. Exemple d'un texte pour apprendre des concepts juridiques .....	540

## **AVANT-PROPOS**

D'origine sud-africaine, j'ai été formée à une école à Paarl, fondée par mes ancêtres français et portant le nom de LA ROCHELLE. Je suis devenue française depuis, mais la bizarrerie du hasard a voulu que cette thèse de doctorat, consécration d'une vie riche en études, ait été préparée sous la direction d'un professeur lié depuis peu à la ville de LA ROCHELLE en France. Ce professeur m'a aidée à mettre en œuvre un projet de longue date qui me tient particulièrement à cœur : élaborer une approche théorique, méthodologique et pratique de l'enseignement de l'anglais juridique pour étudiants francophones en Droit, afin de les aider à s'adapter à un environnement international et être à l'aise dans ce domaine complexe.

Les différences entre les deux disciplines abordées dans ma thèse ont considérablement compliqué la tâche de trouver un chercheur doué d'une vision suffisamment large pour identifier et reconnaître les traits du plurilinguisme, tels que promus par le Conseil des Langues de l'Union européenne, traits qui ressortent de cette thèse comme une évidence. Ce chercheur prêt à diriger ma thèse, je l'ai trouvé en la personne du Professeur Jean-Paul NARCY-COMBES dont les ouvrages dans le champ de la didactique témoignent d'une hardiesse visionnaire afin de relever les défis de la complexité dans l'évolution de l'enseignement. C'est l'esprit de ces ouvrages qui m'a convaincue de travailler avec lui sur un rapprochement entre les langues et le droit, et je lui dois toute ma gratitude pour cette expérience enrichissante et le soutien permanent dont j'ai bénéficié, aussi bien dans les échanges avec les groupes de recherche que dans les échanges par courriel, téléphone et courriers, voire à 11 000 km de distance !

Mes remerciements vont également vers certains auteurs de thèses issues de ces séminaires, sur lesquelles je me suis appuyée pour élaborer les parties précises. Ainsi, malgré la divergence de nos thèmes, le style cartésien de BEAUFILS, la logique de son raisonnement m'ont inspirée pour développer les idées sur la recherche-action. Dans ce domaine, la

thèse de CHATEAU m'a également permis de mieux cerner la subjectivité d'un chercheur dans le fonctionnement de toute recherche-action.

En parlant de la première thèse, celle de BEAUFILS, il m'a semblé impossible de ne pas m'inspirer de la recherche de BENOIT, surtout de sa distinction précise des macro-tâches et des micro-tâches, pour rédiger une thèse basée sur un apprentissage à base de tâches.

Comme celle de BEAUFILS, la thèse de TOFFOLI m'a aidée à structurer le cadre théorique et à organiser le recueil des données.

Enfin, les travaux de SPRINGER ont fourni un fondement solide au dernier chapitre de ma thèse pour proposer une homologation des certificats linguistiques sur le plan international.

Pour conclure, je voudrais remercier toutes les personnes qui m'ont stimulée tout au long de ce parcours de recherche et sans lesquelles je n'aurais jamais eu le courage de terminer ce travail de thèse, surtout mes étudiants à qui je dédie mon travail. Comme tant de doctorants-chercheurs avant moi, j'avoue en toute sincérité que la diversité des sujets abordés m'a apportée une meilleure vision du domaine de la didactique et une compréhension plus profonde de la terminologie.

## INTRODUCTION

Plusieurs éléments dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, notamment la promotion du plurilinguisme et la diversité linguistique du Conseil de l'Europe, ont mené à une situation dans l'éducation, qui se trouve profondément modifiée par rapport au passé. Le but est d'introduire une ouverture européenne internationale dans des systèmes scolaires nationaux ou régionaux, pour promouvoir la mobilité et l'ouverture des étudiants et des enseignants sur le monde, et de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Pour accélérer ce programme, il existe une tendance, dans le secondaire comme dans le supérieur, à enseigner la discipline directement en L2, notamment dans les programmes d'immersion, qui est une pratique pédagogique utilisée pour apprendre une deuxième langue (Gajo et Serra, 2000 : 498-508) en s'appuyant sur différentes disciplines. Un exemple de ce qui constitue un enseignement plurilingue est désigné par *TIE-CLIL* (*Translanguage in Europe – Content and Language Integrated Learning*)<sup>2</sup>, ou EMILE (Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère), notamment l'enseignement des DNL (disciplines non linguistiques) dans des langues autres que les langues officielles de scolarisation (Wolff, 2003 : 36).

La recherche que je présente témoigne des transformations qui ont conduit à une évolution du métier d'enseignement, notamment en langue de spécialité. J'aborde, dans un premier temps, la didactique de L2 en qualité de langue de spécialité en me focalisant sur un rapprochement entre la pratique des langues étrangères et le droit. Dans un deuxième temps, je souligne certaines difficultés que rencontrent les apprenants pour concilier la langue étrangère et les concepts du droit lors de l'apprentissage. Ensuite, dans la partie

---

<sup>2</sup> Le projet *TIE-CLIL* vise premièrement à développer des programmes de formation initiale et continue basés sur la connaissance de ce terrain, et destinés aux professeurs de langue étrangère, comme aux professeurs de disciplines non linguistiques. Deuxièmement, il a pour but de diffuser des informations sur l'état actuel de la théorie et de la pratique (Gisela Lange, Coordinatrice du Projet). Un nouvel acronyme, AICL (apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue) a été récemment introduit (Gajo, 2006 : 75-87). Cette méthode a aussi tendance à concerner l'enseignement au moyen de la langue étrangère de matières qui ne font pas partie du cœur même du programme.

« problématique » qui est, d'après J.-P. Narcy-Combes (2005 : 119), « un lien (...) utile (...) entre le cadre théorique (...) et la partie consacrée à la méthodologie », j'analyse les problèmes qui se poseraient si, dans l'hypothèse où il serait possible d'enseigner les concepts du droit directement en L2, de telles approches étaient moins efficaces qu'une approche de l'enseignement traditionnel de la langue.

### **Le contexte de la recherche**

Ce travail présente une recherche-action qui s'est développée à l'Université de Nice, notamment au sein de la faculté de droit où je donne des cours d'anglais de spécialité (L2) aux apprenants francophones :

- L'anglais juridique aux étudiants en droit public et droit privé Master 1, et
- L'anglais fiscal et comptable aux étudiants en stratégie fiscale de l'entreprise, Master 2.

Cette recherche-action étudie l'apprentissage individualisé de l'anglais dans le cadre d'une structure de formation de 20 semaines (10 semaines par semestres). Dans la perspective que j'ai adoptée, selon laquelle l'apprenant doit être au centre de la formation, les besoins et attentes de celui-ci doivent être pris en compte. Cette question des besoins est alors devenue centrale dans cette pratique. Elle s'est imposée comme objet de la recherche-action que j'allais entreprendre.

L'expérience de trois ans m'a permis de travailler avec des apprenants, pour la plupart francophones<sup>3</sup>. Cette expérience m'a amenée à adapter les parcours pédagogiques de façon à répondre aux attentes des apprenants et à les rendre aptes à relever les défis de leur future profession dans le domaine du droit.

Consciente du fait que ces changements radicaux dans l'enseignement exigent une évolution de l'enseignant, je suis amenée à exprimer quelques réflexions sur l'émergence du nouvel enseignant.

---

<sup>3</sup> Il y a 6% d'étudiants du programme ERASMUS.

## **L'évolution vers un nouveau genre d'enseignant ?**

L'évolution de ces recherches conduit à se demander ce que deviendra l'enseignant de langues ? En raison de la nouvelle mobilité européenne et la promotion du plurilinguisme dans le contexte de l'enseignement des langues, la question du statut sociolinguistique de l'enseignant de langue suscite un intérêt croissant, parce que la didactique des langues se penche petit à petit sur l'enseignant-locuteur natif et l'enseignant non natif. Que deviendra, par exemple, l'enseignant anglophone (locuteur natif) qui enseigne l'anglais comme L2 ? Va-t-il disparaître dans un proche avenir? C'est un sujet récurrent (Gajo, 2005) : la nécessité d'un nouvel enseignant européen en mesure, si nécessaire, d'enseigner sa discipline en trois langues<sup>4</sup>, à savoir sa langue maternelle et deux autres langues dans lesquelles il a fait ses études.

- Comment identifier les compétences d'un professionnel dans le métier d'enseignant (Räsänen, 2006 : 256 – 278) ?
- Comment identifier le profil d'enseignant (Greenstein, 2002 : 10)?
- L'enseignant non natif, spécialiste en DNL, pourrait-il être un vecteur de facilitation sur un plan linguistique au travers de la transmission du contenu non linguistique?
- S'agit-il d'un genre d'enseignant spécialiste passionné, à savoir un juriste doublé d'un enseignant de langue ?

Bien que cela puisse paraître impossible, les recherches sur le plurilinguisme confirment cette option (Cf. Gajo, 2005). Le chapitre 2 traite du nouvel enseignant qui fait un rapprochement entre un « modèle crédible de recours » à la L2 et le rapport à la discipline en reconsidérant les procédures d'évaluation (Gajo 2005 : 2).

---

<sup>4</sup> Résolution du Conseil du 16 décembre 1997, concernant l'enseignement précoce des langues de l'Union européenne, Document 398Y0103(01), dans le Journal officiel n° C 001 du 03/01/1998 p. 0002 – 0003 (...) considérant le livre blanc «Enseigner et apprendre: vers la société cognitive», présenté par la Commission en 1995, qui part du constat que «la maîtrise de plusieurs langues communautaires est devenue une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union européenne de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du grand marché intérieur sans frontières» et prône la maîtrise effective de trois langues de l'Union; (...).



## Objectif de la recherche

Puisque les apprenants ont déjà eu des connaissances préalables<sup>5</sup> en anglais non spécifié<sup>6</sup>, l'objectif de ma recherche était de développer, en collaboration avec les spécialistes du droit, une méthode d'approche intégrative<sup>7</sup> qui réponde aux besoins professionnels des apprenants. Le but de l'apprentissage serait de rendre les apprenants capables de s'exprimer avec aisance dans un contexte juridique, d'assister à un débat ou une conférence internationale, ou d'écrire des rapports dans leur domaine d'études ou leur domaine professionnel, notamment en droit ou en fiscalité.

Les différences de niveau des groupes m'ont amenée à adapter les parcours pédagogiques pour qu'ils correspondent mieux aux attentes des apprenants et prennent en compte leurs compétences linguistiques. Cette approche m'a inspiré la création d'un programme de soutien, *English Support Programme*, concomitant du programme d'apprentissage à base de tâches, et qui<sup>8</sup> s'est imposé comme objet de la recherche-action que j'allais entreprendre.

## Hypothèses et problèmes - *CLIL* ou *EMILE* et les *DNL*?

En Europe, depuis quelques années, une politique plurilingue dans l'enseignement à l'école d'une deuxième langue (Coste, 1994 : 10-12) est mise en place. La base de cette méthode d'enseignement est l'apprentissage du contenu inconnu d'une discipline différente d'une langue. Elle se distingue des cours de langue traditionnels par le fait qu'elle allie l'enseignement de la langue étrangère dans une discipline spécifique et celui de la discipline proprement dite. Dans l'hypothèse où il serait possible d'enseigner les concepts du droit directement en L2, par un programme d'immersion qui est une pratique pédagogique utilisée pour apprendre une deuxième langue, il faut analyser les problèmes qui se posent.

---

<sup>5</sup> Début des cours d'anglais (L2) en 6ème (voir Annexe 1).

<sup>6</sup> L'anglais « général » par opposition à l'anglais de spécialité (anglais juridique)

<sup>7</sup> Par opposition à la méthode « (d'un) ensemble des règles (...) sur lesquels reposent l'enseignement » (Varrod, P., Rey-Debove, J. et Rey, A. 2003 : 1622), dans cette thèse « méthode d'approche intégrative » signifie une « (m)anière d'aborder un sujet de connaissance quant au point de vue adopté et à la méthode utilisée. / L'approche (...) d'une étude ... », (*Op. cit.* : 122 et 1621). Quant au point de vue adopté et la méthode utilisée, l'« approche intégrative » proposée dans cette thèse se pose en opposition à la méthode d'enseignement fondée sur un ensemble de règles.

<sup>8</sup> La troisième partie.

Ayant compris qu'une approche classique de l'enseignement ne convient pas pour proposer des solutions satisfaisantes à la complexité de l'apprentissage, j'ai fait l'analyse des problèmes des apprenants au fur et à mesure qu'ils se posent.

- Il ne s'agit pas de débutants; on attend d'eux, au contraire, un niveau assez élevé en anglais non spécifié, par exemple B1 ou B2<sup>9</sup>. Malgré tous mes efforts pour inscrire les groupes d'étudiants par niveau, il arrive souvent qu'il y ait une disparité de niveau due aux insuffisances<sup>10</sup> de certains en anglais non spécifié.
- Bien qu'ils aient des connaissances de base en anglais non spécifié, il faut transformer leur connaissance langagière passive de l'anglais en connaissance active et « utile » dans leur domaine du droit, c'est-à-dire en anglais de spécialité.
- La langue étant constitutive du domaine, il n'y a pas de droit sans langue. Comme le remarque Riley<sup>11</sup>, “(...) *there are two kinds of objects, physical objects, which are language independent, and social objects, which cannot exist outside of discourse*”. Le droit, en tant que réflexion de la culture juridique d'un territoire, entre dans la deuxième catégorie. Par conséquent, les étudiants de droit francophones doivent apprendre et la langue de spécialité et la culture juridique : l'anglais juridique.

### **Précisions terminologiques**

Les lacunes linguistiques naissent principalement des différences entre les systèmes juridiques, c'est-à-dire entre le droit coutumier du monde anglophone et le système codifié répandu en Europe et en Amérique Latine. En établissant le programme d'apprentissage, il

---

<sup>9</sup> Selon les niveaux de compétence proposés par le CECR (Portfolio, Annexe 5).

<sup>10</sup> Les compétences linguistiques insuffisantes pour suivre un cours (DNL) en L2.

<sup>11</sup> Philip Riley lors de la session plénière du GERAS, Orléans mars, 2008.

faut donc se focaliser sur la préparation des tâches qui visent plus loin que la mémorisation d'un lexique, pour aborder les concepts du droit.

### **Plan d'étude**

À partir de la question de recherche et de certaines hypothèses, la présente thèse est bâtie en trois parties : la didactique des langues, le rapprochement entre la didactique de L2 en tant que langue de spécialité et le droit, et le dispositif d'apprentissage.

La **première partie**, 'La recherche : didactique des langues et notion de compétence « plurilingue » - une recherche-action', est consacrée au contexte et à l'analyse des pensées des experts en didactique des langues et didactique du droit. Elle est elle-même subdivisée en cinq chapitres :

Le **chapitre 1**, 'Le contexte de la recherche', a pour objet de présenter le positionnement de ce travail de recherche qui s'est concrétisé en recherche-action, dans la science de l'éducation. Par opposition à une approche cartésienne fondée sur la recherche de la philosophie, une recherche-action implique une enquête visant à améliorer la qualité d'une pratique, plutôt qu'à produire des connaissances théoriques. La didactique de L2 « est une pratique sociale, et donc la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à ce type d'objet » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 7).

En revanche, comme le décrit le **chapitre 2**, 'Didactique des langues et interactions sociales', nous nous focalisons sur une analyse des écoles théoriques en exposant une compréhension synthétique des études de l'acquisition des langues, suivie d'une comparaison concise des études de l'acquisition du droit.

En faisant un rapprochement entre la didactique des langues et la didactique du droit, le **chapitre 3**, 'L'interaction sociale : lien transdisciplinaire entre acquisition de l'anglais de spécialité et notions du droit', analyse les éléments théoriques de l'acquisition et l'apprentissage des langues étrangères en qualité de langue de spécialité.

Le **chapitre 4**, 'Un processus équilibré : le juste milieu entre l'acquisition et l'apprentissage', analyse diverses approches individuelles qui influencent l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, en tenant compte des facteurs de personnalité cognitifs et affectifs, notamment du comportement, de la pensée, de l'évaluation et du jugement dans les processus éducatifs. On cherche à intégrer la production langagière des apprenants (discours et textes), dans un processus d'acquisition cognitive assistée (Channouf, 2004), conduisant au niveau de compréhension qu'on s'est fixé comme objectif, compte tenu du contexte de départ. En travaillant du connu vers l'inconnu, on cherche également à identifier les liens permettant à l'apprenant d'approcher tous les éléments inconnus à partir de ce qu'il sait déjà. Par conséquent, il convient de déterminer les phases de l'apprentissage, estimées acceptables, pour soutenir l'acquisition du vocabulaire, le répéter ou le reformuler.

Le **chapitre 5**, 'Programme d'apprentissage à base de tâches', aborde la notion de tâche d'apprentissage en RAL (Recherches en acquisition des langues), à la suite de l'influence de l'approche communicative et de l'approche cognitive. Il décrit le développement pédagogique de cette tendance comme recours dans l'apprentissage.

La **deuxième partie**, 'Une discipline spécifique, le droit', est subdivisée en deux chapitres : le système juridique et les concepts du droit. D'ailleurs, il faut aussi distinguer entre la tradition de *common law*, le droit non codifié du monde anglophone<sup>12</sup>, et de droit civil codifié, notamment en Europe. 'Le système juridique' que j'aborde dans le **chapitre six**, rassemble les structures juridiques et des modes de procédures des instances de l'Etat reliées à l'application des règles de droit, conformément à la constitution. Le droit ne pourrait pas exister sans la langue et, par conséquent, sans la culture. Ces concepts sont deux piliers importants d'une collectivité territoriale. Pour cette raison, les apprenants francophones doivent apprendre et la langue de spécialité et la culture juridique : l'anglais juridique. Une analyse approfondie de l'enseignement de l'anglais juridique et des

---

<sup>12</sup> ANGLOPHONE : Système général de droit, ayant ses sources et ensemble particulier de règles établies en Angleterre et au Pays de Galles (Branaa, J.-E. et al, 2006 : 13). FRANCOPHONE : « Issu de la coutume, conforme à la coutume (...) Ex. droit coutumier, règle coutumière. V. jurisprudentiel, doctrinal, législatif, écrit.» (Cornu, 2007 : 251).

différences entre les systèmes juridiques (*supra*) m'a amenée à conclure que ces différences sont telles qu'il est préférable d'éviter les approches de type *TIE-CLIL* des DNL. En effet, l'expérience de l'enseignement de l'anglais juridique m'a permis de constater l'existence de lacunes linguistiques principalement issues de la nature des différences entre les systèmes juridiques. La demande croissante de traduction juridique prouve sa complexité<sup>13</sup>. Une traduction basée uniquement sur les concepts juridiques, sans tenir compte des différences conceptuelles entre les deux systèmes<sup>14</sup>, ou de la compréhension fine des concepts, notamment dans le cadre des contrats dans le droit international, peut produire des contresens. Comment faire face à la complexité d'un tel apprentissage ?

Le **chapitre 7**, 'Les concepts du droit', décrit la particularité des concepts du droit dans un domaine spécifique par rapport à la langue de spécialité, l'anglais juridique.

Enfin, la **troisième partie**, 'L'apprentissage des concepts du droit dans un programme à base de tâches', concerne la méthode à trois étapes, les résultats obtenus ainsi que leur interprétation. Elle est elle-même subdivisée en six chapitres.

**Le chapitre 8**, 'Etablissement du programme à base de tâches en appliquant une méthode d'approche intégrative en trois étapes', décrit un curriculum cohérent à base de micro et de macro-tâches, la mise en place d'une démarche qualité formant les apprenants à appliquer leurs connaissances de l'anglais du droit, pour atteindre leur objectif dans le domaine du travail juridique, sous un angle socioculturel (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 14) et dans un programme scolaire *meaning-focused* comprenant des *real-world activities*, comme le propose R. Ellis (2003 : 2).

---

<sup>13</sup> Lors de sa conférence plénière au 26<sup>e</sup> Colloque du GERAS 2005, Alice Coda-Irurueta, juriste-linguiste à la Cour de Justice de l'Union européenne a fait une réflexion

<sup>14</sup> Il y a deux systèmes juridiques qui ont développé en Europe ; le droit romain que l'on a mis en pratique en tant que droit codifié depuis le 7<sup>ème</sup> siècle et le droit anglais qui s'appuie sur le *common law* (Branaa et al, 2006 : 7).

Ces activités sont traitées au **chapitre 9**, 'Les macro-tâches', dans lequel est détaillé le fonctionnement du dispositif qui s'attache, d'une part, au mode de compilation des données utilisées (par exemple questionnaire ou auto-évaluation) et, d'autre part, à l'évaluation des résultats ou la réalisation par les apprenants de leur objectif. L'objectif d'une macro-tâche est de rendre l'apprenant capable de s'exprimer facilement dans un contexte juridique, par exemple d'assister à un débat ou à une conférence internationale, et d'écrire des rapports. Ces macro-tâches correspondent à des projets d'apprentissage grâce auxquels les apprenants ont la possibilité de mettre en pratique l'information qu'ils ont assimilée (Guichon : 54); par exemple les concepts juridiques pour construire une tâche écrite ou orale.

En déterminant les concepts du droit<sup>15</sup>, il faut préciser la portée des termes en anglais juridique dans un contexte international et fournir aux apprenants une vue d'ensemble sommaire et actuelle du droit dans un système juridique bien défini. Cela peut empêcher la production langagière des apprenants de niveau faible en anglais.

Dans le **chapitre 10**, j'aborde 'les micro-tâches', qui « sont destinées à aider l'apprenant » (J.-P. Nancy-Combes, 2005 : 36) en lui permettant de « compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre, par un entraînement spécifique (*Op.cit.* : 147 et Guichon, 2006 : 79).

Il faut garder à l'esprit qu'il n'est pas nécessairement demandé aux apprenants d'analyser les textes entièrement. Il s'agit plutôt de les aider, à l'avenir, à analyser des extraits d'un tel texte dans leur profession juridique. Comme l'explique J-P. Nancy-Combes (2005 : 147), « l'apprentissage (...) entraînera ainsi l'apprenant à repérer (*notice*) en quoi son observation le sert et le dessert (...) » pour faire face à « une situation sociale de la vie 'réelle' et il sera soutenu par une médiation qui lui permettra de compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entraînement spécifique (micro-tâches) ».

---

<sup>15</sup> Dans un texte donné.

Le programme annuel est de 30 heures par groupe (15 heures par semestre). Dans le **chapitre 11**, 'L'évaluation périodique', j'explique les données recueillies lors de cette période, selon deux axes. Le premier est celui d'une auto-évaluation des compétences linguistiques en place chez les apprenants. Le second est celui de l'explicitation des besoins proprement dits, élaborée au travers d'un questionnaire. Les étudiants commencent par une auto-évaluation avec le Portfolio Européen des Langues (PEL)<sup>16</sup> suivie d'un questionnaire en anglais, des tâches et d'un contrôle. A la fin d'un semestre, les apprenants passent un partiel écrit dans lequel ils peuvent mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans le programme. Ayant compris que le PEL n'est pas toujours fiable, j'ai ajouté des QCM grammaticaux pour mieux confirmer les résultats dans la Phase A (Murphy : 2005).

Le **chapitre 12**, 'L'évaluation finale', détaille la procédure adoptée pour le traitement des données, dès le début du programme d'apprentissage jusqu'au dernier partiel. A la fin d'un semestre, les apprenants passent un partiel écrit dans lequel ils peuvent mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans le programme. On exige d'eux de faire quelques tâches dont les principes sont similaires à ceux appliqués dans les cours, c'est-à-dire, faire du traitement de texte obligatoire suivi du choix d'une parmi trois sections comprenant une formulation des définitions des principes juridiques, un précis ou un passage écrit d'un principe du droit et une rédaction concernant un sujet d'actualité ou de droit international.

Une comparaison entre la première évaluation et les partiels permet de juger des acquis. Ce partiel est donc une combinaison d'un test « *system-based* » et « *performance-referenced* » (R. Ellis, 2003 : 283) car, d'une part, il s'agit d'obtenir un aperçu des compétences linguistiques de l'apprenant, sans référence à une situation spécifique et, d'autre part, c'est une évaluation de son habileté, de sa performance, à mettre ces compétences en pratique dans un contexte professionnel.

---

<sup>16</sup> C'est une épreuve de diagnostic de langue selon le Portfolio Européen des langues qui s'appuie sur le *Cadre Commun Européen de référence pour les langues*. Ce dernier fournit non seulement un barème pour l'évaluation de la « compétence générale » dans une langue donnée, mais aussi une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières. Cette analyse facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les capacités possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants.

Prenant en compte qu'il ne faut pas confondre partiel et test international de langue, je vise à développer le système d'évaluation. Le premier est une épreuve destinée à mesurer les acquis de l'apprenant après un programme d'apprentissage pointu, le dernier est une certification.

Dans le **chapitre 13**, 'La certification', j'analyse les résultats obtenus par plusieurs chercheurs, notamment Bachman, Bourguignon, Buck, Doucet et Springer. D'un point de vue culturel, il est évident qu'il y a plusieurs types d'évaluation. Les francophones exigent un type d'évaluation visant à évaluer la compétence de communication en langue professionnelle prenant en compte la totalité de l'acte de langage, par exemple le Diplôme de Compétence en Langue (DCL). Du côté anglophone, en revanche, les tests du type *TOEIC (Test of English for International Communication)* ou *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)* correspondent à une vérification des connaissances de l'apprenant, évaluées par un test de type QCM ou de réponses vrai / faux. Par conséquent, il convient de trouver le juste milieu et les supports didactiques (Isani, 2004 : 121) pour préparer les étudiants à se distinguer dans le domaine du travail juridique. Les chapitres suivants sont consacrés aux démarches d'investigation, mises en œuvre pour mieux appréhender la problématique qui entoure l'acquisition d'une L2 de spécialité (anglais juridique), et aux résultats obtenus dans le cadre de cette recherche.

Pour conclure, cette thèse met en avant la nécessité d'une méthode/approche pour enseigner l'anglais juridique aux étudiants francophones en droit afin de faciliter l'apprentissage complexe d'une L2 de spécialité. Bien que l'accent soit mis sur la tâche pour faire réussir la méthode, elle n'est pas le point central de la thèse. En rappelant le titre de cette thèse, il peut être argué que

- le rapprochement est entre deux disciplines différentes : une langue (L2) de spécialité (anglais juridique) et une DNL (droit) compte tenu du passage de l'ANS (anglais non spécifié) vers l'ASP (anglais de spécialité)



- l'enseignement est assuré par une anglophone dans le but de proposer une méthode d'approche intégrative pour faciliter l'apprentissage
- la DNL est le Droit dont le contenu s'appuie sur la compréhension des concepts juridique du *common law*
- la langue de spécialité est l'anglais juridique, c'est-à-dire son expression écrite et orale tenant compte des concepts du *common law*

Les groupes d'apprenants sont composés d'étudiants en MI du droit et non de petits groupes sélectionnés pour une recherche générale. Ces circonstances exercent, par conséquent, une influence décisive sur la recherche, d'autant plus que les effectifs d'étudiants peuvent varier entre 16 et 185+ par groupe. C'est pour ces raisons que je considère ce travail moins comme une recherche à fondement épistémologique qu'une recherche-action visant à examiner et à améliorer une pratique.

# PREMIERE PARTIE

## LA RECHERCHE :

### DIDACTIQUE DES LANGUES ET NOTION DE COMPETENCE « PLURILINGUE »

#### - UNE RECHERCHE-ACTION -

Le présent travail est le produit d'un parcours de formation multidisciplinaire et de l'expérience professionnelle de l'auteur. Organisée autour du contexte théorique de la recherche menée, son objectif est d'établir des hypothèses de solution à la problématique identifiée au cours de la recherche dans le domaine concerné.

La première partie de cette thèse est consacrée à la recherche en didactique des langues et la justification du choix d'une approche de l'apprentissage par tâches, qui s'établit autour d'une démarche de recherche-action. *Action Research* (Van Lier, 1994 : 31), est un terme introduit dans les années 40, par Kurt Lewin<sup>1</sup> pour une méthodologie de recherche scientifique. Le positionnement affirmé dans ce travail est donc « que la recherche-action est la méthodologie de recherche qui s'impose en didactique de L2 » (J.-P.Narcy-Combes, 2005 : 112). La L2 concernée par cette recherche, est l'anglais.

---

<sup>1</sup> Un psychologue pionnier (09/09/1890 – 12/02/1947) dans le domaine de psychologie sociale.

La didactique en tant que réflexion théorique sur l'ensemble de ce qui constitue l'enseignement et l'apprentissage d'une L2, débouche sur des applications pédagogiques. Après avoir analysé le lien entre la didactique et l'approche pédagogique de l'enseignement, je présente la méthodologie de recherche en didactique des langues qui porte sur la détermination des indicateurs et de leur sens ainsi que sur les comparaisons et croisements entre les méthodes.

## **CHAPITRE 1 LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

Ce premier chapitre décrit le cadre de recherche qui structure les douze chapitres suivants en s'appuyant, d'une part, sur les concepts de didactique en enseignement et acquisition de l'anglais comme seconde langue (L2) et langue de spécialité d'une part et, d'autre part, sur les concepts du droit. Le but est de présenter le positionnement du travail de recherche, qui s'est concrétisé en recherche-action, en sciences de l'éducation.

### **1. LA RECHERCHE : DES THEORIES A UNE PROBLEMATIQUE**

Pour identifier la problématique de recherche dans un domaine disciplinaire, les théories doivent en éclairer tous les aspects. Ces théories se fondent sur une cohérence des concepts propres à ce domaine, en l'occurrence l'enseignement/apprentissage d'une L2 et le droit. Nous devons d'abord démontrer que nous avons bien cerné la problématique et, dans un deuxième temps, présenter des hypothèses sur la façon de l'explorer.

#### **1.1. La problématique d'une recherche**

Toute recherche débute par une question de départ, c'est-à-dire l'énonciation d'un problème particulier constaté sur le terrain qu'il convient d'analyser systématiquement sous tous les angles: théorique, méthodologique et conceptuel. L'objet de la présente recherche est donc le rapprochement entre l'enseignement de l'anglais de spécialité et les notions du droit. Le droit ne pouvant pas exister sans langue, l'objet de la didactique de L2, en

l'occurrence le lien qui relie L2, droit et culture, doit être considéré comme « pratique sociale » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 7).

## **1.2. Qu'est-ce que la problématique d'une recherche ?**

Puisqu'elle englobe un ensemble de questions précises posées dans l'enquête, la problématique est un questionnement plus élaboré et plus complexe que la question de départ. Elle est la question de recherche, donc forcément plus large. Elle sert de transition entre le cadre théorique qu'elle résume et la méthodologie qui, pour sa part, prépare le lecteur à la partie consacrée au travail sur le terrain.

Le chercheur ayant établi le cadre théorique peut donc mettre en place une structure de la problématique, dans le but de se repositionner par rapport au procès de sa recherche et faire une synthèse des hypothèses. Comme le souligne J.-P. Narcy-Combes (2005 : 119), la question de recherche qui se cristallise à partir de la problématique est la transition entre le cadre théorique et la méthodologie qui suit. Le chapitre 5 a pour objectif de déterminer la méthodologie choisie pour mieux répondre aux besoins des apprenants.

Quivy et Van Campenhoutt suggèrent qu'il faille faire le point sur le « 'questionnement' comme synonyme de problématique (2006 : 86), tout en distinguant bien ce questionnement (...) de la question de départ (...) ». La question de départ est centrée sur la connaissance ou le constat d'un problème suscité par l'expérience qu'on a fait sur le terrain, des interrogations. S'ensuit une période exploratoire où on explore l'objet sous tous les angles, notamment historique, psychologique et législatif.

La problématique se construit pendant cette phase exploratoire où on compare les théories et les expériences faites sur le terrain. Il se peut alors que la théorie et la pratique se contredisent et il faut trouver où « ça coince », c'est-à-dire en dégager cette problématique apparue à la suite de la synthétisation de tout le travail de recherche. Il faut étudier le problème très soigneusement afin de pouvoir parvenir à sa concrétisation en

formulant avec précision la question de sa recherche. Une réflexion approfondie fondée sur les éléments de la problématique permet de proposer des réponses, des hypothèses qui sont la conclusion de cette réflexion et autour desquelles la recherche peut s'organiser.

Le chercheur doit impérativement se poser la question de son positionnement vis-à-vis de sa recherche. La question de ce positionnement est un objet d'étude central, surtout dans les sciences sociales. Pour le chercheur il s'agit donc de prendre au sérieux le fait qu'il doit s'engager en même temps que se distancier dans sa recherche (Elias, 1993, cité par J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 75).

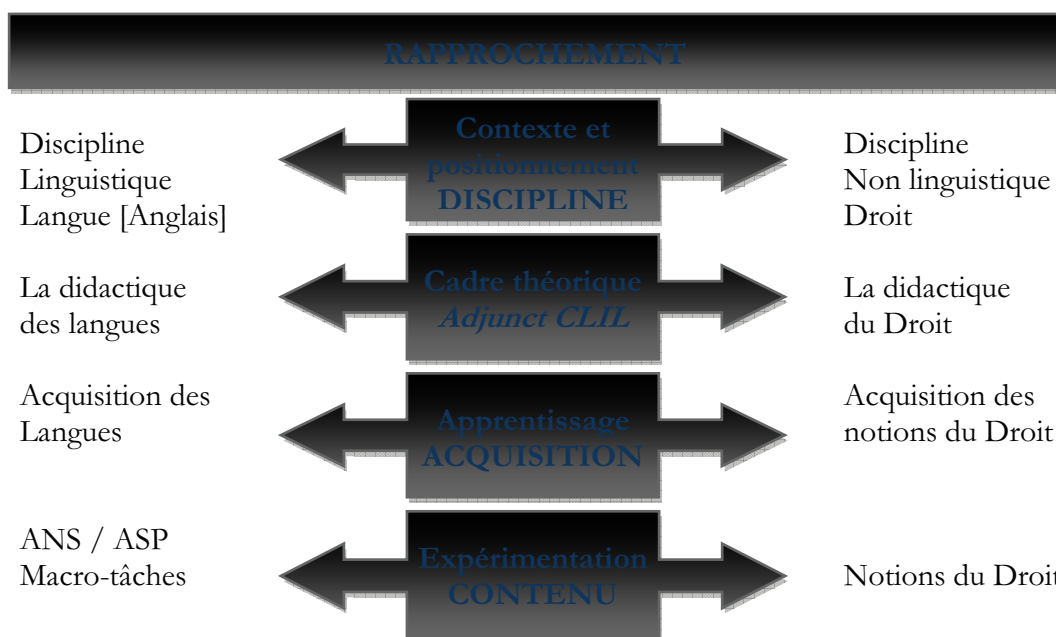
### **1.3. Le positionnement du chercheur dans sa recherche**

Le positionnement de cette recherche, qui s'est déroulée en septembre 2006, est donc organisé autour du contexte théorique de l'acquisition des langues, afin d'établir un rapprochement entre l'enseignement d'une langue de spécialité et le droit, dans l'hypothèse où cette discipline n'aurait pas être enseignée dans la L2 directement. Puisque l'objet de recherche en didactique de L2 consiste en une interaction d'objets dans des systèmes complexes (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 83) je formule ici, en me focalisant et sur langue et sur le droit en raison du positionnement de ma recherche, quelques réflexions sur la complexité abordée par Morin (2002). À partir de la question de recherche et de certaines hypothèses, la présente thèse est bâtie en trois parties : la didactique des langues, puis le rapprochement entre la didactique de L2 en tant que langue de spécialité et le droit, suivi du dispositif d'apprentissage. Le concept de dispositif d'apprentissage s'appuie sur

*« un ensemble de procédures diverses d'enseignement et d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers » (Pothier, 2003 : 81).*

Ce chapitre introduisant le contexte et la position de la recherche, la figure ci-dessous représente un rapprochement entre les langues et le droit. Anglophone, diplômée en droit<sup>2</sup> et en gestion des affaires<sup>3</sup> et assurant des cours d'anglais juridique, fiscal et comptable à la Faculté de Droit, à Nice, je travaille en collaboration avec les spécialistes du droit, à l'élaboration d'une méthode d'approche intégrative dont l'objectif primordial est de préserver à la fois la langue et le contenu de la discipline et de permettre ainsi aux apprenants d'être armés pour réussir dans un milieu international. Le cadre théorique est exposé dans les chapitres 2 à 5. Ces chapitres abordent le contexte et le positionnement de deux disciplines dans un cadre d'apprentissage d'*Adjunct CLIL* : la L2 (anglais de spécialité) et le droit (DNL).

**Figure I.1. Schéma de rapprochement.**



Les chapitres 6 et 7 dont le contenu est la DNL constituent le lien entre ce cadre théorique et la troisième partie consacrée à la mise en pratique de la méthode d'approche intégrative proposée ; c'est-à-dire, d'une modification des concepts *CLIL* et

<sup>2</sup> DEA : Droit et financement du développement.

<sup>3</sup> M.B.A. (*Master of Business Administration*).

EMILE appelée LADMI (Linguistique appliquée à une autre discipline par méthode intégrative) ou *Applied Linguistics to another Discipline by Integrated Method (ALDIM)*. Cette partie aborde le processus pour passer de l'ANS (anglais non spécifié) à l'ASP (anglais de spécialité). Les chapitres 6 et 7 dont le contenu est la DNL, constituent le lien entre ce cadre théorique et la troisième partie consacrée à la mise en pratique de la méthode d'approche intégrative proposée. Cette approche est basée sur une modification des concepts CLIL et EMILE, appelée LADMI (Linguistique appliquée à une autre discipline par méthode intégrative) ou *Applied Linguistics to another Discipline by Integrated Method (ALDIM)*. Puisque c'est la langue qui prévaut toujours, nous pouvons parler de l'application de la langue à la DNL, par méthode intégrative<sup>4</sup>. Rappelons la modification (paragraphe 1.3., p.40) des concepts CLIL et EMILE : LADMI (Linguistique appliquée à une autre discipline par méthode intégrative) ou *Applied Linguistics to another Discipline by Integrated Method (ALDIM)*.

#### 1.4. Mise en place des dispositifs

Pour proposer une méthode d'apprentissage à base de tâches, il faut se focaliser sur l'*input* incluant le contenu et le dispositif employé (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 124) dont le rôle est notamment la mise en place de tâches appropriées aux problèmes relevés chez les apprenants et déterminer le rôle de l'enseignant qui identifiera les besoins de l'apprenant, ses objectifs, ses représentations, pour organiser les différents apprentissages en assurant la validation du travail (recherche-action)<sup>5</sup>.

*« Passer (...) des paramètres (...) amène à décrire les dispositifs (...). Cela resitue la réflexion dans le champ spécifique de l'acquisition des langues. Ce qui précède implique que l'ensemble des partenaires prenne la mesure de la nécessaire complémentarité scientifique qu'exige la mise en place des systèmes complexes dans lesquels les dispositifs d'apprentissage sont organisés, sans ignorer le*

---

<sup>4</sup> D'après Gajo (2006 : 75-87), « la notion d'*apprentissage* intégré des savoirs linguistiques et disciplinaires, doit faire de la place à celle de *travail* intégré, qui montre le caractère actif et problématisé du processus ».

<sup>5</sup> Le dispositif fusionne enseignant et supports d'apprentissage (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 61)

*domaine qui se penche particulièrement sur l'objectif du dispositif, dans notre cas la recherche en acquisition de L2 et la didactique de cette L2 » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 128).*

Les ressources et dispositifs pour l'apprentissage de la L2 de spécialité sont mises en place pour pallier les difficultés constatées dans des situations éducatives. Le dispositif proposé dans cette thèse, s'appuie sur une série de macro- et de micro-tâches dans un programme d'apprentissage en 3 phases.

Pour décrire un dispositif selon le cadre (Pothier, 2003 : 97-111), regardons quelques aspects, notamment le public visé, les modalités de travail, le rôle de l'enseignant, la description et la structuration. Etant donné que « certains de ces éléments ne relèvent pas de la didactique de L2 (et qu'ils) sont des données imposées et souvent non négociables » (*Op. cit.*: 145) le Tableau 1.1. indique les conditions dans lesquelles ce programme a été établi. Le problème complexe de l'" *intake* " et de l'" *output* " étant étroitement lié à l'exécution des tâches, sera de ce fait abordé dans la 3<sup>ème</sup> partie consacrée au programme d'apprentissage à base de tâches.

#### **1.4.1. Public visé**

Cette recherche-action s'est développée à l'Université de Nice, au sein de la faculté de droit, où je donne des cours d'anglais de spécialité (L2) aux apprenants francophones : l'anglais juridique aux étudiants en droit public et droit privé Master 1, et l'anglais fiscal et de comptabilité aux étudiants en Stratégie fiscale de l'entreprise, Master 2. Les étudiants en quatrième année de Master de droit, à Nice, sont obligés de suivre des cours d'anglais. La durée du cours est de 20 semaines à raison de 1 h 30 hebdomadaire. Bien que la maquette de l'Université indique « anglais », la plupart des enseignants de langue anglaise, ont commencé, parallèlement au développement du LANSAD, à distinguer entre anglais non spécifié et anglais de spécialité, notamment « anglais économique et anglais juridique ». Il convient donc de distinguer entre « enseignants de langues de spécialité », se focalisant sur l'enseignement du vocabulaire d'une discipline non linguistique par des tâches susceptibles d'améliorer les compétences linguistiques en L2.



**Tableau I.1. Master I - anglais juridique (2008-9).**

Effectif	Filière MI	Année d'étude	Unité	Niveau CECR <sup>6</sup>
27	Droit privé et sciences criminelles	IV	Obligatoire 2 unités	A2/B1
15	Droit privé et sciences criminelles	IV	Obligatoire 2 unités	B2/C1
<p><b>Descriptif :</b></p> <p>L'introduction générale aux différences entre le <i>common law</i> et le système de droit codifié (<i>civil law</i>) est suivie des sciences criminelles et de la formation du contrat au 1<sup>er</sup> semestre et des concepts juridiques de trois branches<sup>7</sup> du droit privé au 2<sup>ème</sup> semestre, notamment le droit de la responsabilité civile (<i>Tort</i>), le droit de la concurrence et le droit de la propriété intellectuelle.</p>				
14	Droit public de la cité	IV	Obligatoire 2 unités	B1/B2
<p><b>Descriptif :</b></p> <p>L'introduction à l'évolution constitutionnelle en général est suivie des notions des marchés publics, des partenariats public-privé et des affaires de la Banque mondiale et du FMI (Fonds monétaire international) en se focalisant avant tout sur les contrats (1<sup>er</sup> semestre) et sur la création et l'organisation de la gestion et du fonctionnement des services publics (2<sup>ème</sup> semestre)</p>				

Les effectifs d'étudiants en formation à l'anglais juridique sont inférieurs à 30, (Tableau I.1.). Pour mieux pouvoir définir leur progrès, les apprenants sont groupés par filière avec indication de leur niveau de départ (Tableau I.1.). L'évolution de ces apprenants sur le plan linguistique et sur le plan cognitif, est documentée dans le chapitre 8 de cette étude. Ces groupes ont rempli un questionnaire selon une méthode d'approche intégrative en trois étapes qui répond aux besoins professionnels des apprenants.

<sup>6</sup> Le Cadre européen commun de référence

<sup>7</sup> « Branche du droit; Division ou subdivision du Droit objectif; discipline juridique », Cornu, 2007 : 123.

Les apprenants dans les groupes ci-dessous (Tableau I.2.) ne font pas officiellement partie du programme de recherche. Toutefois, il s'agit des références utiles pour analyser, comparer et contrôler les aspects suivants :

- Interaction générale entre enseignant et apprenant
- Acceptabilité pour l'apprenant de l'approche du contenu
- Rapport équilibré entre contenu et langue
- Pratique de la langue de spécialité ;
- Approche d'évaluation et contrôle final.

**Tableau I.2. *Adjunct CLIL* par approche inductive / EMILE.**

Effectif	Filière	Année d'étude	Unité	Niveau CECR
16	Droit des Nouvelles Technologies MI	IV	Obligatoire 1 unité	B2
<b>Descriptif :</b> Le cours porte sur l'analyse des traités internationaux conclus dans le cadre du commerce international et la réglementation juridique des contrats et l'arbitrage dans les affaires de la propriété intellectuelle.				
117	Droit –Economie Gestion MI	IV		A2/B1
<b>Descriptif :</b> Le cours est organisé autour de trois axes : gestion d'entreprise, principes de base du marketing et réglementation juridique. Dans un premier temps, il aborde la création et le développement d'une entreprise, les différents statuts d'entreprise, les aléas économiques, l'analyse des documents financiers et le marketing. Dans un deuxième temps, il porte sur l'analyse des traités internationaux conclus dans le cadre du commerce international et concernant particulièrement les contrats et l'arbitrage.				
20	Stratégie fiscale de l'entreprise M2	V		B2
<b>Descriptif :</b> Ce cours propose une introduction aux concepts fiscaux, à l'analyse des documents financiers en comptabilité d'entreprise, ainsi qu'à la législation fiscale, dont notamment la Convention préventive de la double imposition et les amendements entre la République française et les Etats-Unis et les directives européennes intercommunautaires sur la TVA.				

Bien que la plupart des étudiants en droit soient toujours inscrits en anglais juridique, les étudiants en Droit-Economie Gestion (Tableau I.2.) ne suivent plus ce cours d'anglais de spécialité, remplacé à présent par un cours de droit international des affaires, dénommé "*Exploring Business*" et enseigné suivant la méthode *CLIL* ou *EMILE*, donc en immersion. Dans ce cas, la DNL prévaut aux dépens de la langue tandis que, en anglais juridique, l'aspect linguistique pèse aussi lourd que la DNL.

Compte tenu du processus de sélection dont parle Greenstein (2001 : 159-171), et de la position des étudiants dans mes groupes de recherche, le point de départ du cours est tout à fait différent. Bien que les étudiants en droit aient accès aux cours d'anglais juridique à partir de la 2<sup>ème</sup> année de licence de droit, le caractère facultatif de ces cours ne favorise pas une participation élevée. Il n'y a pas de cours d'anglais non spécifié en première année. Par conséquent, quand ces étudiants arrivent en Master ou 4<sup>ème</sup> année de droit, après être entrés en faculté de droit directement après le Bac, il s'agit de combler une lacune d'entraînement de trois ans minimum. Vu le curriculum (Cf. chapitre 2 de cette thèse), les acquis lacunaires en anglais non spécifié de ces étudiants ne constituent donc pas une base assez solide, et doivent être consolidés avant l'apprentissage de l'anglais juridique. Pour cette raison j'ai mis en place un processus d'évaluation par étapes qui se termine par un contrôle final.

Face à la complexité de la situation d'enseignement et aux difficultés que posent les définitions et le vocabulaire juridique à un tiers des étudiants en droit-économie gestion M1, d'un niveau assez faible en anglais, j'ai préparé plusieurs supports de cours (en anglais) pour les aider. Cette méthode d'approche intégrative (Chapitre 5), s'écarte donc des principes du *CLIL*.

Dans mon approche qui divise l'apprentissage de la L2 en tâches distinctes, j'évalue, dans la troisième partie, les possibilités de réussite d'une intégration, dans les processus d'apprentissage, des dimensions socioculturelles de la langue de spécialité, et surtout de la discipline non linguistique qui est le droit, puis le produit de l'acquisition (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 14) – la "*meaning-focused*" et "*real-world activity*", comme le propose

R. Ellis (2003 : 2). Cette approche, radicalement différente de l'enseignement traditionnel, exige un nouveau type d'enseignant pour atteindre son objectif. Je reviendrai sur le sujet plus loin.

### **1.5. La recherche et son objet**

D'après Bachelard (1938, pages 12-22, cité par J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 78), une expérience scientifique telle que la recherche, évoque la construction d'un objet de recherche qui représente en tant que telle une première démarche scientifique. Construire un objet de recherche se réfère principalement à comprendre qu'un objet de recherche est différent d'un thème de recherche. Si le thème de recherche définit par exemple un rapprochement entre l'enseignement de deux disciplines différentes, l'objet de la recherche quant à lui est une définition plus précise du projet envisagé, avec une problématique construite pour interroger la façon de traiter le thème. Le ciblage précis d'un objet réalisable délimitera la formulation d'hypothèse ainsi que la problématique s'articulant sur la perspective théorique et la recherche concrète.

## **2. LA DEMARCHE DE RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES**

Etant donné qu'une démarche de recherche en didactique des langues exige la mise au point et le développement d'une approche plurilinguistique en présentant une méthode ou des outils d'intervention, il faut fournir des repères épistémologiques, tout en tenant compte du point de vue de l'orientation théorique de la recherche en didactique de L2. Dans un cadre épistémologique, l'enseignant prend la responsabilité de son apprentissage, en se constituant « un savoir et une pratique instruite qui lui permettent d'éviter les erreurs qui peuvent l'être », précise J.-P. Narcy-Combes (2005 : 84 -92) recommandant de « mieux comprendre ce qu'est la faculté de langage, afin d'aborder la RAL » (Recherche en Acquisition des Langues), (*Op. cit.* : 32). Le chapitre suivant aborde cette faculté de langage que Chomsky (2005 : 32) considère être une capacité innée spécifique à l'espèce humaine dont l'émergence permet l'acquisition du langage. Au cours des années 1920, le psychologue suisse Piaget, a proposé une nouvelle théorie du développement cognitif,

basée sur les stratégies cognitives chez un enfant dont elles reflètent une interaction entre ses caractéristiques et son environnement.

A ce sujet, il faut évoquer le débat entre le psychologue Piaget et le linguiste, Chomsky, en octobre 1975 à Royaumont au cours duquel ils ont confronté leurs théories sur l'acquisition du langage chez l'enfant ; d'une part l'innéisme et sa grammaire générative, postulat de Chomsky qui a révolutionné la linguistique et, d'autre part, le constructivisme de Piaget, auteur de la genèse de la pensée et du langage et un des premiers psychologues à observer le développement de l'intelligence chez l'homme à partir de son enfance (Dortier, 2001 : 165 – 170).

Sans entrer dans les détails aux fins de la présente recherche, on peut dire que ce débat montre bien la complexité de la RAL. Cette acquisition du langage dépend fortement d'une compréhension des lois de fonctionnement d'une société : du contexte social dans lequel nous travaillons et de son impact sur nos actions qui doivent s'adapter à des situations réelles. L'importance de la société et le rôle du socioculturel dans le développement du langage occuperont par conséquent une place majeure dans cette thèse.

## **2.1. Positionnement didactique**

Contrairement à Durkheim<sup>8</sup> (1981) et Weber<sup>9</sup> (1967), qui défendent respectivement, une posture explicative et compréhensive, le positionnement didactique dans cette recherche est plutôt interactionniste, dans la tradition de l'école de Chicago où les chercheurs ne théorisent pas généralement, mais opèrent en fonction de contextes et de problèmes précisés (J.- P. Narcy-Combes, 2005 : 67). La posture objectiviste de Durkheim s'intéresse à l'observable et non à ce qui est à l'intérieur des individus. Descendante, elle cherche à valider les hypothèses formulées à partir d'une théorie. En revanche, la posture subjective, compréhensive, dans la tradition de Weber (*Op. cit.*), cherche à comprendre ce qui meut les individus et de déceler le sens que les personnes donnent à leur action. Partant de données pour comprendre les phénomènes sociaux, cette posture se veut ascendante. Il ne s'agit pas

---

<sup>8</sup> Cité par J.-P. Narcy-Combes (2005 : 67)

<sup>9</sup> Cité par J.-P. Narcy-Combes (*ibidem*)

de vérifier si les individus fonctionnent d'une façon qui correspond à des descriptions théoriques préalables, mais de comprendre les motifs de leurs actions et leur façon d'agir. Comme le constate J.-P. Narcy-Combes (*ibidem*), « un conditionnement personnel ou culturel peut expliquer que l'on se reconnaisse plus dans une posture ou une autre ».

D'après J.-P. Narcy-Combes (2005 : 29) les processus d'acquisition et de production du langage rendent l'apprentissage sans doute plus complexe, « lorsqu'on a affaire à des locuteurs 'éduqués' ». Vu la nature de mon travail, qui « implique une formation méthodologique rigoureuse au recueil de données (... qui ...) seront confrontées aux concepts des diverses théories en amont afin de construire un objet cohérent et efficace », la didactique, en tant que praxéologie, permettra de répondre à la question de recherche ». Il s'agit donc d'une construction d'un travail ascendant, au cours de laquelle « le chercheur prenne position parmi des théories parfois divergentes » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 95).

## **2.2. Le chercheur dans sa recherche**

En ce qui concerne l'objectivité dans la recherche, Morin a été l'un des premiers à affirmer qu'il était important de réintégrer l'observateur dans son observation et de mesurer les effets que son point de vue, et son conditionnement avaient sur sa recherche (Narcy 1998 : 231). Le chercheur doit donc être conscient de sa subjectivité, du fait que ses émotions sont impliquées - surtout dans le cas de pratiques innovantes - et, de ce fait, prendre du recul par rapport à sa recherche en se détachant mentalement et émotionnellement de la situation pour mettre en œuvre des dispositifs de contrôle rétroactif. Cette distanciation peut le conduire à revoir sa réflexion ou à accéder à des solutions différentes. Il faut souligner les conséquences positives de cette distanciation sur le poids des avis et des visées inconscientes dans la construction des dispositifs d'apprentissage des langues. L'adaptation ci-dessous de la Figure 11 de J.-P. Narcy-Combes (2005 : 76) montre que dans le programme d'apprentissage proposé dans cette thèse, « objectif » n'est pas l'antonyme de « subjectif ». L'engagement relève de la subjectivité, surtout en recherche-action :

- Sélection de la méthode (A)
- Quelle méthode suivre (B)
- Préférences pour les notions à enseigner plutôt que pour la méthode d'apprentissage (C).

**Figure 1.2. Les concepts d'«objectif» et de «subjectif» se déclinent sur des continua<sup>10</sup>.**

<b>SUBJECTIVITE (Affectivité)</b>	<b>OBJECTIVITE</b>	
<b>Engagement</b> -                      + ←—————→	<b>Distanciation (recul)</b> -                      + ←—————→	
<b>Personnalité du chercheur</b>	<b>Respect des conventions du domaine</b>	
<b>Méthode ? (A)</b>	<b>Domaine des langues</b>	<b>Domaine du Droit</b>
	<b>Méthode ? (B)</b>	<b>Choix des notions (C)</b>

Selon J.-P. Narcy-Combes 2005 : 76 et 77) le praticien-chercheur, l'enseignant de L2 qui souhaite que la pratique soit également une recherche pour faire cohabiter engagement social et distanciation scientifique,

*« peut profiter de l'action pour valider son modèle de référence, ou du moins montrer que celui-ci reste valide ou a besoin d'évoluer. Son conditionnement personnel et culturel joue un rôle non négligeable dans la construction de sa posture. A cela, on peut ajouter, en fonction d'autres études (Barbot et Camatarri 1999, entre autres) : ses valeurs, ses goûts, ses visées, ses ressources, ses contraintes. Le recul permettra à chacun de mesurer ce que représente chacun de ces points pour lui, comment ces derniers influent sur sa recherche, et quel degré de cohérence il atteint ».*

Le développement du langage est inséparable de la production langagière. Dans la troisième partie, nous verrons que « la production langagière consiste à accomplir des tâches sociales relevant d'un bagage de savoirs (...), de la didactique des autres disciplines plus que de celle

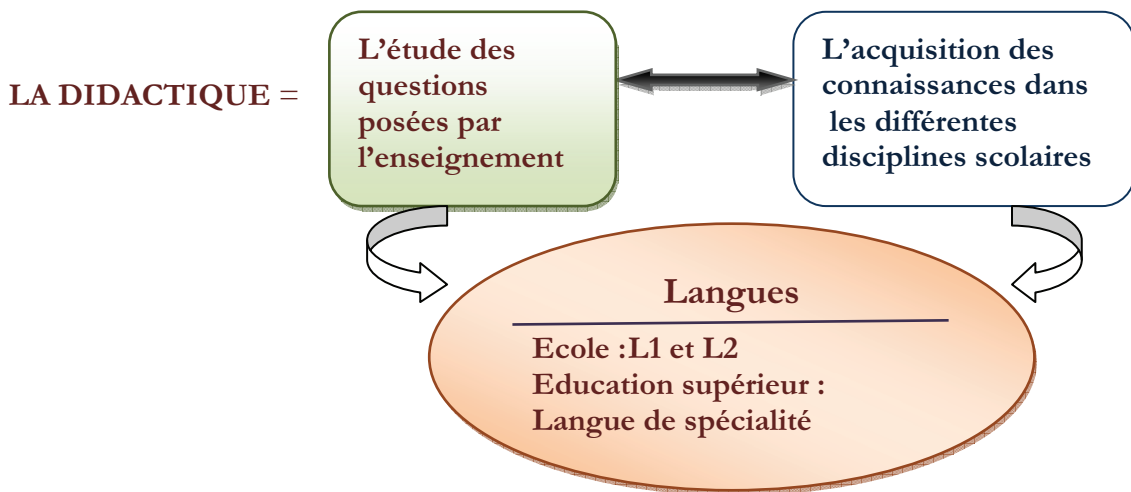
<sup>10</sup> J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 76.

de L2» (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 32) en l'occurrence, le droit. S'appuyant sur les curricula outils de l'innovation, Barbot et Camatarri (1999 : 125) s'interrogent également sur ce qu'il faut enseigner « en particulier (...) en cohérence (avec les) contenus véhiculés par les différentes disciplines (...) ». Se focalisant sur les notions du droit, le programme d'apprentissage proposé dans cette thèse est divisé en deux sections ; une section par semestre.

### 2.3. La didactique des langues

La didactique est un domaine scientifique récent qui se consacre à une réflexion systématisée sur l'enseignement d'une discipline. La didactique des langues se distingue des autres disciplines dans la mesure où, dans un premier temps son objet n'est pas l'appropriation de savoirs construits par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires et dans un deuxième temps, que le mode d'appropriation est double.

Figure 1.3. Représentation de la didactique générale.



L'apprentissage et l'enseignement des langues ne se réalisent que par l'acquisition des langues. Puisque l'essence de cette thèse est d'allier droit et langue, la recherche est focalisée sur les parallèles culturels des deux disciplines en didactique. D'ailleurs « la



compréhension de L2 ne peut s'appuyer sur les modèles construits pour d'autres apprentissages disciplinaires » (J.-P. Narcy-Combes, 2005:8). Pour les besoins de cette thèse il faut tout d'abord distinguer entre la didactique en général et la didactique des langues. Comme le montre Figure 1.3., la première est une étude des questions que se posent l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans l'ensemble des différentes disciplines scolaires, tandis que la dernière s'applique strictement aux langues, en tant qu'objectivation du langage, selon la définition suivante :

*« Objectiver le langage, c'est lui faire subir une transformation ontologique radicale : l'enfant était dans son langage, il le tient désormais face à lui et l'observe, le découpe, le [...] classe, le range en catégories<sup>11</sup> »* (Lahire, 2001 : 122).

La didactique des L2 est une « discipline d'observation et d'intervention sur le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage des langues-cultures » précise Puren dans son intervention sur la didactique complexe (2001 : 21). Elle cherche à modéliser les processus complexes conditionnant l'enseignement et l'apprentissage, en mettant au centre de la discipline un processus réalisé par l'apprenant et l'enseignant (Puren, 1993 : 21).

En se focalisant sur la didactique des langues, il faudra ensuite distinguer entre la didactique et la pédagogie des langues ; « s'abstraire » comme dit Bailly (1997, 1 : 10) « de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique » lors de l'activité d'apprentissage. Ce positionnement s'appuie sur les recherches en didactique de L2. Puisqu'elle ne fonctionne pas en isolation, la didactique aborde également les diverses sciences auxquelles elle réfère (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 8). La pédagogie comprend les méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation. La didactique, en revanche, se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique.

---

<sup>11</sup> Cité par J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 27.

S'appliquant au savoir, la relation entre les sciences du langage et la didactique des langues, est le lien entre la dimension communicative de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et le système linguistique dans toutes ses composantes, en fonction des modèles théoriques qui l'organisent. D'où le passage par les problématiques de la linguistique appliquée et de la transposition didactique ou méthodologique auxquelles on préfère la perception d'une didactisation interactive qui unit mouvements descendant et ascendant par leur efficacité. Le langage, dans les techniques existentialistes du corps humain, est considéré par Auroux (2001) comme l'appareillage technologique, soumis au développement des compétences linguistiques, et se manifeste comme outil de communication, ou de codage, entre locuteurs.

La didactique se distingue de la pédagogie par son fondement scientifique. Elle est une réflexion théorique sur la pédagogie, alors que la pédagogie est associée à l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage et leurs interactions sociales du point de vue de l'apprenant. Cette distinction sème souvent la confusion entre ces deux domaines au lieu de faire jouer leur complémentarité.

### **2.3.1. Savoirs didactiques ou linguistiques**

Puisque le langage et le savoir seront abordés dans le chapitre suivant, les réflexions dans ce chapitre se limitent au concept de la pensée complexe qui vise à combiner les différents savoirs pour établir la cohérence d'un système dans sa totalité. En rendant visible l'organisation et le fonctionnement, cette interaction cohérente fait émerger de nouveaux phénomènes. Par son raisonnement systématique, la pensée complexe relie par conséquent les sciences humaines et les sciences de la nature.

Morin (2002 : 2) confirme que « l'organisation d'un système impose des contraintes et des inhibitions sur les parties » et que, en effet, « tout individu a en lui des possibilités » de réagir positivement ou négativement par rapport aux normes de la société où il se trouve. Cette pensée est amplifiée dans un autre sens par R. Barbier (2006) qui constate que, s'il est central dans la pédagogie, l'apprenant est compris comme une personne et non comme

un individu. L'éducateur révisera son approche pédagogique pour répondre aux inquiétudes et « espoirs de l'apprenant avec toute sa sensibilité, alimentée par une réceptivité à la pluralité des visions du monde ». Le développement de la formation à distance, de la didactique des langues, des TIC, et de la formation continue témoignent de cette approche modifiée.

### **2.3.2. Recherche en didactique de L2**

Une approche du langage en action est compatible avec cette transformation de la réalité au cours de laquelle certains paradigmes en sciences sociales se manifestent dans les processus de recherche-action. « La didactique de L2 est une pratique sociale, et la recherche-action se révèle être la méthodologie de recherche la plus adaptée à ce type d'objet », comme l'affirme J.-P. Narcy-Combes (2005 : 7). Il s'agit de produire des travaux sur l'apprentissage en classe qui dépassent la dichotomie du qualitatif et du quantitatif, ou de prendre en compte, dans l'enseignement des langues, les résultats de la RAL (Nunan, 2002 : 87 – 92). L'influence des sciences de l'éducation, par exemple, incite les chercheurs français en didactique des L2, notamment de l'anglais, à se pencher sur une théorisation du transfert des savoirs aux apprenants, qui s'appuie sur la validité de l'hypothèse émise en didactique des langues (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 62-75).

En France, les différents courants en didactique des langues sont :

- le courant linguistique, comme pratiqué par Bailly (1997), qui se rattache à des analyses en fonction des théories ;
- le courant historique qui étudie l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues, par exemple Puren (1988) ;
- le courant praxéologique (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 71) qui aborde la problématique par rapport à une situation réelle. Il s'agit alors d'une recherche-action.

En concevant l'objet d'étude de la didactique des langues en tant que pratique sociale, la réflexion conduite aboutira nécessairement à la conclusion de J.-P. Narcy-Combes (2005 : 13 – 14), que la recherche-action est le fondement et la méthodologie appropriée. Ainsi, cet auteur conclut qu'une situation sociale donnée conduira l'individu à réagir en fonction d'une émotion qui lui rappelle une situation spécifique du passé, et ce qu'il doit y accomplir, par exemple, pour apprendre une L2.

### **3. UNE THEORISATION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES**

Les bases épistémologiques d'une théorisation en didactique des L2 sont abordées d'une façon pragmatiste et concomitante avec l'évolution actuelle de l'ensemble des sciences humaines, notamment dans les programmes pluridisciplinaires.

#### **3.1. Théorisation et responsabilité épistémologique**

Vu le statut d'enseignant dans la communauté et l'influence qu'il a sur les apprenants, il est inimaginable qu'il puisse avoir une responsabilité didactique qui ne soit pas corroborée par une responsabilité épistémologique. Néanmoins l'évolution des méthodes d'apprentissage pourrait rendre de plus en plus difficile à l'enseignant d'honorer ce concept.

#### **3.2. Définitions – Epistémologie**

L'épistémologie est souvent utilisée pour désigner la philosophie des sciences. Pourtant J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 65) nous rappelle que :

*« L'épistémologie est la réflexion sur la construction et la gestion du savoir dans un domaine donné dans son rapport avec tous les autres domaines de la réflexion scientifique. De ce fait, l'épistémologie s'intéresse aussi à la façon dont la connaissance se construit pour chaque individu ; c'est à cette fin qu'il a été postulé qu'un recul épistémique serait pertinent ».*

Sous l'angle de la psychologie Gaonac'h (2001 : 99) s'interroge sur une méthodologie spécifique à la didactique de langues. Tandis que la psychologie « fait appel à une grande

variété de méthodes de recherche », la question de « l'unité », comme elle existe dans cette discipline, ne se pose pas vraiment en didactique de langues, en raison de la spécificité de la méthodologie de la discipline.

### **3.3. Aperçu des phénomènes liés à l'acquisition de L2**

Dans le cadre de recherche de cette thèse, certaines interactions dans l'apprentissage de L2 s'inscrivent, lors du recul épistémique, dans l'acquisition de la culture de la L2, au même titre que les notions du droit en anglais juridique. En ce qui concerne l'*input*, il faut distinguer entre « intention de communiquer » et le concept, plutôt que « l'image qu'il se fait de l'autre personne dans la situation de référence » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 138).

Un cas d'espèce est la conception, chez les étudiants francophones en droit public, qu'il n'existe pas de constitution britannique. Ne connaissant qu'un système juridique codifié, ils ont besoin que l'on leur explique que, bien que la constitution coutumière du Royaume Uni ne soit pas codifiée, il existe cependant quatre textes constitutionnels fondamentaux, notamment la Magna Carta de 1215, la déclaration sur les droits civils (*Bill of Rights*) de 1689, la loi d'établissement (*Act of Settlement*) de 1701 et la loi parlementaire (*Parliament Act*) de 1911. Cet exemple témoigne des difficultés à affronter lors de l'apprentissage de l'anglais juridique. Les réflexions faites dans le chapitre suivant réfèrent à une expérience d'enseignement de l'anglais en tant que L2 avec des étudiants francophones en droit M1 et M2, ainsi qu'à la recherche, notamment de la RAL.

### **3.4. Les fondements théoriques de l'apprentissage de L2**

La conception traditionnelle de l'apprentissage d'une L2 est que le fonctionnement langagier est lié à un impératif de communication s'appuyant sur l'analyse et l'application de règles linguistiques. Il paraît d'ailleurs que le processus d'apprentissage s'améliore quand l'apprenant participe à un échange langagier, où il peut compter sur l'apport de ses connaissances implicites, c'est-à-dire sur l'effet de la nativisation, pour construire des règles d'association au moyen de règles descriptives.

La nativisation le rend capable de s'adapter plus facilement pour maîtriser le langage dont il a besoin pour s'exprimer à l'aise dans la L2 (Demaizière et J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 45-64). Selon les compétences ou l'habileté de l'apprenant, il est acceptable de suivre une approche *exemplar-based* (à base d'exemple) et *rule-based* (à base de règle), comme l'affirme J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 43. L'apprentissage d'une deuxième langue dans l'enfance est lié à la compréhension du sens des paroles dans un contexte précis ou par rapport à une activité quotidienne. Les enfants grandissant dans un environnement plurilingue, connaissent donc un « apprentissage » *exemplar-based* de la L2.

Basé sur ce principe, une approche *exemplar-based* pour promouvoir le plurilinguisme est appliquée dans le programme scolaire de plusieurs écoles en France. Au sein du CIV (Centre international de Valbonne) par exemple, les élèves étudient certaines disciplines directement en L2. Outre la préparation de l'option internationale du brevet des Collèges et du baccalauréat, l'objectif de cet établissement est d'amener les élèves au bout de 7 années d'études à un niveau de maîtrise de deux langues qui les rendra non seulement bilingues mais aussi biculturels<sup>12</sup>.

Comme l'affirme J.-P. Narcy-Combes (*ibidem*), « l'école (met l'enfant) au contact de la langue, L1, et puis L2 », mais de façon traditionnelle ; c'est-à-dire, *rule-based*. La conception d'un système duel de traitement langagier, *dual processing system* (*ibidem*), pourrait s'appuyer soit sur un système "*rule-based*" soit sur un système "*exemplar-based*", le premier étant analytique et constructif, et l'autre mémoriel et lexicalisé. Cette conception permettrait de mieux comprendre les phénomènes.

### **3.5. Les processus liés à l'apprentissage de L2**

D'après une description référentielle de J.-P. Narcy-Combes (2005 : 44) de la recherche de R. Ellis (1997 et 1995) et de Robinson (2002 et 2001), sur les processus liés à l'apprentissage de L2, il est clair que l'acquisition est plus efficace s'il y a un traitement profond au niveau du sens, de l'observation active et du repérage. Le repérage (J.-P. Narcy-

---

<sup>12</sup> <http://www.civfrance.com/CIV/présentation-du-collège.html> (consulté jusqu'au 5 octobre 2009).

Combes, 2005 : 44 et 45), est lié à la mémoire de travail de l'individu. La réalisation et la réussite éventuelle de l'apprentissage dépendent de cette capacité de la mémoire de travail chez les étudiants de droit. Au 3<sup>ème</sup> chapitre, nous démontrons que plus cette capacité est élevée, plus l'apprenant est capable d'ordonner ses repères pour faciliter la compréhension des activités d'apprentissage.

#### 4. RECHERCHE D'UNE METHODE QUALITATIVE

Au vu de la situation complexe et des difficultés que posent les définitions et le vocabulaire dans la langue de spécialité (anglais juridique), je me suis inspirée du travail des chercheurs impliqués (*infra*) dans le domaine de la recherche-action. Il a fallu identifier un problème d'apprentissage et analyser quelques hypothèses de travail, dont la plus importante était d'identifier d'éventuels problèmes rencontrés dans l'enseignement des concepts du droit directement en L2. Par conséquent j'ai mis en place une méthode intégrative en collaboration avec les spécialistes de cette discipline.

Selon le schéma représenté en fig. 4, proposé par J.-P. Narcy-Combes (2005 : 103), qui est plus concis que celui de Nunan (1992 : 4) mon travail se rattache à une recherche qualitative, car il répond à ses critères. Vu la portée des activités impliquées dans ma recherche, il faut synthétiser. Faute de temps pour appliquer une solution optimale, il faut trouver une solution rapide. L'approche heuristique est plus facile à réaliser, parce qu'elle aborde l'art d'inventer ou de faire des découvertes, par opposition à une recherche déductive, s'appuyant sur une théorie pour expliquer un phénomène (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 100). Une recherche-action, se focalisant sur la pratique plutôt qu'une approche théorique, est compréhensive et donc plus heuristique que déductive. Comme le constate J.-P. Narcy-Combes (2005 : 101) :

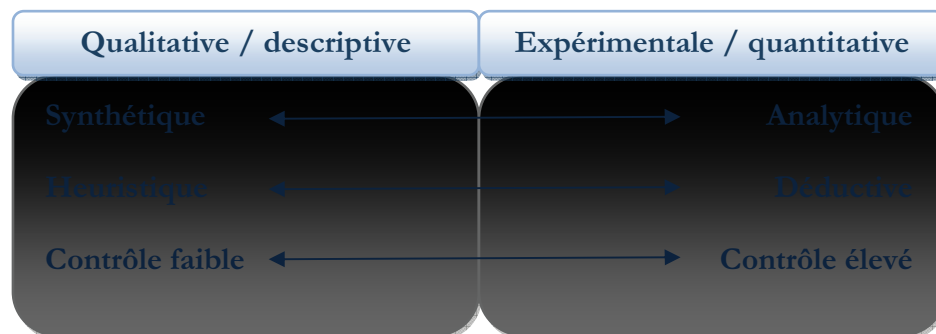
*« Le degré de contrôle sera moins élevé dans une approche compréhensive ou interactionniste que dans une approche explicative, etc. Il convient de se rappeler qu'en fonction du type et du contexte de la recherche, ces positions peuvent se compléter plutôt que de s'exclure ».*

Une recherche-action évoque un bricolage par tâche, parce que son potentiel « donne envie de tenter une expérience, en (partant) d'une potentialité nouvelle, (créant) des tâches et

(mesurant) leur validité en cherchant à voir quelle(s) théorie(s) elles confirment ou infirment. Il s'agira d'une procédure heuristique dont la généralisation restera prudente » (*Op. cit.* : 177).

C'est donc une approche compréhensive faisant appel à des méthodes heuristiques pour résoudre des problèmes difficiles. Le contrôle, bien que continu, restera à niveau plutôt faible en raison des effectifs de groupe.

**Figure 1.4. Type de la recherche.**



Plutôt qu'une série de données statistiques, la recherche-action est une méthodologie de recherche dont le résultat est la description et l'explication des phénomènes observés lors de l'étude, donc une recherche qualitative dans la mesure où celle-ci se rapporte à recherche-action (Catroux, 2002 : 15).

La nature synthétique de ma recherche permet l'étude d'un ensemble de phénomènes dans leur globalité se distinguant de ce fait d'une recherche purement analytique. Cette approche systémique procède de la recherche-action et se situe à un niveau qualitatif / descriptif selon la Figure 1.4. A la différence d'une recherche déductive qui théorise un phénomène, ma recherche est heuristique car elle a pour but de découvrir une nouvelle organisation du savoir (anglais juridique). En raison du grand nombre d'apprenants, le niveau de contrôle assez faible se limite à un contrôle continu et un partiel en fin de semestre. Depuis peu, une



recherche ascendante (paragraphe 2.1., p. 49) part de l'observation de phénomènes (résultats disponibles) pour étudier la généralisation d'hypothèses.

Selon l'observation naturaliste, le comportement humain, en tant qu'objet, est étudié dans son contexte habituel comme l'affirme Nunan (1992 : 4) en déployant diverses pratiques d'interprétation dans le but d'appréhender l'objet sous un angle objectif. Pour les besoins de cette thèse, l'usage de la langue est montré dans une perspective sociale ; c'est-à-dire comme un comportement langagier. Il s'agit d'une notion d'action langagière pour se faire comprendre; l'acte de discours, est déclenché par son intention cognitive et expliqué par les fonctions sociales.

#### **4.1. Les pratiques éducatives**

Tout d'abord, on abordera différentes pratiques éducatives incarnées par divers auteurs pour montrer le dévouement avec lequel certains didacticiens de L2 abordent leur objet. En considérant le dispositif pédagogique comme un « point nodal à la convergence de préoccupations pratiques (...) » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 91), l'enseignant ne peut intervenir avec pertinence sur ce dispositif que s'il est doté de bons repères dans un cadre méthodologique solide et qu'il consent à travailler en équipe, ce qui est très nouveau dans les pratiques éducatives en France (J.-P. Narcy-Combes, *ibid.*). Cette dernière remarque reflète l'échec initial en France, dans les années 1990, des diplômes en *MBA (Master of Business Administration)*, produit du système américain, qui s'appuie exclusivement sur le "*teamwork* " et la diversité au sein d'une équipe.

##### **4.1.1. L'approche de la complexité d'une problématique éducative**

L'apprenant considéré comme un agent actif dans le processus d'apprentissage peut profiter davantage d'une posture ou d'une approche holistique<sup>13</sup>. Une approche holistique consiste en une interaction pédagogique motivée par la compréhension de l'apprentissage, plutôt que par des listes de données (Van Lier, 1999 : 3) tout en veillant à maintenir un

---

<sup>13</sup> Holisme : Ce néologisme, fut introduit par le 4<sup>ème</sup> premier ministre d'Afrique du Sud, J.C. Smuts, avocat et philosophe, dans son ouvrage "*Holism and Evolution* " publié en 1926.

équilibre et l'autonomie. Dans sa recherche, Benoit constate qu'une approche holistique (chapitre 1) s'impose pour mener (... une ...) recherche centrée sur la validation d'une approche par tâches, puisque celle-ci est fondée sur une conception de l'apprentissage construite dans la durée au moyen d'un enchaînement de tâches programmées de manière cohérente. Une telle approche est logiquement favorable à la recherche-action.

#### **4.1.2. L'approche communicative et la pragmatique incarnées par l'enseignant**

L'enseignement des L2 a connu de grandes modifications. Dans le passé, l'apprentissage des L2 n'a pas pris en compte les paramètres de communication qui caractérisent les interlocuteurs et leurs relations, notamment l'intention et l'interprétation de l'échange et de la communication.

L'approche communicative a fait son apparition dans les années 70<sup>14</sup>. Les méthodes successives d'apprentissage se basent de plus en plus sur la communication orale. Ces évolutions ont transformé le rôle de l'enseignant par rapport à l'apprenant. L'apprentissage des L2 favorise l'approche communicative en raison de la mobilité des citoyens européens dans le pays d'accueil comme le révèle la lecture d'auteurs tels que Chomsky (2000) qui parle de compétence et de performance, et Hymes (1984) qui analyse la compétence communicative. Basée sur le principe de la compétence de communication, l'approche communicative est une des principales méthodologies de la didactique des langues. C'est une méthodologie ouverte, qui se caractérise par une application de l'homologie fins-moyens à la communication en prenant conscience des différentes cultures. « Elle vise l'efficacité de la communication interindividuelle » (Catroux, 2006 : 30-43).

L'introduction massive des langues vivantes à l'école à la suite de l'élargissement de l'Union européenne, a engendré une tendance qui vise à réduire le volume des devoirs ou tâches de production écrite au profit de l'oral. L'interactivité orale déclenche des prises de parole. En effet, en exigeant des apprenants de simuler une activité réelle en classe, nous les rendons capables de communiquer de manière authentique. D'autre part, dans l'approche actuelle,

---

<sup>14</sup> Directives européennes émises par le Conseil de l'Europe en 1973.

l'apprenant doit s'attaquer le plus tôt possible à des exercices de compréhension et d'expression écrite.

L'objectif est d'améliorer la compétence communicative dans une approche par tâches en tenant compte des futurs besoins (Puren, Bertocchini et Costanzo, 1998 : 195) dans une approche par tâches. Puren propose d'utiliser une approche par tâches dans la perspective co-actionnelle (2004 : 10-26) afin de « co-agir ». Ce concept correspond à l'intégration universitaire, ou à la « mobilité » dans l'Union européenne. On exige des étudiants européens d'être disposés à faire une partie de leurs études à l'étranger ou à étudier en partie en L2. Un programme, « Education et formation tout au long de la vie »<sup>15</sup>, qui regroupe tous les dispositifs existants, notamment Erasmus et Leonardo da Vinci, permet d'accompagner les projets de mobilité et de formation.

#### **4.1.3. Compatibilité entre théorie et pratique**

C'est la relation entre théorie et pratique, envisagée par Barbier et Galatanu (2004 : 12) comme allant dans les deux sens qui est validée : la théorie éclaire la pratique et la fonde, mais, en retour, la pratique nourrit la théorie. Les théories existantes dans le domaine de la recherche, sur lesquelles le chercheur peut s'appuyer, le guident pour élaborer quelques hypothèses et interpréter les données (Doucet, 1997 : 43). En tant que chercheur en didactique des langues, mais également en droit, j'ai pu puiser dans plusieurs théories afin de former un ensemble cohérent qui m'a permis de prendre des décisions dans des situations spécifiques.

La recherche-action en tant que telle, relie théorie et pratique pédagogique (J.-P. Narcy-Combes, 1997: 45 – 90 et 2003 : 21- 34). Partant du terrain, elle vise - au-delà de la production de savoir - l'action et le changement sur le plan didactique, pour résoudre un

---

<sup>15</sup> Pour la période 2007-2013  
<http://www.euractiv.fr/presidence-francaise-ue/article/ifri-directive-augmenter-mobilite-etudiante-enseignante-ue-00342> (consulté jusqu'au 5 octobre 2009).

problème, tout en suivant une dynamique cyclique. Les apprenants au sein des groupes impliqués dans la recherche sont associés aux travaux de recherche.

#### **4.2. Processus de recherche-développement**

Se focalisant sur la pratique et impliqué dans une recherche-action, dans un contexte spécifique, le chercheur-enseignant se place parmi les praticiens plutôt que parmi les chercheurs. Cardinal et Morin (1993), parlent d'une « compréhension empathique, intuitive en quelque sorte de la réalité ». En fait, le chercheur s'imprègne de la réalité tout en gardant son autonomie. Selon les deux auteurs, « cette intimité » est nécessaire pour que la distanciation puisse réaliser la transformation qu'il faut.

#### **5. TYPE DE RECHERCHE : RECHERCHE-ACTION**

Selon Van Lier (1996 : 34) la recherche-action est une réflexion sur la pratique pédagogique concernant le traitement d'un problème de terrain. La recherche-action semble plus appropriée que la recherche expérimentale dans le domaine de la didactique parce qu'elle est menée en situation spécifique. La formation est un domaine où la recherche-action a un rôle à jouer tel qu'il est décrit dans la littérature professionnelle en langue anglaise (Nunan, 1992 : 17 - 20), et nous pouvons isoler les variables. Elle propose un ensemble de techniques de recherche qui permettent de réaliser des expériences réelles, parce qu'elle s'appuie sur l'idée que l'humain et le social, présentent des caractéristiques spécifiques qui appellent la mise en place d'une méthodologie différente de celle qui exige des analyses scientifiques. Van Lier (1994 :31) parle de *collaborative research* parce que l'enseignant et l'apprenant travaillent ensemble sur un pied d'égalité. Dans le processus de la recherche, la recherche-action implique le chercheur aussi bien que les apprenants participant à l'expérimentation. Considéré comme processus systématique pour analyser et trouver les solutions des problèmes quand ils se posent, cette méthodologie de la recherche est mieux adaptée pour gérer ces problèmes dans ce domaine, comme l'affirme J.-P. Narcy-Combes (2005 : 82) en citant quelques théoriciens.

Avec l'intensification des nouvelles techniques, constate Narcy (1998 : 229), les chercheurs et les praticiens trouvent dans la recherche-action, l'équilibre entre la théorie et un cadre méthodologique de la pratique, pour résoudre des problèmes en prenant en compte les paramètres socio-affectifs des phénomènes à gérer. Toffoli (2000 : 28) nous fait remarquer la finalité plus idéologique de la version anglo-saxonne comme l'illustre R. Ellis (1997: 23) :

*" Action research is intended both to improve classroom practice and also to serve as a means for emancipating teachers. It has both an instrumental function and a social or ideological function."*

D'après R. Ellis (1997, cité par J.-P. Narcy-Combes, 1998 : 230) il y a trois types d'*action research* :

- Tout d'abord le type « technique », c'est-à-dire la découverte du savoir ;
- Puis la recherche « pédagogique », soit le contrôle des pratiques ;
- En dernier la recherche « critique » permettant à l'enseignant une approche plus libre et atteignant, pour ainsi dire, une dimension idéologique.

Depuis les années 1970, l'*action research*, a pour but de traiter les problèmes au fur et à mesure qu'ils se posent. Elle est présentée comme « ascendante » liée « à la réalisation de résolutions de problèmes de terrain où la réflexion a une dimension aussi bien pratique que critique », une définition qui justifie ses spécificités générales (Narcy, 1998 : 230).

### **5.1. Comment définir "Action Research" et recherche-action**

Dans son article « La problématique 'Action Research' et recherche-action et le travail coopératif », Narcy (1998 : 234) distingue entre les deux concepts. Nous nous apercevons qu'ils ne sont pas très éloignés l'un de l'autre. L'objectif du premier, qui est d'origine anglo-américaine, est la « construction de savoirs par expérience » alors que le dernier est plus universitaire et objectif, une recherche-action française, qui vise la « vérification d'hypothèses par l'expérience ». Leur complémentarité est également remarquée dans la thèse de Chateau (2003 : 60).

## **5.2. Définition et caractérisation de la recherche-action**

Le terme introduit par Lewin décrit une méthode utilisée en psychosociologie, qui consiste à mener de façon complémentaire recherche théorique et intervention sur le terrain. D'après Catroux (2002 : 9) la recherche-action englobe la recherche éducative, reposant sur l'interaction entre l'enseignant et l'apprenantes ; « un processus destiné à doter tous les participants de la scène éducative (...) des moyens d'améliorer leurs pratiques grâce à leurs expériences éclairées et nourries des savoirs théoriques en cours ». Il s'agit bien d'une « confrontation évolutive entre recherche, d'une part, et action de l'autre » qui s'appuie sur « une relation entre le praticien et la recherche » ; l'élément clef de la recherche-action (Toffoli, 2000 : 27). La recherche dans son contexte a pour but de faire appel à la réalité. La connaissance sert à trouver et caractériser cette réalité à l'aide des analyses, des évaluations et des résultats. D'une part nous pouvons percevoir le réel de manière objective ; d'autre part nous pouvons reconnaître l'intervention du subjectif.

En recherche-action, la réalité de l'objet est le problème à l'étude. Le chercheur est conscient des événements qui s'insèrent dans les actions et qui exigent constamment des modifications et réajustements, parce qu'il est dans cette réalité qui agit sur lui et sur laquelle il intervient. La distanciation est nécessaire pour réaliser toute modification. Le chercheur reste donc autonome pour qu'il puisse s'engager ou se dégager au cours des événements, à un moment donné. Une telle approche « interactive » le rend réaliste face au déroulement de ces événements (Cardinal et Morin, 1991 : 4).

## **5.3. Cycle de la recherche-action**

En se présentant comme « spirale de cycles de recherche de structure », la recherche-action suit un schéma cyclique (Catroux, 2002 : 11). La gestion de ce cycle consiste à mesurer la pertinence et l'efficacité des processus d'apprentissage. Elle commence par l'exploration et l'analyse de l'expérience et se termine par une interprétation et une décision qui mènent au cycle suivant où toute expérience modifiée est de nouveau explorée et analysée. Le cycle de recherche-action s'établit donc comme une série de cycles dans lesquels le chercheur peut

déterminer son plan d'action ou une stratégie de travail en analysant au fur et mesure les résultats de chaque cycle (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 114-115).

#### **5.4. Pourquoi la recherche-action ?**

« La recherche-action est une réponse à l'équilibre entre la réflexion théorique et les aléas de la pratique » (Narcy, 1998). Sept ans plus tard l'auteur rappelle que « la recherche-action est une recherche plongée dans l'interaction sociale, dans la vie réelle, et non une recherche de laboratoire. Elle exige à la fois innovation, créativité, scientificité et donc distanciation » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 121).

Une approche systémique permet d'appréhender et de faciliter le changement dans un système complexe et de rendre intelligible une réalité complexe par la modélisation. Elle répond à la pensée cartésienne et donc à une pensée réductrice. Selon Morin « la pensée réductrice » simplifie ce qui est divers. Dans son approche de la « complexité » Morin (2002 : 2) affirme que la « pensée complexe » n'est ni holiste, ni réductionniste en considérant la pensée réductrice mutilante et unidimensionnaliste « comme étant la plus grande erreur de notre temps » (car) « elle ne donne réalité qu'à ce qu'elle peut isoler comme apparemment élémentaire ; elle dissout (magiquement en la niant) la complexité » (Morin, 1999 : 218).

Examinons de nouveaux savoirs et méthodes de pensée pour optimiser la productivité dans le cadre général d'une recherche-action au sein duquel on rencontre les principales composantes des différents problèmes. Un tel projet est plus créatif, parce qu'il s'agit de développer une multitude de pensées et d'actions permanentes. Il faut une pensée réductionniste qui est centrée sur la recherche et à partir de laquelle se développent de nouvelles pratiques.

Par la rigueur du schéma expérimental, la recherche-action avec sa visée opérationnelle expérimentale semble être la solution. En tant que recherche qualitative, la recherche-action en sciences de l'éducation donne lieu à un renouvellement des pratiques méthodologiques,

parce qu'elle mène à leur réévaluation et reformule le problème de l'approche de la complexité.

### **5.5. Bilan et conclusion**

Oscillant entre théorie et pratique, la recherche-action convient parfaitement au chercheur en didactique pour aborder les démarches de recherche

En « cochant » les caractéristiques de la recherche-action selon J.-P. Narcy-Combes (2005 : 112-114), qui correspondent, en effet, à la recherche sur l'enseignement de l'anglais de spécialité, je tire les conclusions suivantes :

- Vu la nature du contenu de l'enseignement abordé dans cette thèse, la recherche-action est exigeante, parce que dans cet enseignement il s'agit d'une transposition de la langue non spécifiée à la langue de spécialité, ce qui nécessite énormément de travail et de changements de tâches en cas d'échec.
- Après avoir bien défini et ciblé les objectifs réalistes dans l'enseignement, pour que les « contraintes expérimentales ne soient pas trop lourdes », il s'agit de mettre l'accent sur la progression tout en préservant la qualité de l'enseignement pour promouvoir à la fois la langue et le contenu de la discipline, ce que la recherche-action rend faisable.
- Une session dure moins d'un an, la recherche-action est donc de durée assez courte. En raison de l'absence d'un apprentissage continu on propose, lors de la recherche, une trousse d'outils pédagogiques pour pouvoir approfondir l'apprentissage de l'anglais au-delà des cours.
- Puisque les sessions ont lieu lors des cours de langues, la recherche-action requiert toujours « une grande dynamique » et une souplesse institutionnelle.



- En ce qui concerne une recherche coopérative sur l'enseignement, la réponse est : « plus ou moins » ; « plus » de coopération entre les apprenants et l'enseignant et « moins » de collaboration entre les collègues, ce qui ne signifie nullement qu'il y a une « résistance » fondamentale à une collaboration. Pour des raisons d'ordre pratique, culturel ou personnel, une collaboration n'est pas toujours possible mais ne doit pas, pour autant, constituer un critère d'exclusion (Nunan, 1992 : 17-19).
- Personne n'est « remis en cause », parce que tous les résultats des tâches sont traités discrètement par le chercheur. En outre, les données personnelles sont réservées à leur usage scolaire.
- Si le « suivi » remplace l'évaluation continue pour juger de l'habileté et pour évaluer le progrès d'une performance, il faut mettre les compétences en pratique dans un contexte professionnel.
- Le « compte rendu » remplace l'évaluation finale pour contrôler les acquis.

Le positionnement du chercheur dans cette recherche en didactique et sa relation avec la pédagogie ne peuvent être précis. Le prochain chapitre développe le contexte français et l'enseignement supérieur, qui constitue le secteur expérimental du processus de mondialisation. Les concepts de plurilinguisme et de pluriculturalisme (Coste) répondent aux objectifs de la diversité linguistique et culturelle que promeut le Conseil de l'Europe, dans l'hypothèse où il serait possible d'enseigner les concepts du droit directement en L2. Sous un angle plurilingue, on peut se demander s'il est possible d'aborder les notions du droit directement en L2. Le chapitre suivant vise une compréhension synthétique d'une problématique probable. La recherche pluridisciplinaire porte essentiellement sur l'acquisition et l'apprentissage d'une langue de spécialité qui s'appuie sur des notions du domaine du droit. La recherche entreprise, est une recherche-action de type qualitatif.

## **CHAPITRE 2            DIDACTIQUE DES LANGUES ET INTERACTIONS SOCIALES**

Les méthodes de recherche en sciences humaines sont des procédures pour développer la connaissance scientifique des phénomènes humains. Cette méthodologie qui consiste en l'étude des procédures définies, joue un rôle prédominant, surtout dans les sciences sociales, compte tenu de son influence et la place importante qu'elle occupe dans les cours de langues. Sous un angle sociologique, l'enseignant peut mieux comprendre son environnement scolaire et par conséquent mieux gérer son programme d'apprentissage, s'il inclut une composante socioculturelle. Ce deuxième chapitre a pour but de faire connaître les interactions qui sont impliquées dans la recherche compte tenu de leur dimension culturelle dans la didactique des langues. Il faut convenir avec Isani (2001 : 225 – 236) que toute compétence langagière résulte d'un raisonnement déductif en compétence culturelle comprenant les trois éléments suivants:

- le savoir culturel ;
- le savoir-faire culturel ; et
- le savoir-être culturel.

En analysant la diversité des approches interactionnistes de l'acquisition présentées par les auteurs de recherche en acquisition de L2, c'est sans doute le rôle constitutif de l'interaction sociale et le fonctionnement socio-interactif dans l'apprentissage qui jouent le rôle constitutif le plus pertinent. Ce fonctionnement permet des échanges et la construction de discours pour favoriser le processus de communication, dont le but est de comprendre et de maîtriser les phénomènes de production de parole.

L'adaptation de l'individu à son environnement socioculturel et le développement de l'intelligence est le mortier qui donne un sens à toutes connaissances accumulées et la culture qui est une accumulation de connaissances. Quelques réflexions par rapport au modèle socioculturel de Garner et MacIntyre (2002 : 45-68) méritent l'attention, notamment la référence au rôle important que joue le milieu socioculturel dans les

différences cognitives et affectives chez les apprenants de langues étrangères. Parmi les variables affectives comptent le comportement, la motivation, l'angoisse et la confiance en soi. L'intelligence, les compétences linguistiques et les stratégies d'apprentissage sont les variables cognitives.

En abordant le thème de l'interaction entre nature et culture, Morin nous rappelle qu'il faut penser la nature humaine dans sa complexité. La pensée complexe de Morin, basée sur un raisonnement systémique, vise à créer un lien entre les différents savoirs pour rétablir la cohérence d'un système dans sa globalité en rendant visible l'organisation, l'interaction et le fonctionnement du système, qui peuvent faire émerger de nouvelles idées. La pensée complexe est également fondée sur un raisonnement analytique afin d'allier l'individu et sa vie sociale. Il faut donc surmonter l'opposition entre le réductionnisme et l'holisme pour rattacher le concret des parties à la totalité du système et l'intégrer dans la complexité du monde et de l'humain (2002). D'après Morin la pensée complexe n'est ni réductionniste, ni holistique. L'holisme constate que les parties d'un système dans une globalité sont déterminées par leurs relations structurelles. Par conséquent en sociologie, l'identité des individus est déterminée par la forme de société dans laquelle ils vivent (*ibidem*).

La culture, comme système génératif, constitue un quasi-code culturel, constate Morin. Elle est en quelque sorte l'équivalent sociologique ; d'un code génétique des être-vivants. Avec le développement des règles organisationnelles, la multiplication et la complexification du savoir-faire technique, la complexification du langage et l'intégration socioculturelle elle est liée à son identité socioculturelle. Il est nécessaire d'inscrire l'homme et la société dans l'ordre vivant, car les individus humains produisent la société par leurs actions, notamment la communication. La société, par contre, produit l'humanité de ces individus par le langage et la culture (Morin, 1973 : 181 – 189).

En tant que pratique sociale (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 7), la didactique de L2 est étroitement liée à la culture. Pour apprendre une langue étrangère, les mêmes méthodes de base sont applicables. Chacun s'adapte en fonction de ses préférences, compétences et

capacités Nous ne sommes pas tous doués pour apprendre les langues, mais la possibilité d'y arriver existe. Tout dépend de notre disponibilité, de l'âge, de l'environnement, (Narcy, 1997 : 79 et 85 ; Bachman, 1990 : 273 – 274) de notre sensibilité et si nous sommes disposés à comprendre que l'apprentissage d'une langue étrangère ne se fait pas par osmose. Il faut s'entraîner et s'adapter pour réussir. Le fonctionnement de la langue est constitutif de la pensée telle que nous la percevons, parce que la langue donne forme à la pensée (*ibidem*). Compte tenu de la complexité du fonctionnement langagier (Galatanu, 2000 : 33), qui est l'objet des analyses cherchant à comprendre les processus de différenciation, nous comprenons qu'il s'agit de l'ensemble des modes d'articulation de l'individuel socialement situé, dont l'individu a besoin pour mettre en pratique ses compétences langagières. L'objectif du travail est de mieux comprendre les fondements langagiers des processus psychologiques et sociaux, notamment dans la coordination du travail par tâches, suivie de leur évaluation.

Selon Nunan (2001 : 87 - 92) le terme RAL se réfère à l'étude de ce processus d'acquisition d'une langue étrangère. Dans une étude comparative entre l'acquisition de la L1 et la L2, il peut être observé qu'un apprenant abordant une nouvelle langue étrangère transpose souvent certains traits caractéristiques de sa langue L1 à la L2. La participation de l'apprenant est l'aspect le plus important de tout apprentissage, dans une formule pédagogique précise. Nous parlons de la nature de l'apprentissage. Il s'agit de l'interaction communicative entre enseignant et apprenant que nous appliquons quand il y a quelque chose à apprendre en travaillant du connu vers l'inconnu. J.-P. Narcy-Combes (2005 : 41) nous rappelle que tout apprentissage implique une prise de recul et une déstabilisation des comportements émotifs, actionnels et cognitifs incorporés préalablement.

## **1. REcul ET PERCEPTION INTERCULTURELLE: L'APPRENTISSAGE DE L2 ET DE LA CULTURE QUI L'ACCOMPAGNE**

Pour aborder une L2, il faut se distancier d'une perception initiale. J.-P. Narcy-Combes (2005 : 16) fait référence à un nouvel apprentissage ou, réapprentissage pour surmonter les

difficultés liées à l'apprentissage, par la mise en place d'un système métacognitif d'autocontrôle, comme le propose Buser (1998). La base de départ pour le développement d'un système métacognitif intégré repose sur l'utilisation efficace de stratégies. Il s'agit d'un recul métacognitif ; d'une « dissociation entre les connaissances explicites invoquées, (savoirs : descriptions linguistiques ou sociolinguistiques) pour un traitement et leur mise en œuvre en situation<sup>1</sup>, qui ne correspond pas toujours à ce que ces connaissances nous disent (... pour) mesurer les effets de cette dissociation (...)» (Gaonac'h, 2005, cité par J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 301 – 318). Apprendre signifie prendre du recul. Pourquoi ? D'après Channouf (2004 : 7), nos représentations initiales sont conditionnées par des influences inconscientes dont nous sommes victimes, dans la mesure où nos perceptions ne sont plus objectives.

*« De très nombreuses conduites humaines présentées par leurs acteurs comme étant rationnellement dictées par des motifs conscients sont en définitive les conséquences de facteurs totalement ignorés par l'individu ».*

Un tel dégageant permet à l'apprenant de modifier sa perception initiale pour pouvoir construire, ou même reconstruire les connaissances. La nécessité d'un recul pour la construction du nouvel apprentissage, exige l'intervention d'un médiateur, puisqu'il est difficile, voire impossible, de saisir seul ces influences. L'apprenant rencontre ainsi dans l'interaction et la médiation, des obstacles qui le déstabilisent dans la mesure où il veut avoir conscience de ce qu'il ressent réellement, et de ce qu'il est véritablement. Une perception de soi lui permet de s'interroger sur les motifs de ses actions et décisions (Channouf, 2004 : 55 -59). Selon J.-P. Narcy-Combes (2005 : 19) « la complexité de toute interaction sociale est augmentée par l'interaction culturelle entre acteurs sociaux qu'impose l'apprentissage de L2 ». Un recul permettant de prendre la mesure du conditionnement culturel, va jouer un rôle encore plus subtil.

### **1.1. Une relation transductive entre langage, culture et savoir**

Dans une relation transductive, J.-P. Narcy-Combes (2005 : 32 – 40), montre l'interaction entre langage, parole-discours et langue et le positionnement par rapport aux théories qui

---

<sup>1</sup> D'après Gajo (2006 : 75-87) « le lien à la tâche didactique initiale ».

expliquent leur fonctionnement. Ayant besoin de communiquer, les usagers de la langue s'impliquent dans des activités langagières. L'exercice de la compétence à communiquer langagièrément dépend du fonctionnement langagier. Le but de la psychologie est de comprendre la nature des relations entre connaissances explicites et connaissances implicites. Ellis (1993 : 290) montre bien l'efficacité de la relation entre des connaissances implicites et explicites face à une structure complexe, dans les programmes de L2 tandis que Foster (2001 : 75 – 93) aborde le rôle des règles dans un apprentissage à base de tâches.

Si nous regardons les courants de l'enseignement des langues dans la didactique des langues étrangères, nous constatons qu'ils ont été étudiés avant tout dans une perspective historique, particulièrement en ce qui concerne l'analyse des méthodologies traditionnelles ou directes et le degré de cohérence entre l'enseignement grammatical prévu et la théorie de l'apprentissage explicite ou implicite (Germain, 1993). Pour J.-P. Narcy-Combes (2005 : 61), par exemple, le modèle de Legendre (Figure 2.5.), dispose d'un cadre théorique construit fourni par l'enseignement afin de rendre l'apprenant capable de suffisamment d'analyse et de recul pour pouvoir agir dans n'importe quel contexte auquel il sera confronté. Il aura ainsi la possibilité d'accéder à la liberté de pensée et à la liberté d'action.

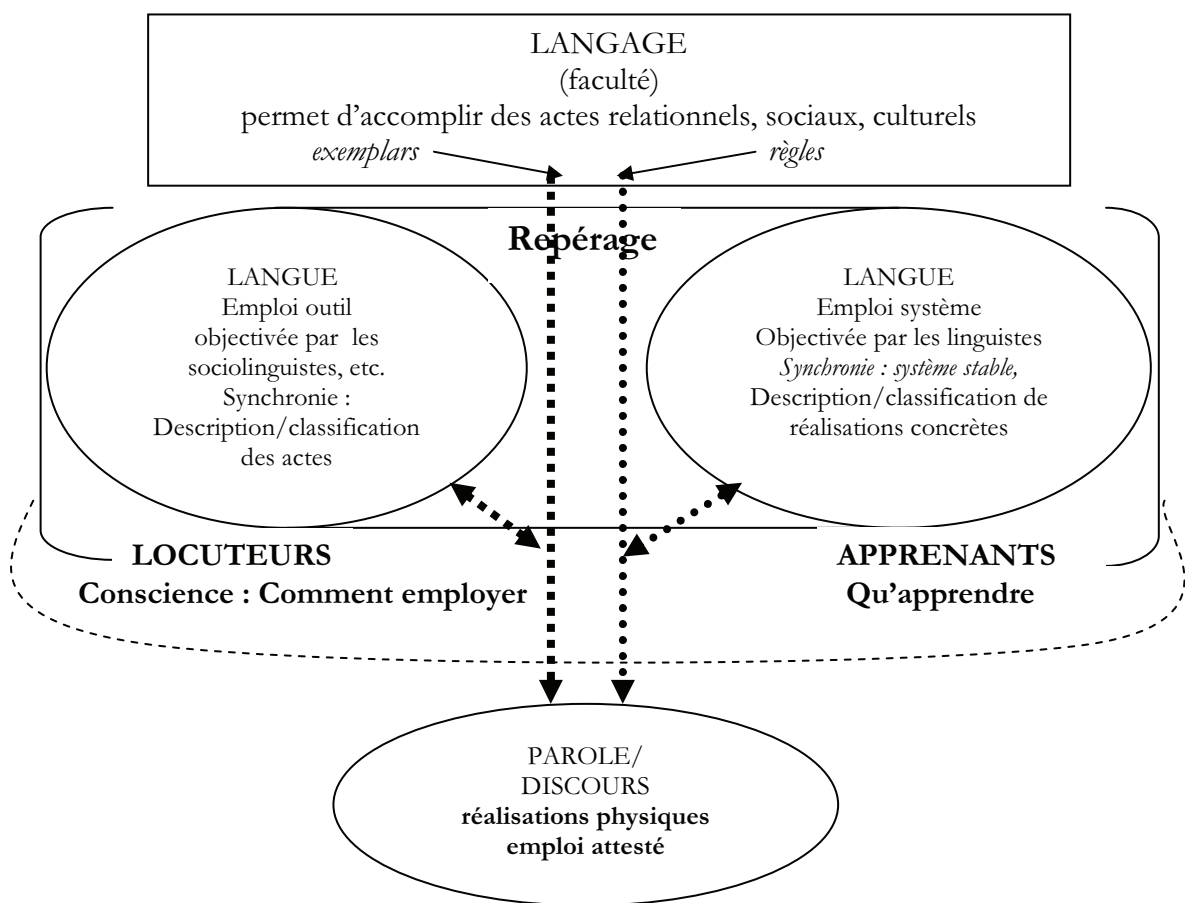
Une des conditions préalables à cette liberté est le savoir. L'enseignant accompagne l'apprenant dans la transformation des données en savoir construit pour et par lui lors de l'apprentissage. C'est un phénomène épistémologique, lié au savoir-connaissance. Il faut sortir de la condition de subjectivité sociale, ce qui implique un recul épistémique, pour reformuler « un projet d'homme socialisé, conscient de son humanité et de sa place sociale. Ceci est la raison 'forte' qui se trouve à la base des exigences d'innovation dans les processus éducatifs : une raison éthique, non contingente et non technologique », comme l'affirment Barbot et Camattarri (1999 : 226).

## **1.2. Le dispositif institutionnel**

En tant que dispositif institutionnel spécialisé, l'école est elle-même une constante de l'organisation et de la gestion de l'éducation. C'est à l'école où l'apprenant prend conscience

de la diversité d'une langue, du sens des mots et comment les utiliser lors d'une interaction communicative pour se faire comprendre. C'est l'école qui le « met au contact de la langue, L1, puis L2. Dans le cas de L2, en milieu institutionnel, il arrive souvent (qu'il) commence par l'étude de la langue » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 43).

**Figure 2.1. Synthèse du positionnement.**



Le langage étant issu « d'une attitude fondamentale de l'humain » l'apprenant s'appuie sur « (cette) faculté à produire des idées et à les combiner entre elles », (*Op. cit.* : 26). « Le langage est la faculté (...) que les humains ont développée pour communiquer (et) organiser leur monde » (*Op. cit.* 39). Comme le montre J.-P. Narcy-Combes (2005 : 59) dans la Figure 2.1., « la faculté de langage s'opérationnalise par une production qui s'appuie soit

sur des exemplars, soit sur des règles et qui se réalise physiquement sous forme de parole, ou de discours (suivant les écoles) ».

### **1.3. Les premiers pas précoces d'apprentissage des langues**

Nous apprenons notre première langue, sans cours, de façon réflexive et intuitive, mus par un désir de nous faire comprendre, de communiquer et de nous exprimer. Notre « professeur » était notre mère, notre père ou un grand parent. Si je parle de « professeur » c'est parce que les personnes autour de nous ont certainement essayé de stimuler l'apprentissage de la première langue. D'ailleurs c'est l'approche privilégiée par certaines écoles privées<sup>2</sup> avant que les enseignants n'abordent *CLIL*, approche à laquelle Gaonac'h réagit - du point de vue psycholinguistique - en dénonçant certains malentendus quant aux avantages réels de l'enseignement des langues à l'école élémentaire (Gaonac'h 2001 : 271 – 279).

### **1.4. Une faculté innée ou acquise ?**

Une faculté innée ne nécessite aucun apprentissage. Vu qu'un enfant ne partirait pas d'un système préalablement en place, nous tenons compte du fait qu'il apprend de façon naturelle non-consciente un code pour se faire comprendre, comme le récapitule J.-P. Narcy-Combes (2005 : 32-33). Les neurones mettent du temps à franchir les différentes étapes de leur développement et à se placer. Un enfant naît avec ce que nous appelons un inné, c'est-à-dire une faculté préprogrammée lui permettant d'accomplir de manière instinctive une série d'activités qui préservent la survie de l'espèce. Or, l'interaction des gènes et de l'environnement ; les connexions selon lesquelles les neurones s'établissent de façon épi-génétique, font que l'acquis a plus d'importance dans l'apprentissage que l'inné (LeDoux, 2003 : 87-95). En revanche, une faculté acquise requiert de l'apprentissage. L'inné dépend du patrimoine héréditaire et du comportement instinctif ou pré-codifié dans les

---

<sup>2</sup> Notamment au sein du CIV (Centre international de Valbonne) Sophia Antipolis ; quelques cours de disciplines non linguistiques à partir du 6<sup>ème</sup>.



gènes, tandis que l'acquis, produit de façon conditionnée lors de l'apprentissage est le résultat d'un raisonnement et d'un comportement intellectuel.

En sciences du langage, Auroux avance que le langage humain « est réductible à un code », soumis à l'histoire, au devenir, à la variation. Quant à la langue codée, il suffit de coder les concepts par les éléments de ce codage. Lors de son entretien avec Dortier et Fagot (2000 : 171 – 177), Auroux explique sa position contre le « rationalisme » de Chomsky (2000 : 37) en s'appuyant sur le fait que la langue n'est qu'un système de codage. L'enfant qui apprend à parler emploie un nombre de schémas d'interactions, telles qu'échanges verbaux et des modes d'usage du langage pour se faire comprendre. Comme l'affirme Auroux, la communication verbale peut être vue comme un mode à deux composantes : un mode codé et un mode dit ostensif-référentiel (2001, 78). Puisque tout échange langagier a en arrière-fond un intertexte déjà intégré dans les modèles de genres en place, un individu ne peut produire un texte que dans une situation particulière, texte qui serait « le produit de l'adoption d'un modèle collectif-historique, et de l'adaptation de ce modèle à une situation particulière ». Son individualité dirige les choix du locuteur à conditionner la compréhension et ces choix relèvent de son conditionnement et de la façon dont il vit l'interaction (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 30-31).

### **1.5. Langage et savoir**

Le savoir, considéré comme un ensemble cohérent de connaissances et d'aptitudes reproductibles, acquises par l'étude ou l'expérience hors de tout sujet connaissant, se distingue des connaissances qui sont indissociables d'un sujet connaissant. Il faut analyser le rôle que joue tout processus d'élaboration de savoirs dans l'enseignement bilingue<sup>3</sup> lors de la transmission de la langue et du contenu de la discipline, parce que les activités qui constituent un domaine de connaissance mobilisent des opérations et des notions. Ces aspects se trouvent dans tout savoir expert, étroitement imbriqués. Il s'agit d'un rapport de modes d'imbrication entre langue, savoir et savoir-faire (Coste, 2003).

---

<sup>3</sup> Consistant en un « Travail, localement intégré, sur des paradigmes disciplinaires et linguistiques par le recours total ou partiel à une L2 dans le cadre d'une ou de plusieurs DNL », d'après Gajo (2006 : 75-87).

Selon J.-P. Narcy-Combes (2005 : 29), savoir et langues ne se recouvrent pas nécessairement de la même façon en L2. Néanmoins, conditionné par la nativisation l'apprenant analyse l'*input*, « selon des critères internes, ce qui est cohérent avec les descriptions du fonctionnement neurophysiologique » (*ibidem*).

Le langage en tant qu'ensemble de signes doté d'une sémantique, est donc un moyen de communication. Nous sommes conscients du fait que, par besoin de communiquer, une formulation mentale de nos pensées précède notre langage parlé. La pensée est la programmation d'une idée qui trouve son expression dans un message pour communiquer à son contact, dans un environnement spécifique. « Cette pensée (est) conditionnée par une organisation mentale reflétant celle que donne cette L1 » (*ibidem*).

#### **1.6. Langage, pensée et conscience**

Au début du 20<sup>ème</sup> siècle, en psychologie, la pensée était, réduite à l'intelligence verbale et cette dernière était opposée à l'intelligence pratique. Dortier (1999 : 227 – 235 et 243 – 249) aborde l'évolution de l'intelligence à une « pluralité de formes d'intelligence » en s'appuyant sur le développement humain de la naissance jusqu'à l'âge adulte et les capacités cognitives.

Pour avoir voulu montrer que cette pensée était moins la faculté de produire du langage que le produit d'une organisation par la langue, Saussure a proposé une théorie qui peut être résumée par le fait que la langue donne forme à la pensée, autrement dit que le fonctionnement de la langue est constitutif de la pensée telle que nous la percevons. La définition de la langue est avant tout une approche qui tente de répondre à cette question fondamentale qui n'a, toujours pas trouvé de réponse unique et stable aujourd'hui.

Pour une approche culturelle de la langue étrangère, regardons deux définitions. La théorie saussurienne (Guichon, 2006 : 18) ne définit pas directement ni clairement le terme de pensée dans son cours. Au contraire cette définition est produite implicitement par l'explication du fonctionnement de la langue. La langue est la partie sociale du langage, qui consiste en une partie individuelle ainsi qu'une partie sociale (J.-P. Narcy-Combes,

2005 : 19). La première est représentée par la parole. En tant que système de signes qui expriment des idées, la langue crée la communication par la parole et elle est constamment soumise à une évolution sous l'influence de la parole, qui entre en jeu par rapport à un élément individuel et non social : la pensée. Elle est distincte de la conscience, parce qu'elle comporte un complexe d'images et de raisonnements logiques en constituant différents niveaux d'activité mentale, comme le constate Dortier (1999 : 301 – 308 et 317 – 319). Puisque la pensée n'existe pas sans la langue, il faut nous demander si la langue codifie la pensée ou produit la pensée. En analysant le fonctionnement langagier, nous trouvons des indications précises sur le fonctionnement de la pensée. Ensuite une deuxième définition de L2, s'accordant avec (une) approche constructiviste, est de la traiter « comme un outil de communication plutôt comme un objet d'étude (...) » (Robinson, 2003 : IX, cité par Guichon : *ibidem*).

### **1.7. Le langage est une faculté : une technologie que les humains ont développée pour communiquer, mais également pour organiser leur monde.**

La communication est un échange verbal ou écrit ; c'est-à-dire, la transmission des informations ou des connaissances à quelqu'un. Autrement dit, la capacité de communication et d'interprétation dépend de l'individu et de ses structures socioculturelles communes et différentes (Bourguignon, 2001 : 53 – 69). Les échanges ou interactions nous permettent d'adapter les signes ou règles de la communication dont le langage est une composante indispensable (Hymes, 1984). De plus elles nous rendent capables de participer à une conversation en effectuant les actes de nos paroles et la façon dont d'autres accomplissent ces actions. Cette compétence est liée à plusieurs aptitudes relatives à la langue, notamment les traits et les usages dans l'interrelation entre la langue et le code de conduite en communication (*Op. cit.* : 74).

Le concept de communauté linguistique transformé par Hymes (*Op.cit.* : 153 - 159) s'appuie sur la compétence de communication, qui nous permet de prendre en considération les usages d'une langue. Les compétences communicationnelles d'un apprenant dépendent des autres langues qu'il maîtrise. Elles sont liées aux interactions verbales ainsi qu'au contexte

verbal; d'une part leurs contraintes et d'autre part leurs stratégies auxquelles l'apprenant doit faire face pour les gérer (*Op. cit.* : 90). Le développement d'une « technologie » humaine pour communiquer et « organiser leur monde » est bien illustré par les réflexions de M-F Narcy-Combes (2003 : 119 – 129), sur le besoin des entreprises d'experts en communication interculturelle. Il s'agit d'une compétence de communication pour mieux comprendre et interpréter « les causes éventuelles d'incompréhension entre partenaires et de résoudre les conflits d'interprétation potentiels » (*ibidem*).

### **1.8. Nature de la faculté de langage**

La linguistique générative, qui s'oppose au béhaviorisme et au structuralisme, regroupe un ensemble de théories développées à partir des années 1950 par Chomsky. D'après lui, l'approche structuraliste du langage ne considère pas la capacité des apprenants de développer leur production langagière, par exemple les expressions orales ou écrites nouvelles. En revanche, en permettant aux apprenants de formuler un ensemble infini de phrases, Chomsky applique sa théorie de la grammaire générative qui se veut explicative et non descriptive, dans la mesure où elle permet de comprendre l'organisation du système cognitif. La théorie générative reprend la conception mentaliste du langage en tant que processus cognitif résultant de la faculté de langage, c'est-à-dire une capacité innée spécialisée de l'espèce humaine, qui rend possible l'acquisition du langage. En analysant le concept de nature de la faculté de langage, il faut vérifier les rapports aux autres formes de connaissances symboliques.

Aux fins de cette thèse, pour mieux comprendre ces différences culturelles des systèmes juridiques, il faut établir un lien entre langue et droit et la faculté de langage. La théorie de 'la langue de Peter' (Chomsky, 2000 : 5) qui détermine un éventail infini d'expressions chacune avec son propre son et du sens, qui peut se traduire en droit : pas de droit sans la langue.

*“There is good evidence that the language faculty has at least two different components:*

*- A ‘cognitive system’ that sorts information in some manner, and*

- *Performance systems that make use of this information for articulation, perception (...) and so on.*

*The language faculty has an input receptive system and output production system (... , which) can be selectively impaired (...) while the cognitive system remains in (...)" (Op. cit.: 117).*

### **1.9. Langage, langue et parole dans l'acquisition de L2.**

La faculté de langage est cruciale dans tous les aspects de la vie, de la pensée et de l'action. En tant que sous-système dans une structure complexe, la langue est vue comme organe de la parole, parce que sans elle, le corps n'est pas *in tacto*. La langue est la faculté de parler qui nous permet aussi comprendre l'autre ; elle est donc une évolution culturelle dans sa diversité complexe et riche (Chomsky, 2000 : 3-5).

De nouveau, nous nous rappelons le « codage » d'Auroux et l'usage du langage à des fins de communication (2001 : 71 – 177). En effet en droit ne s'agit-il pas d'un « codage » entre les deux systèmes juridique pour « décoder » le sens des notions dans un système spécifique du droit ? Pour sa part Humbley (2001 : 47 – 53), en tant que linguiste, nous rappelle les concepts dans les langues de spécialité et l'évolution de la distinction entre « une véritable langue différente et non pas de l'usage (...) lorsque l'on l'emploie pour les besoins spécialisés ». Lenzen (2008 : 61 - 68), spécialiste de traduction et expert judiciaire près la Cour d'Appel de Rennes, distingue entre la traduction spécialisée et le spécialiste de traduction, dans la mesure où le traducteur tient compte ou non de la culture juridique de la langue étrangère.

## **2. LES SCIENCES DE L'EDUCATION ET DIDACTIQUE DES LANGUES**

Les sciences de l'éducation, discipline universitaire en France depuis 1967<sup>4</sup>, font appel à diverses disciplines scolaires ayant pour objet les différents aspects de l'éducation,

---

<sup>4</sup> La création de Gaston Mialaret, président du G.F.E.N. (Groupe français d'éducation nouvelle) de 1962 à 1969.

notamment la didactique, la sociologie de l'éducation, l'éducation comparée, la formation professionnelle continue et l'éducation spécialisée. Selon Develay (2001 : 56 – 62) les sciences de l'éducation consistent en quelques disciplines qui se regroupent toutes autour d'un seul et même objet : les questions de fond des problèmes de l'éducation. D'après Develay, la transdisciplinarité représente un effort pour consolider les liens entre les disciplines afin de repérer les convergences éducatives et de développer et d'améliorer les approches communes.

Parmi les trois sujets de discussion qui pivotent autour de l'épistémologie des sciences de l'éducation, c'est peut être celui qui aborde les valeurs en éducation en englobant (*embracing* en anglais) des notions fondamentales d'éthique, qui est remis en question aujourd'hui. Depuis le remplacement, en 1882, de l'enseignement moral et religieux par l'instruction civique, les sciences de l'éducation ont développé un projet social justifiant un ordre social sécularisé autour de valeurs universelles. Develay (2004 : 12 - 16) donne une validation de ce développement en se focalisant surtout sur le développement social de l'enfant à l'école.

Les sciences de l'éducation sont attentives au retour aux fondements d'une société rendue plus juste par son école. L'éducation poursuit les mêmes valeurs. Est-il conseillé de céder aux caprices d'un enfant au nom de la liberté, ou est-il préférable, voire raisonnable, de le guider ou de l'inviter à faire ce qu'il n'a pas envie de faire afin de tirer de l'enseignement un profit à long terme? Est-ce que la pédagogie et la didactique ne sont plus ce qu'elles étaient ? La réponse est positive car, compte tenu de leur métamorphose perpétuelle et leur signification changeante au fil des siècles lors de l'émergence de la science de l'éducation, ces sciences ont subi l'évolution de la praxéologie pour répondre aux besoins des apprenants devenus plus exigeants à la suite du développement des nouvelles technologies, en particulier des multimédia.

Dans ses réflexions sur les pensées de Van Lier et Develay, J.-P. Narcy-Combes (2005 : 74) souligne l'importance que joue l'école par rapport au professionnalisme dans le domaine de la transdisciplinarité des sciences de l'éducation, aux valeurs éthiques et à la nécessité d'avoir des normes à clarifier pour les différentes disciplines. Ce point de vue résonne celui

de Chomsky. L'application de l'automatisme aux mécanismes de la pensée nous achemine vers une révolution des moyens de communication. Cette révolution appelle un réexamen des méthodes et des fins de la communication. Les chercheurs en sciences des langues sont conscients de l'utilité de cette discipline qui prend forme aux confins de la communication électronique et de la linguistique nouvelle: la linguistique appliquée, dont la vocation interdisciplinaire établit un lien entre le savoir linguistique et les pratiques sociales, allant de la conversation quotidienne aux discours professionnels (Cf. Chomsky).

Les rapports entre les sciences de l'éducation et la pédagogie dans la définition des méthodes et pratiques de l'enseignement et de l'éducation ne sont pas simples. Les adaptations perpétuelles dans ce domaine se reflètent dans les conclusions que tire J.-P. Narcy-Combes (2002 : 219 – 230) des interactions entre langage et savoir dans le positionnement didactique et les fondements théoriques de l'apprentissage.

C'est Develay (2004 : 12 -16) qui nous rappelle les transformations historiques de l'éducation nationale : du début des modèles d'école au temps de la Révolution française, en passant par les grandes lois scolaires que Jules Ferry, Président du Conseil et Ministre de l'Instruction publique, a promulguées dans les années 1880 dans le but d'unir les citoyens dans un projet scolaire, jusqu'à la fin de la première guerre mondiale.

Pour répondre aux besoins communicatifs d'échanges internationaux au début du 20<sup>ème</sup> siècle, on aborde, dans l'enseignement des langues en France, la méthode directe. Basée sur le contact direct avec l'enseignant, elle ne tient compte ni de la langue maternelle, ni de la grammaire, s'écartant ainsi d'une approche traditionnelle. C'est le principe des systèmes d'immersion postulant que la L2 s'acquiert selon les mêmes modalités que la langue maternelle. Après la première guerre mondiale, entre 1925 et 1950, cette méthode a évolué en méthodologie mixte, pour devenir une approche codifiée et rigide.

L'influence américaine, observée dès les années 1960, a fait évoluer les méthodes structuralistes-behavioristes dans l'enseignement des langues, surtout de l'anglais, méthodes

qui ont rapport aux nouvelles technologies, comme le remarque Bailly (1997, 1 : 15). Cette tendance à se focaliser sur une approche anglophone, a été amplifiée par l'élargissement de l'Union européenne, notamment par l'entrée, en 1973, de la Grande-Bretagne, et, en 1989, des pays de l'Est, après la chute du mur en 1989. Conscient de l'importance de l'anglais dans la vie professionnelle en France, le Ministère de l'Education Nationale a introduit une législation pour promouvoir l'enseignement de l'anglais.

Tandis que la didactique est attentive à la relation des apprenants au savoir, la pédagogie est attentive à la relation entre l'environnement et le comportement du groupe, s'appuyant sur l'anthropologie que Develay considère comme fondement de la didactique, (2004 : 102 - 103). Après la séparation (Durkheim, dans Develay, *Op. cit.* : 16 - 19) de la pédagogie des sciences de l'éducation, la pédagogie se base sur une axiologie de référence dont participent:

- des valeurs et des considérations pour savoir ce qui est bien ;
- des références scientifiques par rapport à la sociologie, la psychologie et la philosophie ;
- une praxéologie de méthodes et techniques, pour rendre l'action d'apprentissage possible.

### **3. RECHERCHE EN PEDAGOGIE DES LANGUES**

La recherche pédagogique comprend des aptitudes complexes liées à l'acquisition des langues dans des circonstances psycholinguistiques différentes des processus, comme le montre Robinson (2002 : 113 - 133) en proposant un cadre de recherche concernant l'habileté cognitive pour effectuer les tâches pédagogiques. Tandis que la didactique permet à l'enseignant-chercheur de se distancier de la pédagogie et de se focaliser sur les buts des activités théoriques de l'enseignement, la pédagogie représente le côté pratique de l'apprentissage. Aussi, J.-P. Narcy-Combes (2005 : 130) corrobore-t-il la définition de



Bailly (1997) disant que : « (...) la didactique est le savoir professionnel lié à la discipline de l'enseignant, et la pédagogie son savoir-faire ». Les rapports entre les sciences de l'éducation et la pédagogie dans la définition des méthodes et pratiques de l'enseignement et de l'éducation ne sont pas simples. Les adaptations perpétuelles dans ce domaine se reflètent dans les conclusions que tire J.-P. Narcy-Combes (2002 : 219 – 230) des interactions entre langage et savoir dans le positionnement didactique et les fondements théoriques de l'apprentissage.

### **3.1. Une compréhension de la relation pédagogique**

L'enseignant a une responsabilité dans la relation pédagogique entre l'apprenant et le savoir, notamment en ce qui concerne l'exploration de son rôle, de sa place et de son implication dans le dispositif didactique du premier. Le savoir n'est pas seulement basé sur le savoir scolaire : c'est-à-dire, le contenu d'une discipline, mais selon Develay (2001 : 65), également sur la culture scolaire et les connaissances apportées par l'expérience. Le rapport savoir – apprenant est donc lié à une culture, qui représente une signification au quotidien. Le processus d'apprentissage s'explique à travers la relation pédagogique et l'interaction pendant laquelle l'enseignant doit maîtriser un échange des savoirs.

### **3.2. Savoir culturel**

La pédagogie met à disposition un terrain d'interaction entre le savoir proprement dit et le savoir-faire de l'élève et de l'enseignant. Ce processus d'échange conduit l'apprenant d'abord à remettre en question des savoirs déjà acquis et à vérifier, ensuite, si les pratiques pédagogiques répondent au sens de l'enseignement, à tester le sens de l'enseignement au cours de sa pratique et des réflexions (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 22).

En abordant un aspect plus cognitif qu'existential Rey (2000 : 107 – 126) souligne le sens que donne le sujet à la réalité. L'être humain doit comprendre qu'il a besoin d'une formation pour posséder une compétence. La construction du sens et de l'utilité des savoirs mènent à la mise en place du transfert de connaissances entre l'enseignant et l'apprenant.

Develay (2004 : 65 - 67) s'appuyant sur les sciences de l'éducation, comme savoirs de l'éducation, réfère à une réalité des savoirs qui procure aux apprenants le sens et le cycle d'endurance qui peut prendre du sens pour ses besoins à l'avenir. Alors le sens se construit dans le rapport que le sujet établit entre l'intention de faire une tâche, par exemple, et l'action de la faire.

#### **4. LE METIER D'ENSEIGNANT DE LANGUE**

« L'enseignant de langues, outre son savoir disciplinaire (qui est d'ailleurs un savoir-faire) doit posséder un autre savoir », celui d'une langue étrangère (J.-P. Narcy-Combes, 1997 : 47). Nous allons aborder la façon dont, en didactique des langues, une praxéologie, subit une métamorphose dans une éducation multidisciplinaire, en commençant par l'enseignant, qui est au cœur de la formation. Par conséquent, compte tenu de tous les problèmes que pose l'enseignement d'une discipline de spécialité et celui d'une langue de spécialité, je me focalise sur un mode de recherche fondamentale dans la praxéologie en optant pour une méthode d'approche intégrative dans le souci de préserver à la fois la langue et le contenu de la discipline.

##### **4.1. Le rôle de l'enseignant**

J.-P. Narcy-Combes (2005 : 150) nous rappelle le rôle de l'enseignant dans l'organisation sociale de l'enseignement et sa responsabilité épistémologique : une pratique théorisée et humaniste selon Narcy (1997 : 45 – 46). Compte tenu des changements radicaux dans le système éducatif, et, en particulier, dans l'enseignement des langues, l'enseignant, en tant que premier agent des changements et évolutions, doit évoluer et accepter d'évoluer de son côté pour répondre aux nouvelles attentes des apprenants du 21<sup>ème</sup> siècle. Ces attentes sont engendrées, d'une part, par le progrès des technologies de l'information et de la communication qui transforment les savoirs et l'accès aux savoirs et, d'autre part, par les conditions socioculturelles (Dortier, 1999 : 351 – 356). Par rapport à l'apprentissage, le rôle de l'enseignant, dans le cas de l'attribution causale interne d'un apprenant, est de conduire ce dernier vers une attribution d'effort, en l'aidant à se rendre compte qu'il peut,

par ses efforts, contrôler sa réussite. Une attribution de capacité peut conduire l'apprenant, devant une difficulté, à se réfugier dans un manque de capacité. Si l'apprenant attribue ses réussites et échecs à des facteurs externes, il ne se sera pas enclin à modifier son comportement pour apprendre.

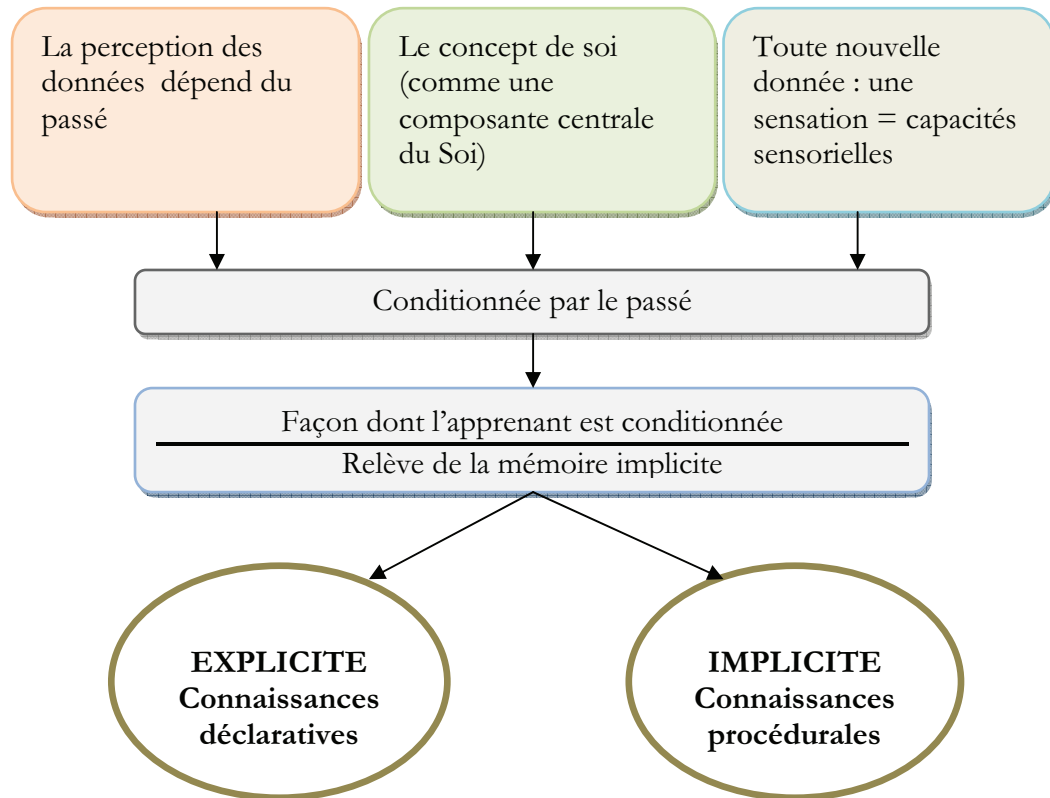
#### **4.2. Positionnement**

L'objectif de cette section est de donner une vue précise de la façon dont se positionne le chercheur vis-à-vis de son sujet (Figure 2.2.). Ce positionnement est la conséquence d'un travail de recherche, qui témoigne des transformations et adaptations des dispositifs d'enseignement de langue de spécialité. Il s'agit d'un parcours personnel et professionnel, d'un ensemble de facteurs pour établir une méthode d'apprentissage qui facilite l'acquisition de l'anglais juridique.

L'apprenant acquiert le type de connaissances métacognitives, en prenant conscience de sa façon d'apprendre. Il se réfère à la conscience et à la connaissance qu'un sujet déterminé a de ses processus cognitifs. Ces connaissances rendent le sujet plus sensible aux produits de ses actions. L'individu acquiert ce type de connaissances à la suite d'une prise de conscience de sa manière d'apprendre et de résoudre les problèmes. En effet, les connaissances métacognitives se réfèrent aux connaissances déterminées par des processus cognitifs.

Les stratégies métacognitives, se distinguent donc des stratégies cognitives dans la mesure où elles sont des constructions mentales ou opérations mentales. Elle se réfèrent à la connaissance ainsi qu'au contrôle effectif des stratégies cognitives et des composantes affectives qu'implique la réalisation des tâches, permettant à l'apprenant d'agir sur son environnement, d'utiliser les informations acquises. Ces stratégies doivent être enseignées ou présentées explicitement. Il importe de rendre l'élève conscient non seulement des stratégies possibles, mais aussi de leur économie et de leur efficacité.

**Figure 2.2. Un positionnement cognitif.**



D'ailleurs, comme le constate Bachman, une compétence métacognitive de la compétence langagière permet à l'apprenant de planifier et d'auto-évaluer sa performance lors de l'apprentissage pour rendre la communication plus efficace et par conséquent améliorer l'apprentissage (1991 : 684 – 686).

Suite à cette théorie Pacteau (1999 : 335 – 342) affirme que la psychologie cognitive « a forgé un modèle sur la logique, l'abstraction et la conscience », s'appuyant sur la catégorisation dans la formation et sur les genres de connaissances qui sous-tendent l'utilisation du langage dans l'acquisition des langues, notamment des mécanismes innés de connaissances du système chomskyen de règles.

### 4.3. Le sens en formation

Puisque la langue sert à communiquer, le sens est primordial dans une activité langagière. Quand la tâche à effectuer s'inscrit dans une optique pédagogique, porter une attention excessive sur l'accès au sens, risque de négliger l'accès à la forme. Par conséquent, il faut trouver un juste équilibre qui permettra le développement de l'interlangue de l'apprenant sans compromettre l'authenticité de communication de la tâche.

L'utilisation de la langue dépend de la coexistence des systèmes analysés par l'apprenant et des systèmes qui lui sont accessibles. La performance prend appui à la fois sur des systèmes à base de règles et sur le lexique, et ceci à degré variable, selon le style d'apprentissage de l'individu. En fait, il s'agirait d'éliminer un problème de tension que pose la communication en temps réel car elle mine toute tentative d'intervention de l'enseignant pour redresser l'interlangue en cas de besoin, l'attention des apprenants étant captivée par l'acte de communication. D'après Skehan ( 2001 : 167-185) l'approche par tâches permet la conceptualisation de la performance et du développement langagier, et de canaliser l'attention vers le sens ou vers la forme. Faut-il préférer l'approche conservatrice qui donne la préséance à la précision linguistique ou prendre des risques à ce sujet et privilégier le sens?

Dans une quête du sens, Fabre (2000 : 127 – 137) explicite la structure du questionnement sur le sens sous un angle pédagogique, en se focalisant sur trois dimensions : la référence, la signification et la manifestation<sup>5</sup>. Le projet, le code et le contexte sont les trois référentiels qui structurent la quête du sens. Ces référentiels déterminent les actes parce que, dans une situation donnée, l'apprenant se rappelle le passé de son histoire personnelle.

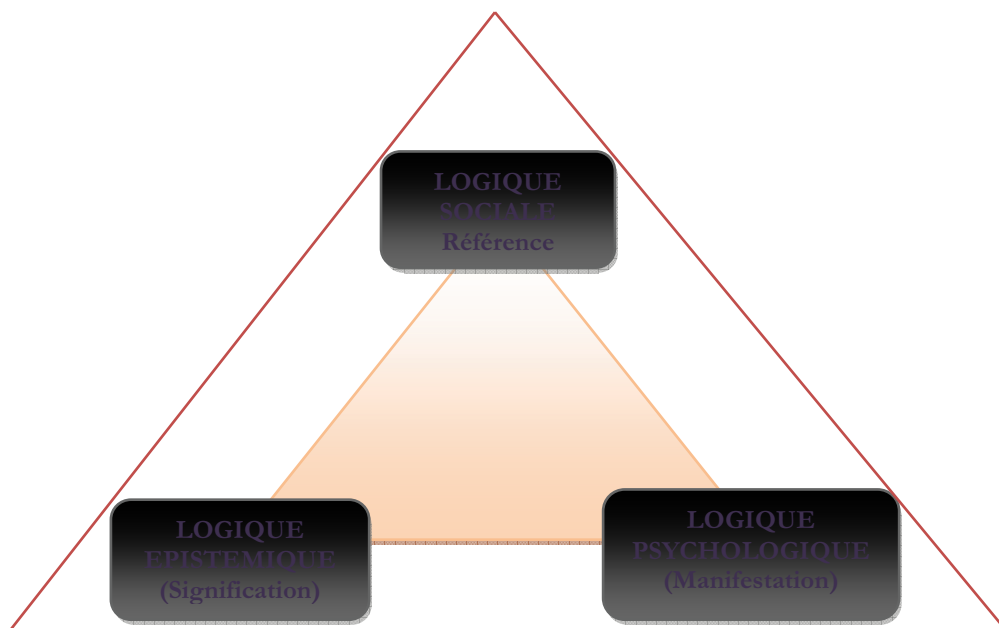
Barbier (2000 : 61 – 86) se concentre sur l'établissement de « rapports » entre un sujet et son environnement ; en termes de sens et signification. On a affaire aux relations-en-acte qui se créent entre un sujet et son environnement pendant l'exercice d'une activité opérative. Une formation se construit à partir d'une logique dominante. Ce sont les

---

<sup>5</sup> D'après Deleuze 1968.

événements qui rendent le langage possible. On commence dans l'ordre de la parole, parce que c'est ce qui sépare les sons des corps et les organise en propositions et les rend libres pour la fonction expressive. L'événement distingue dans ce qu'il rend possible (cf. la triple logique : distinction dans la proposition de la désignation, de la manifestation et de la signification).

**Figure 2.3. La triple logique.**



Le but principal de la formation est de développer des compétences pour améliorer une qualité de vie. Par conséquent, un apprenant motivé mettra en pratique tous les moyens pour réaliser ce but. En ce qui concerne l'engagement dans la formation, Bourgeois (2000 : 94 – 106) souligne le rôle que joue le sens, en tant que moteur de l'action, en se focalisant sur ces trois registres : but, motivation et moyen. Les besoins communicationnels tels qu'ils sont entendus résultent de la combinaison entre ces éléments. L'apprenant ne réagit que de la façon dont il est conditionné en fonction du vécu du sujet ; c'est-à-dire, en fonction d'une émotion spécifique qu'il relie à un certain type de situation. Bourgeois

(2000 : 87-93) « Sens et engagement en formation : orientation et mobilisation ... (La) manière de distinguer et de hiérarchiser (les) trois registres : mobile, but et moyen, (...) apparaît (...) centrale dans la plupart des modèles théoriques de la motivation et l'on pourrait alors s'interroger sur l'intérêt d'une telle distinction » (Bourgeois, 2000 : 95).

#### **4.4. Le besoin d'une modélisation spécifique**

La complexité du système d'interaction des différents composants d'une langue explique la nécessité d'une mise en forme par des modélisations exploitant toutes les données qu'il faut développer dans le fonctionnement du langage. Toute activité de modélisation a donc besoin d'un *input* pour alimenter le modèle et de résultats expérimentaux pour mesurer la validité des *outputs* du modèle. Ceci prouve l'importance croissante de la modélisation dans l'acquisition des langues étrangères, comme le constate Skehan (1989 : 2). Il convient donc, surtout en favorisant l'acquisition d'une langue de spécialité, d'articuler les données de diverses bases pour produire un rapport d'étude en interaction avec l'ensemble des activités d'apprentissage dans la perspective de construire un programme de formation en réalisant un rapprochement des concepts des différentes disciplines dans un cadre interdisciplinaire.

Les praxéologues ont compris qu'il fallait passer de la théorie à la pratique. Alors ils proposent comme point de départ, une capacité à mesurer l'efficacité de l'action et donc des modèles de cette action. Une modélisation propose l'existence de plusieurs modèles concevables d'un même phénomène perçu dans son unité et dans les interactions internes qui le constituent. Par conséquent, le chercheur construit la connaissance de ce phénomène à partir des résultats des informations qu'il a créées pour expliciter ses finalités propres. Puisqu'il modifie les contraintes dans le domaine où il travaille en changeant la réalité, il fait évoluer les finalités qu'il attribue lui-même à l'objet modélisé. Il faut donc situer la modélisation dans le prolongement du paradigme constructiviste. L'approche systémique favorise l'organisation des connaissances par la construction de modèles facilement communicables et utilisables dans la réflexion et l'action. Le chercheur s'établit dans l'interaction entre le système modélisé et le modèle. Le modèle doit être perçu

explicitement dans sa subjectivité, avec ses valeurs propres. Le modélisateur doit en effet exprimer ses intentions, les rendre publiques, les exposer avant de présenter le modèle qu'il aura imaginé en toute liberté (Cardinal et Morin, 1993).

Bourdieu<sup>6</sup> construit un modèle comme une « simplification de la réalité réduite à des descripteurs : plus précisément, un système de relations entre propriétés [...] construit à des fins de description, d'explication ou de prévision » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 81).

#### **4.5. Que devient le modèle en didactique des langues ?**

En didactique de L2 il s'agit d'interactions d'objets dans des systèmes complexes, parce qu'il est souvent difficile de décrire de telles interactions en langage naturel. Nous avons donc à recourir à des tableaux, graphiques ou schémas, auxquels est attribué souvent le nom de modèle. Cet objet impose partiellement une posture, correspondant à une approche compréhensive dans la mesure où la recherche-action s'affirme comme le mode de recherche constitutif. La tâche est rendue complexe par le fait que les didacticiens œuvrent dans des terrains sociaux (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 83 - 84).

#### **4.6. Peut-on modéliser dans une approche compréhensive ?**

Selon Narcy (1997 : 47 – 50) il faut se positionner dans un programme d'apprentissage pour mieux gérer la « relation pédagogique » en proposant une acquisition sous forme de tâches médiatisées. Un apprenant en L2 peut accomplir un certain nombre de tâches (Narcy, 1997 : 47 – 50). Puisque la recherche-action relève d'une posture compréhensive et que la modélisation, elle, relève d'une posture explicative, « il semble peu logique de modéliser en didactique des langues de façon généralisante. Pourtant, la complexité même de l'objet de recherche impose au chercheur de décrire comment il comprend son fonctionnement sous forme de tableaux d'interactions auxquels il serait préférable de ne pas donner le statut du modèle mathématique ou informatique » (J.-P. Narcy-Combes, 2002 : 219 – 230).

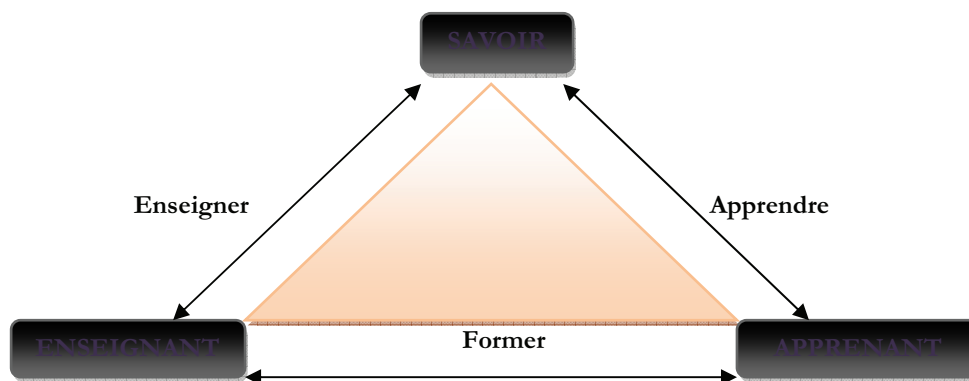
---

<sup>6</sup> Bourdieu et al, 1968, cité dans Juan 1999 : 250.



Le problème fondamental rencontré lors du développement d'un apprentissage réside dans la conception du modèle opérationnel, de l'approche ou d'une méthode d'apprentissage. Pour répondre à un problème spécifique, le domaine de l'apprentissage empirique inductif propose un système d'apprentissage afin de formuler ces problèmes et trouver des solutions (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 142 – 148). L'enseignant constitue une base d'observations pour que le système d'apprentissage se réalise en modèle opérationnel satisfaisant, de façon à lui permettre de modifier ledit problème et, par conséquent, d'améliorer les analyses et les résultats qui émergent.

**Figure 2.4. Le triangle pédagogique.**



Réfléchissons sur quelques modèles, et les conséquences pour l'apprentissage. Dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre les trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Le dernier consisté en un programme à enseigner et donc le contenu de la formation ou la matière. L'enseignant en tant que le médiateur, a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir, à acquérir par l'apprenant, grâce à une situation pédagogique.

Toutefois, nous ne savons pas s'il s'agit du savoir ou du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire-savoir. Quant aux côtés du triangle, ils sont les relations nécessaires à

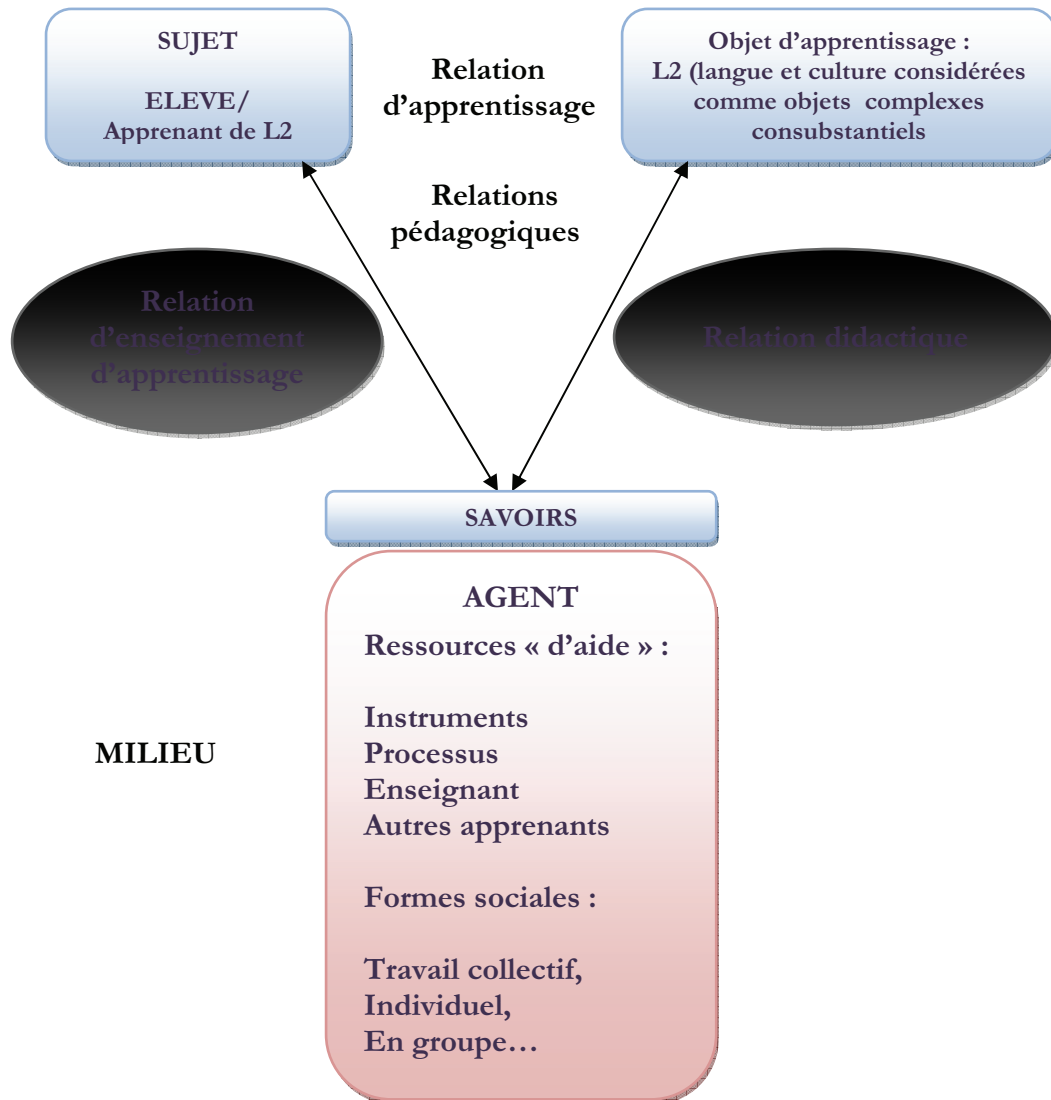
cet acte pédagogique symboliques de la relation didactique qu'est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner. La relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus former, enfin la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour apprendre.

Bien que les chercheurs puissent saisir des instances authentiques de productions langagières lors de l'*intake*, ils n'ont pas accès à la réalité de L2 ; c'est-à-dire qu'est-ce qui vraiment dans la « boîte noire », parce que la nature de cet *intake* échappe à l'observation directe. Dans un tel cadre épistémologique, comme l'explique J.-P. Narcy-Combes (2005 : 60) « rien (...) ne permet d'affirmer qu'il correspond aux descriptions de la langue que donnent les diverses écoles linguistiques ou sociolinguistiques ». Se tournant vers les « modélisations » de l'apprentissage des langues qui apparaissent souvent dans le domaine, il propose de rejeter le traditionnel triangle de Houssaye (Figure 2.4.), « même quand il intègre les ressources, parce qu'il est vraiment trop éloigné des positions épistémologiques qui viennent d'être prises » (*ibidem*).

#### **4.7. Un exemple de construction de schéma d'interaction ou « modélisation »**

Bien que le Triangle de Houssaye (J.-P. Narcy-Combes, 2005:60), publié en 1988, propose un schéma de base pour l'enseignement et un outil de réflexion pour gérer les relations entre l'enseignant et l'apprenant parce qu'il intègre des ressources, il n'est plus adapté à la réalité actuelle de l'enseignement. D'après J.-P. Narcy-Combes (2005 : 61), le modèle de Legendre, est plus proche de ses positions, surtout par rapport à l'apprentissage de la L2. Dans l'apprentissage des langues, en disposant d'un cadre théorique construit fourni par l'enseignement afin de le rendre capable d'analyse et de recul pour agir dans n'importe quel contexte auquel il sera confronté, l'apprenant aura la possibilité d'accéder à la liberté de pensée et à la liberté d'action. En revanche, le modèle de Legendre dans la Figure 2.5., est plus près des positions prises dans l'apprentissage aujourd'hui, l'acquisition de la L2, étant considéré comme activité socioculturelle, dont langue et culture sont des objets complexes consubstantiels.

Figure 2.5. Le modèle de Legendre.



Il ne manque que les savoirs pour traiter la relation transductive qui a été supposée plus tôt (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 60). Dans l'apprentissage linguistique, « le modèle correspond à la représentation qu'on se donne de la réalité de manière à pouvoir agir sur elle : il est à la fois outil d'appréhension de la réalité et schéma organisateur de l'action » (Puren, 2001 :22). « L'importance que revêt la validation pratique des modèles » (...) et l'importance de la valorisation du travail de terrain en « assurant sa rigueur scientifique » sont également amplifiées par Ellis, comme l'affirme J.-P. Narcy-Combes (2005 :97).

Legendre définit un modèle de situation pédagogique comportant quatre composantes :

- le SUJET qui représente la personne mise en situation d'apprentissage, c'est-à-dire l'élève ou l'apprenant de L2 ;
- l'OBJET comprenant les objectifs à atteindre (le savoir) ou L2 y compris langue et culture ;
- le MILIEU en tant qu'environnement global éducatif : notamment les enseignants, les éléments d'évaluation et les moyens pour financer les matériaux didactiques ;
- l'AGENT, à savoir les ressources humaines et matérielles représentées par les enseignants et les autres apprenants, le matériel audiovisuel et les processus de travail individuel ou collectif pour aider l'apprenant.

Ce modèle présente l'avantage de ne pas faire de l'environnement un axe qui s'ajouterait aux trois axes de la situation pédagogique, mais un milieu qui comprend ces trois pôles. La position de l'enseignant paraît peu claire du fait qu'il est présent dans le double composant AGENT/MILIEU. Tandis que Houssaye se focalise en didactique sur la relation entre le processus d'enseigner et la pédagogie de contenu (ENSEIGNANT- SAVOIR), Legendre se concentre sur la relation didactique reliant l'agent et l'objet (ENSEIGNANT, MOYENS ET PROCESSUS – OBJECTIFS). En revanche, l'approche pédagogique de Houssaye s'appuie sur la relation entre le processus de former et les pédagogies de la relation (ENSEIGNANT – APPRENANT), tandis que Legendre place la relation pédagogique au centre de la situation pédagogique, s'appuyant sur un ensemble des relations d'apprentissage, d'enseignement et de didactique. « Lorsque la L2 est vue comme 'Langue' et 'Culture' considérées comme des objets complexes consubstantiels », le modèle de Legendre est plus proche de cette position. « Il ne manque que les savoirs pour traiter la relation transductive qui a été supposée plus tôt. Néanmoins la L2 reste un objet

d'apprentissage. Or il a été affirmé que l'objectivation du langage, la langue, ne semble pas suffire comme un objet d'apprentissage », (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 60).

#### **4.8. Phase problématique**

Pour paraphraser Quivy et Van Campenhoudt (2006 : 86) il faut faire le point sur le questionnement comme synonyme de problématique et la question de départ. La problématique se construit à partir d'une question de départ qui ouvre un problème constaté dans l'expérience de terrain et suscitant des interrogations. S'ensuit une période exploratoire où on explore le sujet sous tous les angles, notamment historique, psychologique et législatif dans un raisonnement logique et justifié par des références théoriques.

La problématique se construit pendant cette phase exploratoire où on compare les théories et les expériences faites sur le terrain. Il se peut alors que la théorie et la pratique se contredisent et il faut trouver où ça coïncide, c'est-à-dire en dégager cette problématique apparue à la suite de la synthétisation de tout le travail de recherche. Selon J.-P. Narcy-Combes (2005 : 95) la confrontation à un problème motive la construction d'outils en vue de sa résolution.

Le chercheur ayant établi le cadre théorique peut donc mettre en place une structure de la problématique, dans le but de se repositionner par rapport au procès de sa recherche et faire une synthèse des hypothèses. Ainsi que le fait J.-P. Narcy-Combes (2005 : 119), il semble logique d'affirmer que la question de recherche qui se cristallise à partir de la problématique est la transition entre le cadre théorique et la méthodologie qui suit.

Suite à la problématique découle ce que l'on appelle une proposition de réponse à la question donnée et qui correspond à une relation entre des faits significatifs : l'hypothèse. Dans mon travail, cette hypothèse s'applique à l'enseignement des notions du droit directement en anglais en tant que L2. Les problèmes que pose un tel apprentissage sont

nombreux et complexes, vu le contenu de la DNL. Il est important que l'apprenant apprenne l'anglais simultanément avec les notions intégrées dans la culture et l'histoire du droit.

#### **4.9. De la problématique à l'hypothèse**

L'hypothèse qui s'est dégagée de mon travail de recherche tend à apporter une solution aux questions suivantes:

- Est-il possible d'enseigner la DNL (Droit) directement en L2, c'est-à-dire, en anglais ?
- Est-il possible d'enseigner la L2 de spécialité (anglais juridique) en intégrant simultanément les notions du droit ?

Les apprenants doivent passer un examen en anglais pour obtenir leur diplôme de droit. Le constat fait sur le terrain est que les apprenants ne sont pas des débutants en L2 non spécifiée. Ils ont commencé à l'apprendre dès la 6<sup>ème</sup>,

- La plupart d'entre eux ont un niveau de compétence insuffisant en L2 non spécifique qui les empêche d'atteindre un niveau élevé dans l'éducation supérieure
- Par conséquent, il s'avère impossible d'enseigner la DNL, le droit, directement en L2

L'hypothèse proposée suite au processus de recherche vise :

- Une approche intégrative de la L2 et des notions du droit
- Un processus d'apprentissage en interaction permanente avec l'apprenant, l'engageant à prendre la responsabilité de son propre apprentissage, l'encourageant à faire un travail de réflexion sur sa motivation et les besoins que la formation pourra satisfaire.

Un travail de réflexion chez les apprenants tendrait à augmenter leur motivation et, par conséquent, favoriserait leur apprentissage dans la mesure où il implique les apprenants eux-mêmes dans leur propre apprentissage, les invitant à en prendre la responsabilité (Beaufils, 2006 : 345).

## **5. POSITIONNEMENT SUR L'APPRENTISSAGE DE LA L2 ET DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES**

En ce qui concerne la pédagogie, d'un point de vue pratique, il convient de respecter l'individualité des apprenants ; c'est-à-dire, il faut se familiariser avec leurs compétences et leurs acquis et connaître le but de l'apprentissage, avant de construire un programme. En fonction de la progression souhaitée, l'enseignant organise selon une, voire plusieurs, approches de l'apprentissage « sur mesure » les stratégies qui peuvent interagir entre elles (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 51 – 53). Ma position, inspirée des courants de pensée constructiviste, socioconstructiviste, cognitiviste et humaniste, sous-entend que l'apprenant n'apprend que s'il y a une rupture de représentation qui permet l'apprentissage. Il faut donc rétablir un équilibre, ou combler une lacune dans ses connaissances. Le socioconstructivisme met en avant la dimension sociale de l'apprentissage (Piaget<sup>7</sup>).

### **5.1. Le système cognitif (mémorisation de l'*input*), le système réceptif et le système de production (*output*)**

Les sciences cognitives cherchent à décomposer le fonctionnement du psychisme humain en fonctions cognitives telles que la perception et la mémorisation. Le processeur du système cognitif contrôle le comportement de l'individu en fonction du contenu de ses mémoires, notamment le traitement inconscient de l'information, comme l'affirme Channouf (2004 : 36- 43). Entre le phénomène à observer et la façon dont nous gardons les données en mémoire il y a plusieurs étapes qui reconstruisent la réalité interne. En se focalisant sur ces connaissances nous pouvons aider les apprenants à améliorer leur performance lors de l'apprentissage du nouveau vocabulaire juridique. La recherche-action,

---

<sup>7</sup> Le Débat Piaget / Chomsky. Dans Dortier, J.F. (COORD). Le langage – nature, histoire et usage. Auxerre : Editions Sciences humaines : 165-170.

étant une recherche empirique menée sur le terrain à des fins pratiques dans le cadre d'un référentiel théorique précis, vise à faciliter ce passage de la théorie à la pratique. Pour se familiariser à la didactique de L2, comme le préconise J.-P. Narcy-Combes (2005 : 193), le chercheur, en se référant aux théories, passera d'une expérience de terrain à l'abstrait de la réflexion, pour retourner au concret de la pratique, ce qui facilitera sa compréhension

## 5.2. Abstrait – concret

Selon J.-P. Narcy-Combes (*Op. cit.* : 48), pour passer de l'abstrait au concret (l'évolution interactionnelle à la communication en langue),

*« ne se (fait) pas sur des données abstraites, mais par accumulation de constructions (règles) ou de modèles (exemplars), avec prise de conscience progressive de l'interface entre l'organisation de ces constructions et l'input, en prenant en compte le contexte de l'énonciation et l'intention de l'énonciateur. La nativisation justifiera une fois de plus une médiation, mais pas nécessairement sous forme de 'cours' arides ou de réflexions métacognitives abstraites, ce qui peut aller à l'encontre des pratiques enseignantes et/ou apprenantes habituelles ».*

Sous un angle culturel, J.-P. Narcy-Combes (2005 : 66) nous rappelle que la France est un pays « qui favorise l'intelligence abstraite, logico-déductive<sup>8</sup> ». L'enseignant d'anglais juridique travaillant avec les étudiantes francophones, doit donc tenir compte du fait qu'il faut « privilégier l'intellectualisation qui permet de résoudre les problèmes dans l'abstrait par une théorisation rigoureuse, au détriment d'une approche plus pragmatique ». Fournier (2001 : 157 – 164) décrit l'intelligence comme « faculté de résolution de problèmes » et distingue entre l'intelligence abstraite et l'intelligence concrète. L'apprentissage, en tant que produit d'une démarche intellectuelle est la conséquence d'un questionnement. Puisque « les plus grandes découvertes scientifiques furent dues à des questionnements de départ », l'apprentissage est le résultat d'une interaction entre le fonctionnement de l'intelligence et l'acquisition des connaissances.

---

<sup>8</sup> Linard 1996 et Stewart et al 1995.



Comme le montre Chomsky (2000 : 126), on ne peut aborder les catégories ou les termes abstraits que si l'on a d'abord traité le concret. La logique qui sous-tend ces capacités d'organisation du langage se déploie par phrase ou entité, du concret à l'abstrait : "*a city is both concrete and abstract*". Toute utilisation concrète de la langue par un sujet parlant cette langue relève de ce que l'on appelle en opposition la *performance*, c'est-à-dire la réalisation concrète qu'il produit, séquence morphosémantique signifiante dans son contexte et « correcte » (conforme au modèle grammatical). Toutefois, ces formes de gestion de la connaissance conduisent à la déstabilisation des représentations antérieures et requièrent donc du recul et une réflexion systématique.

### 5.3. Les théories chomskyennes

En 1957 et, plus tard, en 1965, les théories chomskyennes de GGT (grammaire générative transformationnelle) où le problème de l'identification des irrégularités est posé d'une manière plus sophistiquée que dans les grammaires descriptives, abordent le problème des contre-exemples de manière épistémologiquement discutable. Dans les années 1990, Chomsky construit son « Programme Minimaliste » qui étudie le fonctionnement de la faculté de langage en tenant compte des irrégularités syntaxiques. Les suppositions conventionnelles subissent alors un examen minutieux tout en s'appuyant sur l'interface de la raison ou du cerveau en relation avec leur son et signification. (Chomsky, 2000). Il s'appuie sur la tradition cartésienne pour proposer une conception « universaliste » et « innéiste » de la faculté de langage en soulignant l'importance des questions liées à l'acquisition (Cf. J.-P. Narcy-Combes).

Combattant les idées behavioristes, Chomsky a proposé la GGT qui permet de créer des énoncés bien structurés dans une langue, grâce aux règles limitées. Au cours des analyses des langues selon les normes de GGT, il a été constaté que leur diversité a été sous-estimée. Une théorie des langues doit impérativement remplir deux conditions, à savoir:

- donner un compte-rendu exact des propriétés de la langue, "*descriptive adequacy*",

- expliquer ses dérivés, ses limites et contraintes, “*explanatory adequacy*” (Chomsky, 2000 : 7).

Comme il ressort clairement de la recherche sur la compétence de communication de Hymes, la linguistique doit faire face à des difficultés des concepts. Selon Hymes (1984 : 18), même si ses travaux complètent le mouvement visant à une étude de langue comme structure autonome, Chomsky « a étendu les termes de cette étude à un cadre de référence plus vaste ». Chomsky parle de compétence et de performance tandis que Hymes parle de compétence communicative, comme le note J.-P. Narcy-Combes (2005 : 36) : « admettons qu’il manque le concept de performance communicative. Cette performance se mesurerait en termes de l’efficacité relative de l’effet des paroles d’un locuteur et de ce qu’il transmet para-verbalement dans une situation donnée. La parole seule relève de la performance au sens Chomskien, plus lié à la langue ».

Dortier nous rappelle la façon dont l’apparition de l’anthropologie cognitive en 1969 a bouleversé l’éducation en introduisant l’étude des processus cognitifs qui nous permettent de reformuler les problèmes que pose la transmission des représentations culturelles en acquisition des langues. Ce programme « se déploie (...) dans le sillage (...) des grammaires génératives (...) fondées sur l’hypothèse d’une grammaire universelle des langues humaines et de l’Intelligence Artificielle<sup>9</sup> (...) cherchant à formaliser les règles de production de la pensée humaine depuis les années 60 » (1999 : 107 - 111). Les recherches du linguiste Chomsky (2000) ont joué un rôle crucial dans les sciences cognitives définies en 1985 comme « nouvelles sciences de l’esprit ». La révolution cognitive<sup>10</sup> et l’évolution qui a mené à la conception standard de la fausse intelligence<sup>11</sup>. On pourrait tirer une parallèle entre l’anthropologue et le linguiste ; ce que la culture est au premier, la grammaire l’est au dernier. Le modèle de la psychologie cognitive, comme le propose Dortier dans le modèle

---

<sup>9</sup> L’IA créée en 1956, s’est donné pour but de comprendre le raisonnement humain et de doter les systèmes informatiques de capacités intellectuelles comparables à celles des être humains (Dortier, 1999 : 69 – 79).

<sup>10</sup> D’après une expression de Gardner 1985.

<sup>11</sup> Selon Zuber et Lecompte lors de leur entretien avec Gardner en 2001.

cognitiviste de la pensée, conçoit la pensée humaine en quelque sorte comme un programme logique qui maîtrise les forces et limites de symboles abstraits (1999 : 19 – 27).

#### **5.4. Les connaissances implicites et explicites**

Le jeune enfant arrive à identifier son environnement, grâce à une connaissance implicite de son corps. C'est le sens de son corps qui le rend capable de ressentir des émotions et de les maîtriser en réciprocité avec autrui (Chapelle, 2001 : 343 – 349). Fonctionnant comme un système de bouton-poussoir, l'activation d'une émotion déclenche des réactions qui incitent l'apprenant à accomplir de nouvelles tâches, par exemple apprendre une langue étrangère. La perception des données dépend d'une sensation conditionnée par une émotion liée à la mémoire, donc à une personne ou une situation (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 13 - 19). En effet, l'expérience de l'enseignement de l'anglais juridique m'a permis de constater l'existence d'un type particulier d'angoisse liée à la langue, parce que l'apprentissage d'une langue ne s'effectue pas de manière similaire dans les DNL. Au début de mes cours, sans exception, il y a toujours des apprenants qui paniquent quand je présente le programme d'apprentissage. En revanche, à la fin du premier semestre ils sont calmes et répondent aux tâches comme s'ils avaient suivi des cours de droit dans un pays anglophone. Ils effectuent les tâches les plus exigeantes du deuxième semestre sans se plaindre. En raison de cette angoisse, ainsi que du concept de complexité cognitive (Robinson, 2001 : 27 – 57), j'aborde des tâches simplifiées au début de l'apprentissage.

Ces aspects d'une connaissance implicite sont liés de façon naturelle à l'apprentissage de la première langue, parce qu'une connaissance implicite est une connaissance qui n'a pas été formalisée. Cela mène à une maîtrise des capacités sensorielles. J.-P. Narcy-Combes (2005 : 15) fait référence à toute nouvelle donnée qui éveille une sensation qui ne relève pas de son conscient, parce qu'elle est 'conditionnée' par le passé de l'apprenant. L'apprentissage implicite décrit un mode d'adaptation qui s'appuie sur des connaissances ou des savoir-faire dont l'acquisition s'opère dans des conditions relativement indépendantes des intentions de l'apprenant, par exemple, une habileté de mémoriser associée à la mémorisation des formes, en l'occurrence des règles grammaticales (Robinson,

2002 : 216 – 228). Selon Ledoux (2003 : 20) la recherche sur le cerveau montre que la synergie des connexions synaptiques entre les neurones produit une conscience humaine de soi et donc la reconnaissance d'une distinction de l'animal : « Comment notre cerveau fait ce que nous sommes ». Il décrit cette capacité de conscience de soi comme l'intégration de ce qu'il appelle le soi implicite qui est différent de notre soi explicite, lequel dépend des informations sensorielles par rapport à la mémoire et donc la mémoire de travail (*Op. cit.* : 221). Les connaissances explicites sont clairement articulées au niveau d'une production langagière, par exemple sous forme d'un document écrit ou d'un document électronique dans le système informatique. Puisqu'elles apparaissent sous une forme tangible, ces connaissances sont transférables de façon physique. Les connaissances sont stockées ou diffusées sur des supports d'information matériels. J.-P. Narcy-Combes (2005 : 44) constate que le travail sur la langue ne permet que d'améliorer l'observation active de ce que l'apprenant vit quand il participe à un échange langagier, dans lequel il fonctionne en s'appuyant, en parallèle, sur sa connaissance implicite et sa connaissance explicite (d'après Ellis, 2003).

### 5.5. Les stratégies d'apprentissage

Les stratégies d'apprentissage (J.-P. Narcy-Combes, 1997 : 77 – 78) sont synonymes des approches individuelles pédagogiques. L'interaction entre les choix de stratégie effectués par l'apprenant peut influencer les résultats. La façon dont les apprenants fonctionnent est illustré dans la Figure 2.6., montrant comment ces stratégies d'apprentissage se regroupent et de quelle façon elles interagissent. Les stratégies se regroupent par approche directe ou par approche indirectes (Tableau 2.1.). Tout d'abord les stratégies directes comprennent un sous-classement, à savoir :

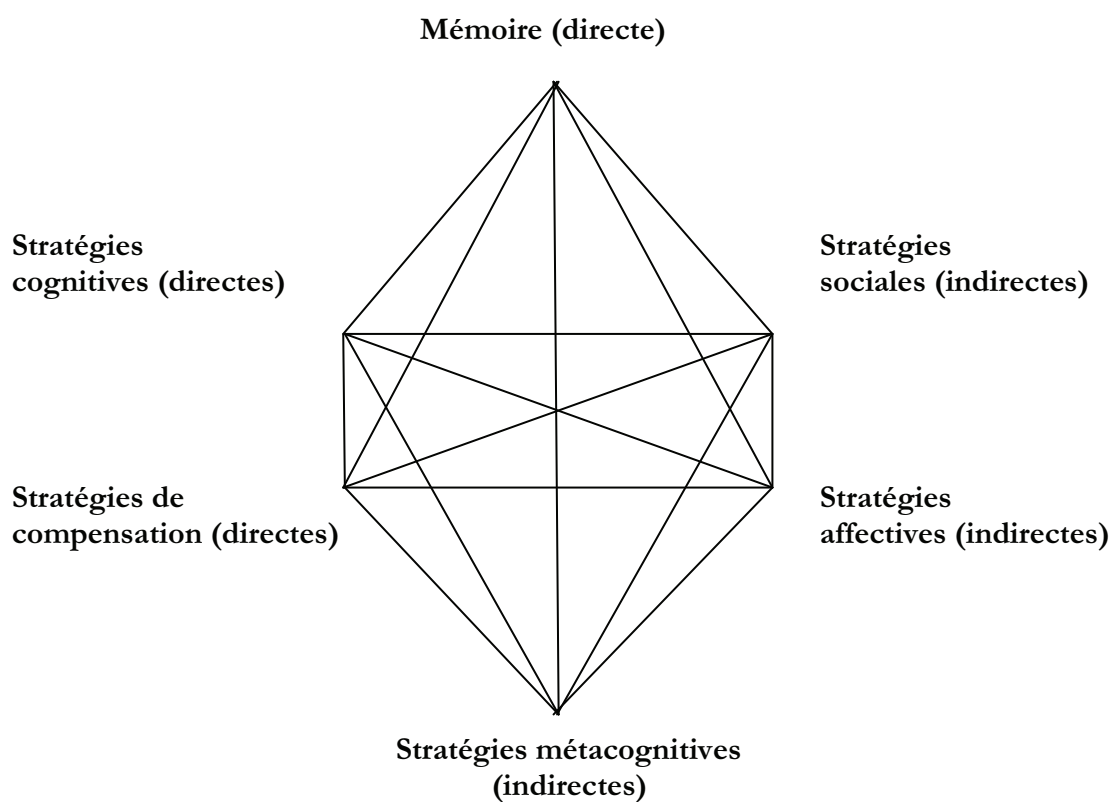
- stratégies de mémorisation s'appuyant sur la capacité du cerveau pour agir aux sons et aux images ;
- stratégies cognitives rendant l'apprenant capable de raisonner et gérer l'*input* et l'*output* ;

- stratégies de compensation se limitant à l'oral et à l'écrit.

Ensuite le sous-classement des stratégies indirectes comprend :

- stratégies métacognitives se focalisant sur des actions d'apprentissage, par exemple, évaluer et contrôler ;
- stratégies affectives qui s'adressent aux émotions, notamment au contrôle de l'anxiété ;
- stratégies sociales pour promouvoir la coopération et créer une relation empathique.

**Figure 2.6. Les stratégies d'apprentissage.**



**Tableau 2.1. Stratégies directes et indirectes.**

<b>STRATEGIES DIRECTES</b>		<b>STRATEGIES INDIRECTES</b>	
✓	<b>Stratégies de mémorisation :</b> - Créer des liens mentaux ; - Appliquer des images au son ; - Réviser ; - Agir pour apprendre.	✓	<b>Stratégies métacognitives (gestion) :</b> - Focaliser des actions d'apprentissage ; - Planifier ; - Auto-évaluer / contrôler.
✓	<b>Stratégies cognitives :</b> - Pratiquer ; - Recevoir et envoyer des messages ; - Analyser et raisonner ; - Créer des structures par <i>l'input</i> et <i>l'output</i> .	✓	<b>Stratégies affectives :</b> - Contrôler son anxiété ; - S'encourager ; - Prendre son pouls émotionnel.
✓	<b>Stratégies de compensation :</b> - Devenir intelligemment ; - Compenser ses limites à l'oral et à l'écrit.	✓	<b>Stratégies sociales :</b> - Poser des questions ; - Coopérer ; - Réviser ; - Créer une relation empathique.

Les stratégies d'apprentissage permettent à l'apprenant de progresser vers l'autonomie. Elles sont donc considérées comme un élément constitutif du processus d'autorégulation :

c'est-à-dire un individu peut atteindre son but plus tôt, grâce à sa capacité de contrôler et de modifier une activité cognitive. Les stratégies améliorent ses compétences linguistiques et permettent à l'apprenant d'acquérir cette aptitude (Oxford, 2001 : 166-169). La recherche expérimentale montre qu'un transfert de stratégie reste variable selon la nature des tâches et des stratégies utilisées.

Après analyse des stratégies directes et indirectes proposées dans la Figure 2.6. (Narcy, 1997 : 78) j'ai opté pour un mélange de ces stratégies qui tient compte de la nature particulière de la DNL (Droit) et des connaissances existantes de mes étudiants en L2, tout en mettant l'accent sur les stratégies directes qui jouent un rôle significatif dans l'apprentissage. En effet, leur discipline étant le Droit, les étudiants ont l'habitude de compter sur la mémorisation, sujet que j'aborderai dans le prochain chapitre. En revanche, dans l'apprentissage de L2 il convient de dissuader les apprenants de la pratique « copier/coller » lors du processus de production langagière pour qu'ils arrivent à s'exprimer de façon créative et indépendante.

## **6. VERS UN NOUVEAU METIER**

Les sections européennes et de langues orientales (SELO) ont été introduites en 1992 dans le système scolaire français ; trois ans avant le livre blanc de 1995 de l'EU, selon lequel tous les citoyens européens doivent maîtriser trois langues européennes. Le but est d'introduire une ouverture européenne et internationale dans les systèmes scolaires nationaux ou régionaux pour promouvoir la mobilité et l'ouverture des étudiants et des enseignants, sur le monde. Pour accélérer ce programme, on perçoit une tendance, dans le secondaire comme dans le supérieur, à enseigner la discipline directement en L2, par exemple, en anglais, notamment dans les programmes d'immersion Coste, 1994 : 10 – 12). Invités à des colloques sur les thèmes « L'évolution du métier d'enseignant de langues de spécialité<sup>12</sup> » ou

---

<sup>12</sup> Le 29ème Congrès de l'APLIUT à Nîmes, juin 2007  
<http://www.congres-apliut2007.iut-nimes.fr/spip/spip.php?rubrique>

« L'enseignement bilingue : état de situation et propositions<sup>13</sup> » les chercheurs ont pris conscience d'un bouleversement du système d'éducation. Il n'est donc pas étonnant que l'enseignant en section bilingue commence à réfléchir sur la nécessité

- d'un nouveau type d'enseignement ;
- d'un nouveau type d'enseignant pour l'enseignement bilingue en Europe ;
- et d'un nouveau discours.

Dans l'enseignement des langues étrangères, cette dimension culturelle ; une tendance à enseigner la discipline directement en L2, notamment dans un programme d'immersion, (Gajo et Serra, 2000 : 498-508) en s'appuyant sur différentes disciplines, joue un rôle clé dans le cadrage situationnel de la formation multiple face à la didactique du plurilinguisme (Cadre, 2000 : 129 – 134 et 105).

### **6.1. L'enseignant face à la multiformité et au plurilinguisme dans l'apprentissage**

En Europe, depuis quelques années, une politique plurilingue dans l'enseignement d'une deuxième langue à l'école (Coste, 1994 : 10-12) se met en place. Le phénomène du plurilinguisme est assez répandu parmi les chercheurs en didactique des langues étrangères. Ils ont pris en compte les environnements socioculturels, et le développement psycholinguistique des apprenants dans leur cadre institutionnel compte tenu de la diversité des langues et des cultures.

Nous passons d'une didactique des langues à une didactique du plurilinguisme ; un engagement d'entreprendre une politique éducative promouvant le plurilinguisme et révélant en même temps la diversité de quelques conceptions, fait pression sur les indicateurs provisoirement stabilisés qui permettent d'opérer un glissement de perspective de la didactique des langues vers une didactique du plurilinguisme. Dans son analyse de

---

<sup>13</sup> La Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, mars 2001  
[http://www.ciiip.ch/pages/portrait/Tex\\_reg/fichiers/Dec\\_collab\\_me.pdf](http://www.ciiip.ch/pages/portrait/Tex_reg/fichiers/Dec_collab_me.pdf)



cette tendance, Montagne-Macaire (2008 : 3 - 40) souligne quelques questions sur la complexité que nous rencontrons dans notre travail, notamment :

- Comment la recherche s'empare-t-elle de ces tendances émergentes et apparemment contradictoires ?
- Quels sont les indicateurs les plus pertinents ?
- Pouvons-nous parler de modèles ?
- Quelles sont les dimensions épistémologiques ?

Les interactions dans une recherche sont complexes. Bien que ces interactions puissent être différentes d'une structure à l'autre, la didactique se fonde sur les analyses scientifiques dont elles font l'objet. Ainsi, Kramsch et al mettent en avant l'importance de l'influence du social lors de l'apprentissage d'une langue étrangère parce que la langue touche à l'identité (2000 : 78 – 104). Après avoir souligné l'importance du sens et du développement des compétences linguistiques dans la formation, nous aborderons la didactique du plurilinguisme des variétés et la multiformité dans l'apprentissage.

## **6.2. Evolution vers un nouveau type d'enseignant ?**

Le nouvel enseignant, dont j'élabore le concept dans le chapitre 3, fait un rapprochement entre un « modèle crédible de recours » à la L2 et le rapport à la discipline en reconsidérant les procédures d'évaluation (Gajo 2005 : 2). Mon cas personnel en est un exemple : anglophone, ayant suivi des études en Master of Business Administration et en Droit (DEA : Droit et financement du développement), notamment sur les marchés publics, je peux aborder les concepts des contrats des partenariats public-privé avec les étudiants en Droit Public et la fiscalité avec les étudiants en Stratégie fiscale de l'entreprise. La nécessité d'une expertise des enseignants de langues en matière de plurilinguisme est mise en avant par de nombreux auteurs. Toute formation s'inscrit de plus en plus dans un contexte plurilingue et a des objectifs spécifiques.

Par conséquent, une telle formation ne saurait se passer d'une connaissance précise du domaine dans lequel les enseignants concernés sont amenés à exercer. Comme stipulé dans le livre blanc de 1995<sup>14</sup>, la formation du nouvel enseignant européen dans des contextes plurilingues de trois disciplines doit être repensée.

Galisson se demande s'il s'agit là d'une « évolution » ou d'une « révolution » dans la future approche de l'enseignement et de l'apprentissage des langues et des cultures (1990, 79 : 35-52). Il est évident que des changements dans l'éducation, en particulier dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, sont devenus inévitables. En ce qui concerne le contact avec les langues étrangères, par exemple l'anglais, dans un contexte de disponibilité comme outils d'apprentissage, Vaillant Sirdey nous rappelle les années 70 où il était pratiquement impossible de construire des tâches en anglais authentique (2008 : 10-21) à cause d'une « rareté de la langue ».

### **6.3. Spécialiste de discipline ou enseignant de langue de spécialité ?**

L'autorité du CECR pour les langues est bien établie et son influence globale joue un rôle important dans l'élaboration de programmes d'apprentissage dans l'Union européenne. Il n'est plus possible d'ignorer la mutation permanente du contexte de l'enseignement ainsi que de l'apprentissage des langues. Cette mutation provoque chez les citoyens globaux un effet boule de neige, car elle touche une compétence interculturelle – celle des enseignants et des apprenants de langues. Dans cette thèse je fais quelques réflexions sur l'évolution du métier d'enseignement de langue. Pour les fins de ce travail je me focalise sur l'enseignant de langue de spécialité, notamment, comme le remarque Coleman (2008 : 22 – 39) « la problématique de la terminologie ».

---

<sup>14</sup> Résolution du Conseil du 16 décembre 1997 concernant l'enseignement précoce des langues de l'Union européenne, Document 398Y0103(01), dans le Journal officiel n° C 001 du 03/01/1998 p. 0002 – 0003 (...) considérant le livre blanc « Enseigner et apprendre: vers la société cognitive », présenté par la Commission en 1995, qui part du constat que « la maîtrise de plusieurs langues communautaires est devenue une condition indispensable pour permettre aux citoyens de l'Union européenne de bénéficier des possibilités professionnelles et personnelles que leur ouvre la réalisation du grand marché intérieur sans frontières » et prône la maîtrise effective de trois langues de l'Union; (...).

#### **6.4. Relations interdisciplinaires**

Le but essentiel des programmes d'apprentissage par immersion est d'améliorer la qualité de l'enseignement et de développer une dimension européenne dans toutes les disciplines ou encore, pour l'enseignant, d'avoir des compétences dans un domaine spécialisé, par exemple l'économie ou la santé. Dans ce cadre les chercheurs de langues, par exemple, peuvent collaborer avec les chercheurs des autres disciplines ou les spécialistes.

Dans l'hypothèse où l'enseignant de langue n'est pas spécialiste ou pratiquant de la DNL, cette méthode intégrative, pratiquée en étroite collaboration avec des spécialistes du droit, semble être la meilleure approche. L'adoption d'une stratégie comparative des concepts du droit et le développement de ces connaissances dans un contexte international, contribuent à une vraie compréhension du droit prévalant dans les pays anglophones et du langage qui y est lié. Langue et contenu disciplinaire sont préservés.

Pourtant, comme l'affirment Smith et Marsh (2005), les apprenants qui n'ont pas bénéficié d'un programme bilingue ou multilingue dans leur formation, rencontrent beaucoup plus de difficultés que les apprenants qui ont l'expérience d'un apprentissage plurilingue. Actuellement j'assure des cours d'anglais de spécialité ainsi qu'un cours de droit international des affaires en anglais, la LV2 de la plupart des étudiants en droit. Au cours de droit international, la DNL prévaut sur la langue laquelle est plutôt reléguée au second plan, alors qu'en anglais elle est au centre de l'enseignement.

Si l'on souhaite que l'enfant soit bilingue, il faut lui proposer un enseignement bilingue durant toute sa scolarité. L'objectif important est donc de promouvoir un enseignement bilingue pour tous dès la maternelle et de former des enfants plurilingues et pluriculturels en leur donnant les moyens de se tourner vers les autres dans une perspective mondialiste sans pour autant renoncer à leur identité ou à leur culture. Ainsi, les apprenants maîtriseront, dès leur plus jeune âge, des langues étrangères qui leur permettent de

s'intégrer et de s'adapter à un monde en continuelle évolution par rapport aux facteurs PESTEL<sup>15</sup>.

### **6.5. L'évolution de l'enseignement des langues de spécialité dans les institutions universitaires**

Un dilemme pour les enseignants de langues consiste à déterminer s'ils doivent être des enseignants d'une langue spécialisée dans un domaine disciplinaire particulier, ou des experts en DNL (en droit par exemple) formés à enseigner leur spécialité en anglais par une méthode directe ou des cours en immersion. Sous un angle culturel, Taillefer aborde le défi de la normalisation dans l'enseignement des langues au sein de l'Espace européen d'enseignement supérieur en se focalisant, notamment sur la formation des enseignants et l'interdisciplinarité (2007: 33-49).

Räsänen s'appuie sur le développement de la formation des enseignants en éducation supérieure suite aux résultats obtenus lors d'un programme plurilingue d'échange (2006 : 256 – 278). Elle se concentre plutôt sur la modification de la gouvernance universitaire et par conséquent des conditions de travail. Cette forme de gestion a été ou est en train de changer dans de nombreux pays, y compris en France. L'expérience personnelle faite avec la méthode *CLIL/EMILE* a engendré chez moi le besoin de trouver une réponse plus adaptée à la situation actuelle de l'apprentissage, réponse que viendrait étayer la conception de la pratique académique

L'enseignement des langues de spécialité dans les institutions universitaires est en train de subir une métamorphose en cherchant une réponse adéquate aux besoins spécifiques d'une catégorie professionnelle, il devient donc urgent de redéfinir les caractéristiques de l'enseignement d'une langue de spécialité.

---

<sup>15</sup> Modèle d'analyse des facteurs macro-environnementaux : Politiques, économiques, sociaux, techniques, environnementaux et légaux.

*« L'ensemble des pratiques d'enseignement spécialement conçues pour (ces) publics (...) est généralement désigné sous l'appellation 'enseignement fonctionnel des langues' dans le cadre du Français langue étrangère et 'ESP (English for Specific Purposes)' dans le monde anglo-saxon. (...) L'enseignement fonctionnel (...) reste (...) toujours d'actualité dans l'enseignement des langues aux adultes » (Springer, 1996 : 105).*

Dudley-Evans (2001 : 131 – 136), nous rappelle que l'anglais de spécialité a connu un développement rapide et continu depuis une trentaine d'années. Il met en évidence la nécessité d'identifier les besoins des apprenants, en utilisant la méthode et les activités de la discipline concernée, et en se focalisant sur les compétences linguistiques qui correspondent à ces activités.

Au cours de ces dernières années nous avons constaté une métamorphose des compétences de l'enseignant de langues, car, comme l'affirme Castelotti :

*« La notion de compétence de communication (...) s'est développée, en relation à l'enseignement des langues, sur le modèle du communicateur natif idéal : la compétence de communication (comme distincte de la compétence strictement linguistique) est caractérisée par les capacités, les connaissances et les dispositions de type sociolinguistique et pragmatique de locuteurs implicitement présumés natifs monolingues ou (...) considérés comme opérant dans des instances de communication endolingue » (2001 : 168).*

La compétence linguistique du locuteur est la condition préalable et indispensable à l'enseignement et à l'apprentissage; elle doit prendre en compte activement la réalité linguistique contemporaine, donc le modèle linguistique. Il ne devrait et ne peut pas être remplacé par un allophone ou un alloglotte (Matthey, cité par Castelotti, 2001: 184).

Pour relever le défi de l'émergence progressive des Langues Vivantes en tant que disciplines scolaires – non seulement en Grande Bretagne (Cf. Coleman) et en France, mais dans toute l'Europe – les enseignants ont été obligés de s'adapter aux exigences nouvelles des enfants bilingues. L'enseignant de langue vivante est confronté au dilemme de la double contrainte d'être locuteur natif et enseignant en même temps (Brohy et Gajo, 2008).

Pour les locuteurs natifs un autre dilemme consiste à déterminer s'ils doivent être des enseignants d'une langue spécialisée dans un domaine disciplinaire particulier, ou des experts dans un domaine du droit formés à enseigner leur spécialité en anglais par une méthode directe ou des cours en immersion. L'enseignant en section bilingue qui se trouve dans une situation d'immersion doit relever le défi des enfants bilingues (Gajo, 2005).

Fondé sur une compétence communicative dans plusieurs langues, le plurilinguisme est connu sous le terme linguistique d'« immersion », qui se caractérise par une pratique pédagogique utilisée pour apprendre une deuxième langue (Gajo et Serra, 2000 : 498-508) en s'appuyant sur différentes disciplines. L'auteure elle-même a été exposée à une méthode d'immersion dans l'enfance.

#### **6.6. Les groupes d'étude et de recherche en langues de spécialité**

Avant de faire quelques réflexions sur la collaboration entre l'enseignant-chercheur de D.L.E. (didactique des langues étrangères) et le spécialiste en droit, j'aborde le terme « didactique » étant donné que mon travail s'appuie sur l'enseignement et l'acquisition de L2. Le succès rencontré ces 3 dernières décennies par des groupes de chercheurs en enseignement des langues vivantes et, surtout, des langues étrangères en France, tels que :

- l'APLIUT (Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de technologie), qui est née en 1977 et s'est donnée pour but la promotion de l'enseignement des langues vivantes à l'Institut Universitaire de Technologies (IUT) ;
- le GERAS (Groupe d'Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité) créé dans les années 1970 ; et le secteur LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines), « secteur en pleine expansion, car la langue étrangère est obligatoire

dans tous les cursus universitaires » (Greenstein, 2005 : 7) existant depuis les années 1990<sup>16</sup>,  
témoigne de l'importance croissante de la recherche dans l'enseignement des langues étrangères. De nombreux projets<sup>17</sup> et méthodes pour promouvoir l'apprentissage d'une L2, surtout de l'anglais, existent, notamment, grâce au livre blanc de 1995 de l'EU, selon lequel tous les citoyens européens doivent maîtriser trois langues européennes évaluées selon le *Cadre*, « le défi de la communication internationale » (Springer, 1996 : 31). C'était devenu un sujet de préoccupation pour les autorités universitaires eu égard aux perspectives professionnelles de leurs étudiants et qui a provoqué un engouement certain dans les universités pour l'apprentissage de l'anglais au point de faire naître l'idée révolutionnaire d'enseigner les disciplines en anglais ; "...(...).. *a modern university aspiring to international excellence must teach its courses through the medium of English (...): Content and language integrated learning (CLIL)*<sup>18</sup>". La notion de compétence plurilingue a été avancée comme la capacité mobilisant l'ensemble des ressources langagières dont dispose l'acteur social, selon Coste (2008 : 91). Pourtant ce dernier remet en question, dans une perspective réaliste d'éducation plurilingue, la place de la langue de scolarisation.

## 7. PLURILINGUISME ET DIDACTIQUE DES LANGUES - IMMERSION LINGUISTIQUE

Quand ils embauchent, les employeurs sont en droit d'attendre d'un diplômé une maîtrise de l'anglais, "*graduateness*<sup>19</sup>" d'après Graddol (2005 : 3). Pour atteindre cet objectif de

---

<sup>16</sup> Lors du colloque ministériel sur *l'enseignement des langues aux non spécialistes* à Aix en Provence en février 1993, le sigle LANSAD a été proposé pour remplacer l'appellation de « Langues pour non-spécialistes ». Au XV<sup>e</sup> congrès de l'APLIUT (1993), Michel Perrin, évoquait la croissance des langues de spécialité.

<sup>17</sup> LABEL, Leonardo, Monnet et Socrates-Erasmus ont un lien direct avec le projet Jean Monnet, fondé en 1990, à la demande des universitaires, pour promouvoir les initiatives universitaires ciblées à créer des activités d'enseigner dans l'intégration européenne, surtout en droit, économie, sciences politiques et histoire ; les disciplines où les développements de l'UE sont devenus de plus en plus importants et la demande des apprenants augmente de jour en jour. Ce projet est soutenu par la Commission Européenne.

<sup>18</sup> "CLIL is a generic term and refers to any educational situation in which an additional language, and therefore not the most widely used language of the environment, is used for the teaching and learning of subjects other than language itself. The concept implies using an integrated approach to language and content in order to enhance academic intake and promote multilingualism culture".

<sup>19</sup> "There developed a new notion of 'graduateness' that included proficiency in English. If someone had a university degree, in whatever subject, then employers had the right to expect a minimum level of competence in the new kind of literacy. The term 'English literacy' itself has become common in some quarters as English becomes repositioned in the curriculum — no longer a foreign language, more a core skill akin to ICT skills".

bilinguisme, des milliers de spécialistes des disciplines non linguistiques sont tenus d'assister à des cours et de passer des examens en anglais, notamment dans les domaines de l'économie, de la santé, des affaires et du droit (Azam-Pradeilles, 2004 : 157 – 166). De plus, les débats juridiques au sein des Nations Unies, des grandes agences internationales de développement ou des institutions bancaires de Bretton Woods se font aujourd'hui exclusivement en anglais. Le débat juridique exige donc une maîtrise linguistique (Apelbaum, 2004 : 1759 – 1766).

L'anglais est également devenu la langue de l'administration internationale publique de milliers de fonctionnaires dans le monde entier, comme le reflète un titre<sup>20</sup> d'Azam - Pradeilles (2001 : 15), notamment à la Banque Mondiale et au FMI. Dans son discours, elle souligne également que l'anglais fait partie des compétences professionnelles des fonctionnaires français. Cette compétence en anglais est bien maîtrisée par, notamment, les diplômés de l'ENA, mais qu'en est-il des générations antérieures ou de ceux n'ayant pas pu profiter d'une telle formation d'excellence? De manière similaire, selon Apelbaum (2004<sup>21</sup>), « les partenariats public-privé (PPP) à la française peuvent devenir le moteur d'une nouvelle exportation du droit français, en dehors de ses frontières tout en se révélant un système, mais en anglais. Sur un plan linguistique, [...] la forme devient donc indispensable pour communiquer sur le fond ».

### 7.1. Systèmes d'immersion

Le concept d'immersion dans l'enseignement et l'apprentissage des langues est complexe, car il présente différentes dimensions qu'il faut analyser et identifier. Bien qu'une telle approche ne soit pas nouvelle, comme l'a dit Wolff (2003 : 35), c'est à partir de 1990 que Marsh parle de *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*). En examinant la méthode de *TIE-CLIL* (*Translanguage in Europe – Content and Language Integrated Learning*), ou la collaboration dans l'enseignement des langues autre que les langues officielles de

---

<sup>20</sup> «Le Choix de l'anglais comme langue de travail de l'administration publique par les pays candidats à l'Union européenne : un défi pédagogique et politique à relever ».

<sup>21</sup> Raphaël Apelbaum est avocat à la Cour / au Barreau de Paris et également Conseiller juridique auprès des Nations Unies, UNOPS, New York.



scolarisation dans DNL (Disciplines Non Linguistiques), il faudra se poser la question si de telles approches sont plus efficaces qu'une approche plus traditionnelle de la langue par exemple.

## **7.2. DNL**

Il s'agit de l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) dans des langues autres que les langues officielles de scolarisation (Wolff, 2003 : 36). La base de cette méthode d'enseignement est l'apprentissage du contenu inconnu d'une discipline différente d'une langue. Elle se distingue des cours de langue traditionnels par le fait qu'elle allie l'enseignement de la langue étrangère dans une discipline spécifique et celui de la discipline proprement dite.

La complexité du mariage entre les études de langues et les DNL, s'explique dans quelques méthodes telles que *CLIL* ou EMILE. Bien que l'on exige de l'enseignant de langue étrangère qu'il collabore avec les spécialistes, « il ne serait pas légitime », remarque J.-P. Nancy-Combes (2005, 96 – 97), « qu'un spécialiste d'un autre domaine attende d'un chercheur en didactique de L2 qu'il soit aussi savant que lui dans son domaine : il exigerait trop de ce dernier ». Ce sujet sera développé dans le chapitre qui suit sous « nouvel enseignant ».

## **7.3. CLIL**

Un exemple de ce qui constitue un enseignement plurilingue est désigné par *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*), un concept introduit par David Marsh dans les années 1990. L'approche *CLIL* est une réussite dans les écoles primaires et secondaires, notamment dans les pays scandinaves. Le but essentiel de tels programmes d'apprentissage est d'améliorer la qualité de l'enseignement, de développer une dimension européenne dans une discipline, ou d'étudier dans un domaine spécialisé, par exemple le droit, l'économie ou la santé.

L'apprentissage à double focalisation (*double-focused*) date de plusieurs décennies, bien que l'appellation existe depuis 19 ans seulement.

*"If the European models continue to take root, and be justified through the types of research now being published, there could be a positive knock-on effect globally. It is clear that dual-focused CLIL methodologies have immense potential in easing the language burden in certain countries, as in enhancing language learning in others."*<sup>22</sup>

La lecture des auteurs comme, notamment Wolff, Dalton-Puffer, Coste, Springer, confirme que Marsh a eu raison. Sous un angle culturel, cette méthode trouve bien sa place en recherche-action. Si l'on décide de mettre cette méthode en pratique, je suis d'avis qu'il faut l'aborder sous un angle culturel.<sup>23</sup> Une langue maternelle est comme la peau: inséparable du corps et le protégeant. À partir de là, une deuxième langue (L2) devient le "*body stocking*" qui doit impérativement harmoniser avec l'ensemble pour éviter la friction. Dès lors qu'il n'y a plus de barrières culturelles, il est plus facile d'absorber cette deuxième langue.

Il y a plusieurs projets afin de promouvoir et d'accélérer le développement des qualifications et des compétences *CLIL*, notamment le projet *CCN (CLIL Cascade Network)*<sup>24</sup>. Le *CCN* est un réseau multilatéral de la Commission européenne qui fait parti du cadre du PAP (Plan d'Apprentissage Permanent) et a pour but de promouvoir *CLIL*. Ce projet a vu le jour en raison d'une série de besoins communs de *CLIL* en Europe, à savoir :

- création des réseaux d'enseignants afin de renforcer et développer leurs activités et leurs capacités d'action ;
- coordination des différentes ressources nationales pour établir une base de données d'information *CLIL* ;

---

<sup>22</sup> David Marsh, Université de Jyväskylä, Finlande, expert important de *CLIL*.

<sup>23</sup> Jean-Paul Narcy, *Op. cit.*, §1.3.

<sup>24</sup> <http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=Content&nodeIDX=3488> (Consulté jusqu'au 5 octobre (2009)).

- harmonisation et facilitation de l'accès à l'information en établissant des critères de qualité et planifiant des stratégies de dissémination et de validation ;
- promotion des langues régionales, ayant comme objectif de consolider les activités des filières *CLIL* qui existent en Europe sur le plan national, régional et local.

Depuis l'inauguration officielle du *CCN* en octobre 2008, à la Conférence *CLIL* à Tallinn, celui-ci vise à promouvoir et à consolider les compétences pédagogiques pour l'enseignement EMILE, de manière à permettre aux enseignants et aux chercheurs de se connecter et de partager des expériences, ressources, et exemples de bonnes pratiques.

#### 7.4. *CLIL* compendium

Le Compendium *CLIL*<sup>25</sup> est le résultat d'un projet concernant les différentes dimensions (Tableau 2.2.) de l'enseignement plurilingue. Il nous permet d'identifier les fondements du potentiel de l'enseignement, notamment les principes d'une telle approche pédagogique et ses ramifications dans les contextes divers européens.

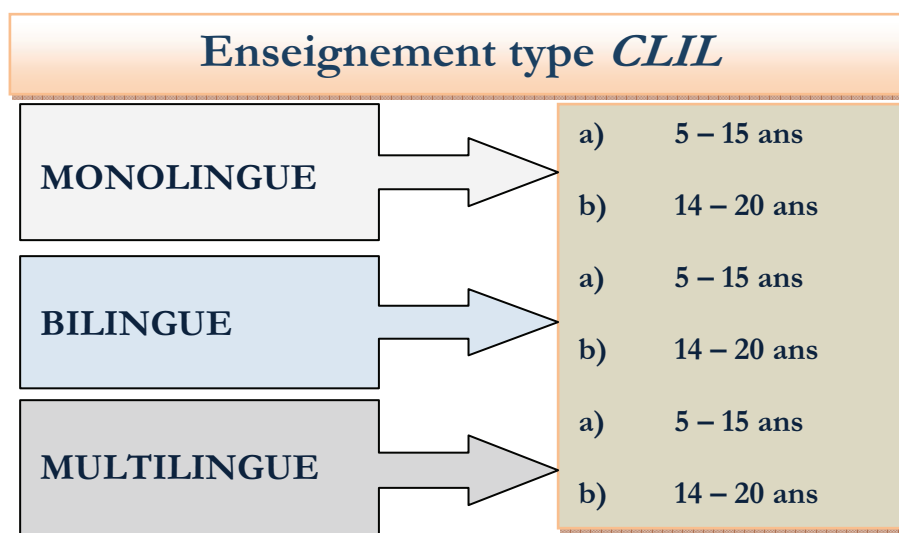
Tableau 2.2. Les 5 dimensions.

Dimensions <i>CLIL</i>		
a)	La culture / <i>culture</i>	<i>CULTIX</i>
b)	L'environnement / <i>environment</i>	<i>ENTIX</i>
c)	La langue / <i>language</i>	<i>LANTIX</i>
d)	Le contenu / <i>content</i>	<i>CONTIX</i>
e)	L'apprentissage / <i>learning</i>	<i>LEARNTIX</i>

<sup>25</sup> Etabli par une équipe de développement, notamment Marsh et Wolff .

Ces dimensions comprennent à leur tour trois facteurs différents se focalisant sur l'âge de l'apprenant, son environnement sociolinguistique et son exposition à *CLIL* (Dalton-Puffer 2007 et 2008). L'expérience corrobore l'importance du croisement des cultures et c'est pour cette raison que les 5 dimensions *CULTIX*, *ENTIX*, *LANTIX*, *CONTIX* et *LEARNTIX*, décrivant les aspirations de l'expertise *CLIL*, présentent un fort intérêt en vue de construire et de développer les compétences en intercommunication et de promouvoir ainsi la formation internationale.

**Tableau 2.3. Le type d'enseignement *CLIL*.**



Dans une éducation monolingue où il y a fixation sur un seul registre, l'enfant, en grandissant, perdra, en grande partie, sa facilité naturelle d'apprendre une deuxième langue. L'enseignement bilingue est donc une excellente approche de l'éducation linguistique car l'enfant s'habitue, dès qu'il commence à pratiquer la lecture et l'écriture, à manipuler deux codes (deux langues). Un code multilingue qui, en plus de sa fonction langage, dispose de plusieurs autres codes.

### 7.5. *CLIL par approche adjunct*

Une approche *adjunct* est destinée à extrapoler à partir d'une certaine structure logique suite à des observations particulières. Il faut distinguer entre le spécialiste du droit qui enseigne ses cours de droit sur des notions de n'importe quelle branche du droit dans sa langue maternelle ou L1 et un spécialiste du droit qui enseigne les mêmes cours en L2. Dans les deux cas, ces spécialistes, bien que compétents pour enseigner une langue, ne sont pas des enseignants de langues ou experts en langues de spécialité. L'enseignant de langues, pour sa part, n'est pas un spécialiste du droit. Il se peut qu'un tel enseignant ait fait des études de droit, mais n'est jamais passé au Barreau.

Dans l'approche LADMI<sup>26</sup> cela ne fait aucune différence, parce que ce sont les différents aspects du droit qui sont enseignés (*teach ABOUT Law*). L'enseignant de langues n'a pas la responsabilité d'enseigner le langage juridique. Il enseigne des notions ou concepts juridiques sous un angle linguistique. Dans l'approche *CLIL*, c'est le Droit, donc la DNL, qui est enseigné directement en L2 (*teach Law*).

En l'absence d'une définition rigoureuse de la recherche, une telle approche se définit par son intérêt pour les praticiens qui sont à la recherche de principes d'acquisition de langue de spécialité généralement reconnus dans l'acquisition d'une langue de spécialité. Vu cette définition, il n'est pas étonnant qu'une telle approche s'applique aussi bien à l'acquisition / apprentissage des langues qu'aux DNL. Il s'agit de cours de langue réellement intégrés aux cours DNL (Taillefer, 2004 : 111 - 126).

Pour concevoir une approche *adjunct* (Dalton-Puffer, 2008) de l'enseignement il faut passer par les étapes suivantes :

- évaluer les connaissances préalables des apprenants sur le concept ;
- les encourager à trouver des définitions de concepts ;
- contrôler le progrès de l'apprentissage ;

---

<sup>26</sup> Linguistique appliquée à une autre discipline par méthode intégrative.

- contrôler et évaluer les acquis à la fin de l'apprentissage, pour déterminer s'il n'y a pas d'assimilation incorrecte des concepts enseignés exigeant une clarification.

Lors d'un tel contrôle de la compréhension des concepts, l'enseignant est obligé d'observer la capacité des apprenants de définir les concepts de façon appropriée, ce qui est, pour les raisons que nous aborderons dans la deuxième partie, très difficile en anglais juridique.

Puisque c'est la langue qui prévaut toujours, nous pouvons parler de l'application de la langue à la DNL, par méthode intégrative. On peut donc proposer une modification des concepts *CLIL* et *EMILE* : *LADMI* (Linguistique appliquée à une autre discipline par méthode intégrative) ou *Applied Linguistics to another Discipline by Integrated Method (ALDIM)*.

## **7.6. EMILE**

L'exemple d'un enseignement plurilingue en France est *EMILE* (Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère), dont des réseaux locaux ont été créés depuis 1994, dans de nombreux pays appliquant le programme de « formation tout au long de la vie ». En France, *EMILE* se développe également dans le supérieur, dans les écoles internationales et les domaines spécialisés tels que l'économie, le *management* et le *marketing*. Cette méthode favorise la mobilité des étudiants dans les pays européens. Taillefer explique comment cette approche met en relief, d'une part, « les écueils des divergences linguistiques, interculturelles et pédagogiques entre enseignants et étudiants et, d'autre part, la reconnaissance institutionnelle de ces facteurs » (2004 : 111 – 126).

## **7.7. CLIL ou EMILE – Avantages des méthodes**

Quelques avantages sont l'acquisition d'une langue étrangère et celle d'une DNL pour acquérir simultanément les connaissances de deux matières différentes. Exposés à différentes langues étrangères, les apprenants se rendront progressivement compte que chacune d'elles représente une culture individuelle et que la maîtrise de plusieurs langues est un investissement précieux dans leur avenir professionnel. L'anglais est la langue du

commerce par excellence, comme en témoigne le succès des économistes et des gestionnaires enseignant leurs sujets directement en anglais. En revanche, le droit est une discipline très spécialisée. En droit nous avons affaire à un sujet “*hard core*”<sup>27</sup> (Rosner, 2005 : 1 - 3). Pour les apprenants en droit, les cours de langues peuvent présenter des problèmes d'apprentissage, surtout dans le domaine de l'anglais juridique.

En examinant la méthode de *TIE-CLIL* (*Translanguage in Europe – Content and Language Integrated Learning*) ou la collaboration langues-DNL, on se demande si de telles approches sont plus efficaces qu'une approche plus traditionnelle de la langue par exemple, comment enseigner les concepts du droit d'une façon interculturelle (Narcy, 1990 : 92). Au cas où l'interaction entre l'enseignant et les apprenants serait positive lors de l'apprentissage des disciplines, on pourrait envisager l'hypothèse que l'enseignement dans une L2 apporte un avantage supplémentaire. En revanche, dans l'hypothèse où il serait possible d'enseigner les concepts du droit directement en L2, il faudrait analyser les problèmes qui se posent.

## 7.8. Les inconvénients

Bien que les méthodes d'enseignement dans les programmes d'immersion, tels que *TIE-CLIL*, ou d'EMILE aient des avantages, elles présentent aussi quelques inconvénients dont il faut tenir compte. La question de savoir si de telles approches sont plus efficaces qu'une approche plus traditionnelle de la langue, conduit à analyser l'évolution de ces méthodes d'enseignement. La base de cette méthode d'enseignement est l'apprentissage du contenu inconnu d'une discipline différente d'une langue. Elle se distingue des cours de langue traditionnels par le fait qu'elle allie l'enseignement de la langue étrangère dans une discipline spécifique et celui de la discipline proprement dite. L'objectif désigné de cette méthode est de permettre aux apprenants de maîtriser à la fois la langue étrangère (de spécialité) et la spécialité elle-même. Cependant, ceci<sup>28</sup> suppose que les apprenants aient déjà un niveau très avancé en langue non spécifiée. Comme le constate J.-P. Narcy-Combes (2005 : 56),

---

<sup>27</sup> Chapitre 10

<sup>28</sup> Les données recueillies (Annexe 1 et Annexe 17) ont permis de constater que la plupart (74, 26%) des apprenants ont commencé des cours d'anglais à l'école (voir le Graphe 8.2.).

*« Selon Eisele-Hendersen 2000, on note deux seuils, un seuil de spécificité contextuelle (authenticité de la situation avec un seuil de cohérence) et un seuil de développement de l'interlangue ('proficiency gap'). Ceci induit que des exigences élevées au niveau du contenu entraînent des baisses qualitatives de la forme et qu'un développement linguistique peu avancé conduit à construire des énoncés qui juxtaposent les concepts disciplinaires comme des étiquettes, sans souci des formes de L2. L'ostensif est en place, pas le code (...), ce qui rend l'interaction difficile pour le co-énonciateur qui doit reconstruire la cohésion en s'appuyant sur sa connaissance du domaine ».*

Il est donc très important de planifier l'emploi du temps des matières scolaires en fonction de l'habileté linguistique des apprenants. Au cas où les apprenants n'auraient pas été exposés à un programme d'immersion dans leur petite enfance, ces méthodes peuvent alors constituer une expérience brutale et produire un blocage total rendant l'apprentissage difficile, comme l'ont montré Smith (2005 : 1) et quelques réflexions de Marsh (2005) :

*"Where English has been imposed as the language of instruction the result has often been failure. The way forward is a sensitive and collaborative integration of language and content, ...(...)... There is a marked difference between teaching in English and teaching through English. Globally, teaching in English is spreading like wildfire from primary to higher education. Meanwhile teaching through English is steadily developing as an educational methodology, particularly in Europe."*

D'autre part, puisque la discipline prévaut, la langue risque d'être négligée et d'évoluer vers un pidgin-English en raison du manque de compétences linguistiques. On est conscient du fait que l'anglais s'impose de plus en plus comme *lingua franca* en Europe (Jenkins, 2004 : 63-69 et Tudor, 2004 : 11). De plus, une analyse approfondie de l'enseignement de l'anglais juridique et des différences entre les systèmes juridiques m'a amenée à conclure qu'en raison de l'importance de ces différences; il était préférable d'éviter les approches de type *TIE-CLIL* ou *EMILE*. En effet, l'expérience de l'enseignement de l'anglais juridique permet de constater l'existence de lacunes linguistiques principalement issues de la nature de ces différences entre les systèmes juridiques qui sont le droit coutumier du monde anglophone et le système codifié en Europe. La demande croissante de traductions



juridiques prouve leur complexité, comme l'a exprimé Coda-Irurueta<sup>29</sup>, juriste-linguiste à la Cour de Justice de l'Union européenne, lors de sa conférence plénière au 26e Colloque du GERAS 2005. Une interprétation des textes juridiques, sans tenir compte des différences conceptuelles entre les deux systèmes ou de la compréhension fine des concepts, notamment les contrats dans le cadre du droit international, peut produire des ambiguïtés.

## **8. IMPLICATION DE LA MISE EN ŒUVRE DU CADRE**

Le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), publié en 2001, a pour but de fournir une base commune à la conception de programmes et de certifications en favorisant la mobilité éducative, pour aborder les objectifs et les méthodes d'enseignement, notamment les stratégies de communication interculturelle qui nous mènent à la notion de compétences interculturelles. Un des objectifs est d'améliorer la structure politique pour promouvoir la stabilité européenne et un bon fonctionnement de la démocratie. Un autre est la contribution des langues et cultures à une meilleure connaissance des autres, en tant qu'outil de promotion du plurilinguisme. En abordant les normes et normalisations dans l'enseignement des langues, compte tenu de la Déclaration de Bologne et de la Stratégie de Lisbonne, l'élément-clé du processus de normalisation, préconisant l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, est le Cadre, comme l'affirme Taillefer (2007 : 49).

### **8.1. Le nouvel enseignant dans le Cadre**

Bien qu'elle amplifie le succès du CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues) grâce aux niveaux communs de compétences concernant surtout la normalisation de l'enseignement et la position du locuteur natif, Goullier (2007 : 12 – 22) nous rappelle

---

<sup>29</sup> La conférence de clôture du colloque a été donnée par Alice Coda-Irurueta, Juriste-linguiste à la Cour de Justice de l'Union Européenne. Elle a proposé une réflexion sur le régime de traduction spécifique aux institutions européennes, un processus rigoureux rendu extrêmement complexe par le récent élargissement de l'Union. Elle a également précisé quelles devaient être les compétences d'un traducteur juridique et souligné le rôle de l'enseignant de langue et l'intérêt d'inviter des intervenants étrangers dans ce type de formation.  
<http://www.apliut.com/pages/associationsamis/XXVIcolloqueGeras.pdf>

qu'il faut comprendre toutes les potentialités et valeurs du CECR qui résident dans la notion plurilinguisme. La nouvelle mobilité européenne et la promotion du plurilinguisme dans le contexte de l'enseignement des langues ont mené à une situation où aucun système d'éducation ne se contente de ses propres références. Par conséquent les enseignants posent de plus en plus souvent la question de l'ouverture d'une formation à une certaine dimension internationale. Quelle que soit la discipline d'enseignement, cette ouverture doit répondre aux programmes pluridisciplinaires dans lesquelles les enseignants se distinguent par leurs compétences plurilingues et la diversification (Coste, 2008 : 1 - 17).

## **8.2. Pourquoi le Cadre de référence est-il nécessaire?**

L'élargissement de l'Union européenne est synonyme de diversité de langues et de cultures. La Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe cherche à produire les outils de promotion du plurilinguisme à l'usage de tous les enseignants de langues. Il est souhaitable d'élaborer un Cadre<sup>30</sup> européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but de promouvoir et de faciliter la coopération entre les établissements de différents pays. Les objectifs poursuivis par le Cadre visent à favoriser, sur la base du volontariat, le transfert, la transparence et la reconnaissance des certifications afin d'accroître la mobilité des apprenants et des travailleurs à travers l'Europe ainsi qu'à l'intérieur des systèmes de l'éducation et de formation.

Le Cadre propose notamment une mise en forme des expériences interculturelles et d'apprentissage des langues les plus variées qui permet de les consigner et de leur donner une reconnaissance formelle. Par conséquent, le but de l'enseignement, qui se trouve profondément modifié par rapport au passé, est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. La Division des Politiques linguistiques du Conseil de l'Europe tend en outre à intégrer l'ensemble des apprentissages, qu'ils soient issus des systèmes formels, non-formels ou informels. Dans cette perspective, l'initiative peut être favorablement accueillie. En s'interrogeant sur la conception et les

---

<sup>30</sup> *Le Cadre européen commun de références pour les langues. Apprendre. Enseigner. Evaluer*, ainsi que le Portfolio.

critères du cadre, Petit (2006 : 62 – 80) remet en question quelques éléments du texte concernant la conception de la nature et de la place de la dimension linguistique dans le langage.

## **9. Synthèse du chapitre**

Après avoir défini certains termes clés et rappelé les théories de l'apprentissage telles que socioconstructiviste, innéiste, cognitiviste et humaniste, j'ai abordé certaines complications rencontrées par les apprenants de droit lors de l'apprentissage d'une langue de spécialité (anglais juridique). En optant pour une méthode d'approche intégrative pour surmonter les difficultés d'apprentissage je me suis située au plus proche des besoins des apprenants. Ceci m'a permis d'adapter les théories existantes et d'établir un programme d'apprentissage procédant par étapes dans une recherche-action qui a conduit à prendre en compte les théories traitant du processus d'apprentissage ainsi que les facteurs divers qui interviennent dans l'apprentissage d'une L2.

En faisant un rapprochement entre la didactique de langues et la didactique du droit, le chapitre 3, 'L'interaction sociale : lien transdisciplinaire entre acquisition de l'anglais de spécialité et notions du droit', analyse les éléments théoriques de l'acquisition et de l'apprentissage des langues étrangères en tant que langue de spécialité.

### **CHAPITRE 3            L'INTERACTION SOCIALE : LIEN TRANSDISCIPLINAIRE ENTRE ACQUISITION DE L'ANGLAIS DE SPECIALITE ET NOTIONS DU DROIT**

L'interaction sociale touche notre façon de vivre et d'agir avec autrui et par conséquent exige une analyse et une compréhension de la complexité de notre monde dans une approche fondamentalement transdisciplinaire. Piaget a été le premier à avoir formulé cette notion de transdisciplinarité marquant de son empreinte le fonctionnement des sciences, lors de l'atelier « L'interdisciplinarité - Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités », qui a eu lieu à Nice du 7 au 12 septembre 1970. La finalité de la transdisciplinarité est *la compréhension du monde présent*, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance<sup>1</sup>.

Par opposition à la pluridisciplinarité dont l'objectif est d'utiliser la complémentarité intrinsèque des disciplines pour résoudre un problème, et l'interdisciplinarité qui promeut la coopération des chercheurs de diverses disciplines scientifiques pour arriver à un but en confrontant plusieurs approches différentes, la transdisciplinarité se distingue en ce sens qu'elle est une posture scientifique qui « traverse » les disciplines. Cette posture incite Develay (2004 : 59) à proposer d'envisager les sciences d'éducation de manière transdisciplinaire :

*« Ainsi nous considérons la transdisciplinarité des sciences de l'éducation comme consistant en une posture, une manière d'être aux autres. Chacune doit accepter la non-maîtrise totale des anticipations instrumentales qu'elle peut proposer. Ce qui soude au sein des sciences de l'éducation, le psychologue, le sociologue, le philosophe, le didacticien, c'est que chacun doit accepter que ses recherches, ses propositions qui, au travers d'elles, sont en creux ou en relief, viennent buter sur l'incertitude de la stratégie, de la méthode, de la technique, qu'il a prévues, face à la liberté de celui qui lui fait face ».*

---

<sup>1</sup> <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/vision.htm> (consulté jusqu'au 10 octobre 2009)

Dans cette recherche, les apprenants ont affaire à la fois à une discipline linguistique (anglais juridique) et une discipline non linguistique, le droit. Ils abordent donc non seulement la langue de spécialité mais aussi la culture juridique des pays où prévaut ce droit. Le droit ne pourrait pas exister sans langue, et par conséquent, sans culture. Ces concepts sont deux piliers importants d'une collectivité territoriale. Ce troisième chapitre veut montrer que le droit est étroitement lié à la langue dans laquelle il s'exprime. En tant qu'expression des pensées d'une société spécifique, il véhicule un système de mœurs et valeurs culturelles de la communauté.

Avant d'aborder l'apprentissage d'une langue de spécialité, il faut savoir qu'il s'agit de connaître la culture de la DNL, en l'occurrence le droit et, par conséquent, les concepts juridiques ainsi que la culture de la L2. La lecture d'auteurs tels que Charnock, Greenstein, Harvey, Nicolau, Richard et Taylor nous rappelle qu'il y a un vaste ensemble de concepts et d'approches culturels différents en droit, et que ces différences<sup>2</sup> engendrent des problèmes, surtout dans le domaine de la traduction si l'on n'est pas familier avec le système juridique étranger et son langage spécifique. Dans le monde de la culture d'entreprise (*corporate culture*), l'analyse de M.-F. Narcy-Combes (2003 : 119-129), nous montre les complications que pose un transfert de données lors d'une communication interculturelle en anglais des affaires.

Il est important de lier l'apprentissage de la L2 à la connaissance de la culture de L2, parce que, comme l'affirme J.-P. Narcy-Combes (2005 : 114), « la didactique de L2 (...) donne un éclairage interculturel qui permet de remarquer des différences qui méritent que l'on s'y arrête (Cf. modèle de Legendre<sup>3</sup>) ». Van Lier (1999) propose une synthèse de la recherche sur l'apprentissage de L2 et la culture pour relier les contextes dans l'apprentissage qui a lieu à travers une série d'interactions, de rencontres et d'échanges permettant aux apprenants d'intérioriser les normes culturelles et d'être conscientes<sup>4</sup> des processus de communication de l'autre afin de rendre leur apprentissage plus facile en fonction des

---

<sup>2</sup> « Les vrais problèmes sont (...) dans le fait que la langue n'en est pas l'unique véhicule, et que (les autres choses qui vont faire sens) hors de portée de systématisation, accompagnent ou brouillent le texte sans que l'on en ait conscience » (Nicolau, 2005 : 11).

<sup>3</sup> Figure 2.5. : 94.

<sup>4</sup> *AAA curriculum : awareness, autonomy, authenticity.*

besoins. Lors de l'apprentissage de l'anglais juridique il faut s'adapter à un système juridique en tant que référence culturelle. Comme le constate J.-P. Narcy-Combes (2005 : 19) :

*«La complexité de toute interaction sociale est augmentée par l'interaction culturelle entre acteurs sociaux qu'impose l'apprentissage de L2 ».*

Avant d'aborder les éléments théoriques sur l'apprentissage des langues et du droit, il convient de se focaliser sur quelques réflexions de cette discipline non linguistique par rapport à la langue de spécialité. L'enseignement de l'anglais juridique n'est pas un cours de droit mais une introduction et une familiarisation à un système juridique différent du droit français. Comme il a été dit au chapitre 2, le CECR propose de placer la langue de spécialité au centre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

D'ailleurs les programmes destinés à favoriser la mobilité des étudiants dans d'autres pays européens et l'enseignement en France d'une matière disciplinaire en langue étrangère (EMILE) se développent, comme le confirme Taillefer (2004 : 111 – 126). L'enseignement est organisé en termes de communication, les énoncés d'objectifs sont spécifiques à un domaine donné, comme l'explique Bourguignon (2008 : 40 – 48).

## **1. DISCIPLINE NON LINGUISTIQUE : LE DROIT**

Le droit en tant que discipline normative tend à organiser toutes les activités. Il est défini comme un ensemble de règles régissant la vie en société et sanctionné par l'autorité sociale. Dès la première approche du droit le spécialiste en langue et le spécialiste en droit ont une préoccupation commune : la recherche du sens dans le discours. Sous l'angle culturel, le droit est l'expression de la société parce que chaque société a son propre système de droit, ce qu'exprime bien un adage latin : « *Ubi societas ibi ius* » (Pelage, 2000 : 2).

La langue de spécialité ne désigne pas une langue à part, mais plutôt une terminologie<sup>5</sup>, une syntaxe et une organisation discursive qui visent à bannir toute ambiguïté<sup>6</sup>. Aucune théorie linguistique, quelle qu'elle soit, n'a jamais isolé le fonctionnement des langues spécialisées de celui des langues naturelles en général (Lerat, 1997 : 2)<sup>7</sup>. Il s'agit de l'évolution en matière de terminologie et discursive qui a été conçue à des fins pratiques pour répondre à une nécessité première de normalisation. Avec la diffusion des connaissances, la notion de domaine doit être reconsidérée (Resche, 2001 : 41).

### 1.1. La discipline non linguistique et la langue de spécialité

L'expérience de l'enseignement de l'anglais juridique nous a appris qu'il était essentiel de cerner les besoins des apprenants, avant d'établir le programme d'apprentissage. Pour répondre à la question « Comment déterminer, pour un étudiant de niveau Bac+1, le bagage linguistique qui lui sera nécessaire, trois ans plus tard, quand il sera aspirant juriste d'entreprise ? » comme l'a fait Péchou (2001 : 172), on s'est focalisé en fin de compte sur l'acquisition de la terminologie et des concepts propres au domaine de la spécialité ou la branche du droit d'une part, et la pratique de la langue courante nécessaire aux transactions professionnelles d'autre part.

Figure 3.1. Extrait de la carte d'inscription en anglais de spécialité.

<b>Bac série :</b>	_____	<b>Année :</b>	_____
<b>Etudes suivies /</b>			
<b>Diplômes obtenus depuis le Bac :</b>	_____		
<b>Langue(s) maternelle(s) :</b>	_____		
<b>Autres langues :</b>	_____		
<b>Anglais : LV1 LV2 ?</b>			
<b>Niveau (note bac ou dernière moyenne) :</b>	_____		<b>/20</b>

<sup>5</sup> Nous entendons par « terminologie » les « concepts ».

<sup>6</sup> « Ambiguïté au niveau des contenu et des savoirs », par exemple de la communication dans un domaine spécifique, par exemple le droit (J.-P. Nancy-Combes, 2005 : 54.

<sup>7</sup> Cité par Resche, 2001 : 37

Comment peut-on aider les apprenants à surmonter les difficultés que suscite le passage de l'anglais non spécifié, déjà appris, à l'anglais juridique, langue de spécialité qui exige la connaissance des notions du droit du système juridique prévalant dans les pays anglo-saxons? Tout d'abord, les apprenants n'ont pas tous les mêmes compétences. Ensuite, leur formation d'anglais a très souvent été interrompue<sup>8</sup>. On leur offre par conséquent la possibilité de s'inscrire aux cours d'anglais de spécialité au début de chaque année scolaire<sup>9</sup>. La Figure 3.1 montre une première tentative de placement classant les apprenants suivant leur niveau. La vraie évaluation se déroule au début de la Phase A du programme d'apprentissage. Dans le cas des étudiants de niveau d'étude Bac + 4 (ce qui est plutôt le cas à Nice), il s'agit de corriger un énorme retard linguistique entraînant un important volume de travail supplémentaire, aussi pénalisant pour l'enseignant que pour l'apprenant. Pour parer à ce handicap, je mets au point un *ESP* ("*English Support Programme*") tenant compte des différences de niveau pour opérer un rattrapage linguistique par micro-tâches (chapitre 10).

## 2. LE DROIT EST UNE DISCIPLINE TRES SPECIFIQUE

Le droit est le système juridique – qu'il soit français ou anglais - qui regroupe l'ensemble des règles régissant la vie d'une société laquelle « (est) un organisme vivant dont la réalité physique (...) paraît devoir fournir au raisonnement un étau (...) tangible » (Carbonnier, 2001 : 107 – 109). Au sens sociologique il sert comme « socle des mœurs d'une communauté » (Cornu, 2007 : 107 – 109). Issu de la vie en société et des rapports sociaux, le droit ne se conçoit donc pas sans société.

Une organisation sociale fait exister le droit, indispensable pour gérer et influencer le comportement humain et organiser les règles qui engagent le citoyen à s'affirmer dans le respect d'autrui. Le droit est également un objet d'étude des règles juridiques, de leur portée et de leur application par le juge. Les apprenants ont donc besoin qu'on leur rappelle que le droit est une discipline difficile et rigide qui exige un raisonnement rigoureux. Les

---

<sup>8</sup> Annexe 6 et 7, la question 7.

<sup>9</sup> Annexe 17.



difficultés rencontrées dans la traduction des notions juridiques d'un système (codifié) à un autre (*common law*), très différent du premier sont abordées dans la 2<sup>ème</sup> partie de cette thèse. Le droit se divise en plusieurs branches disciplinaires dont j'enseigne les concepts en anglais juridique, à savoir droit privé, droit public, droit de fiscalité, droit international des affaires et droit des nouvelles technologies. En outre, le droit n'est pas uniquement une collection de codes<sup>10</sup>, puisque certaines lois ne sont pas codifiées, et les codes ne sont pas que des lois. Au fait du développement historique des systèmes juridiques, les étudiants anglophones en droit comprennent facilement le système du *common law*, tandis que les apprenants francophones en droit sont plus à l'aise dans un système de droit codifié (Hotchkiss, 1994 : 56-58). Bien qu'il y ait des différences entre les règles juridiques et les règles linguistiques, j'établis un parallèle entre droit et langue en me focalisant sur l'harmonisation de l'ordre dans la communication humaine et sociale répondant à un système de règles ; une investigation, comme elle vient à l'esprit, sur la pratique et sur le sentiment de la règle (*ibidem*). Comme l'exprime J.-P. Narcy-Combes (2005 : 36) dans le cas de l'apprentissage des langues:

*« la production langagière relève à la fois de la production automatisée de modèles lexicalisés adaptés à la situation de communication, et donc à l'emploi que l'on veut en faire et d'une application de règles (la conception la plus fréquente). Il s'ensuit un positionnement en ce qui concerne l'apprentissage. Le point de départ de ce dernier pourra difficilement s'appuyer sur un contenu déterminé par une réflexion linguistique (système et règles) ou sociolinguistique (emploi et blocs lexicalisés) ».*

Néanmoins après avoir analysé le fonctionnement de la production langagière, il semble évident que quelques vues théoriques sont basées sur des règles et donc un « système à base de règles » (*rule-based*), tandis que « pour d'autres, on produit de la parole également en mémorisant des instances d'utilisation, sortes de modèles tout faits en lien avec leurs contextes d'emploi. Il s'agit de 'systèmes à base d'instances' (*exemplar-based*) » (Demaizière et J.-P. Narcy-combes, 2005 : 45-64. Nous nous apercevons d'une nécessité de suivre des règles en L2 comme en droit, pour maintenir l'ordre de régularité.

---

<sup>10</sup> Cf. Le Code de Justinien et Le Code Napoléon de 1804.

## 2.1. La langue est constitutive du domaine du droit

L'expérience de l'enseignement de l'anglais juridique m'a permis de constater l'existence de lacunes linguistiques principalement issues de la nature des différences entre les systèmes juridiques. L'élargissement de l'Union européenne et par conséquent la demande croissante de traductions juridiques prouve sa complexité (Coda-Irurueta<sup>11</sup>, 2005). Une traduction basée uniquement sur la terminologie, sans tenir compte des différences conceptuelles entre les deux systèmes ou de la compréhension fine des concepts, notamment dans le cadre des contrats régis par le droit international, peut produire des contresens. Comment faire face à la complexité d'un tel apprentissage ?

La langue étant constitutive du domaine, il n'y a pas de droit sans langue. Comme le remarque Riley (2008<sup>12</sup>), "(...) *there are two kinds of objects, physical objects, which are language independent, and social objects, which cannot exist outside of discourse*". Le droit, en tant que réflexion de la culture juridique d'un territoire, entre dans la deuxième catégorie. Par conséquent les étudiants de droit francophones doivent apprendre et la langue de spécialité et la culture juridique ; l'anglais juridique. Dans la seconde partie les « faux amis en droit » seront abordés avec l'accent sur les difficultés rencontrées lors d'une traduction juridique. La traduction juridique exige une compétence spécifique en droit, évitant des confusions avec l'anglais non spécifié et ne traduisant pas, par exemple, "*I rest my case*" par « Je pose ma valise » au lieu de « J'ai conclu mon plaidoyer », pour signifier que la présentation de l'argument est terminée.

## 2.2. Langage et interprétation

L'épistémologie des sciences pour connaître leur origine logique est déjà très reconnue. Atias (2002 : 8) entame son ouvrage d'épistémologie juridique par une mise au point sur le droit en tant que discipline productrice de savoir et de discours théoriques. Il affirme

---

<sup>11</sup> Lors de sa conférence plénière au 26<sup>e</sup> Colloque du GERAS 2005, Alice Coda-Irurueta, juriste-linguiste à la Cour de Justice de l'Union européenne a fait une réflexion.

<sup>12</sup> Philip Riley lors de la session plénière du GERAS, Orléans mars, 2008.

qu'une distinction entre droit et savoir juridique est la condition préalable à tout projet d'épistémologie juridique. Cet éclaircissement se propose d'appliquer la démarche épistémologique à ce savoir dont le droit est l'objet. Dans un premier temps il aborde l'objet puis les apports de cette discipline à la connaissance de la matière juridique. Donc, l'épistémologie, en prenant pour objet le droit, ne pose plus de questions de droit au sens général. En revanche, elle reste profondément ancrée dans la théorie du sens. Sous l'angle de la théorie du savoir scientifique et l'épistémologie de la logique, Morin (2000<sup>13</sup>) a accentué le problème actuel de l'organisation des savoirs. « L'organisation des savoirs est actuellement aux prises avec un conflit fondamental entre la fermeture disciplinaire et la réorganisation poly-disciplinaire ». Pour Morin il s'agit de rendre les étudiants capables d'utiliser leur formation et leurs connaissances pour saisir la « complexité du réel » sans certitude préconçue. Puisque enseigner-apprendre une langue-culture étrangère est difficile, l'apprentissage exige une focalisation sur les problèmes et des progrès nouveaux transgressant les frontières des disciplines<sup>14</sup>.

Catroux (2007 : 30 – 43) amplifie cette nouvelle approche d'interaction communicative des connaissances des différences culturelles en langues-cultures étrangères : l'évolution d'une méthodologie traditionnelle qui s'inscrit dans une perspective de traduction vers une méthodologie qui s'appuie sur l'introduction des dispositifs d'apprentissage médiatisé, qu'abordent les chapitres 9 et 10 de cette thèse.

Compte tenu du fait qu'un véritable apprentissage ne peut se faire que par la remise en cause, provoquée par l'émergence de conflits sociocognitifs lors de leurs représentations, « les modes d'apprentissage collaboratifs mis en place dans un environnement co-actionnel vont favoriser les interactions entre les divers partenaires de l'acte éducatif et créer des occasions de conflits sociocognitifs propices au recul métacognitif nécessaire à tout acte d'apprendre » (Catroux, *ibidem*).

---

<sup>13</sup> Dans un entretien avec Fournier et Ruano-Borbalan.

<sup>14</sup> Al balawi, E. 2003 : [ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/mondearabe1.pdf](http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/mondearabe1.pdf) (consulté jusqu'au 5 octobre 2009).

On se trouve dans une perspective actionnelle qui correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social de référence lié aux progrès de l'intégration européenne ayant pour but d'entraîner les apprenants à entretenir et à développer leurs compétences linguistiques. Par une mise en œuvre de l'apprentissage en fonction d'une telle conception d'ensemble de l'usage de cette langue ou langue-culture, l'enseignant rend les apprenants capables de gérer des situations de prise de contact avec un locuteur de la langue-cible, lors du transfert de connaissances (Robinson, 2002).

### **2.3. La connaissance universelle**

L'importance d'allier l'apprentissage de la L2 à la circulation universelle des connaissances est soulignée par J.-P. Narcy-Combes (2005 : 91). Il faut lier cette connaissance de langue, qui se caractérise par la propriété d'être plus étendue, « aux savoirs de l'apprenant ainsi qu'à sa L1. Ceci impliquera de lui faire expliciter ses représentations mentales et d'ancrer l'apprentissage dans son vécu, tout en le sensibilisant au fait que la culture 2 est le reflet de vécus différents » (Narcy, 1997 : 57). Cette observation reflète l'interprétation de la notion d'universalité dans la pensée de Chomsky (2000). Une nouvelle langue représente une nouvelle culture. Lors de l'apprentissage d'une langue de spécialité, par exemple de l'anglais juridique, il s'agit d'une nouvelle culture spécialisée, le droit. Pour Chomsky il s'agit d'une compétence ; une rationalité syntaxique, une stratégie d'appropriation du langage une qualité inné prédisposant l'être humain à l'apprentissage du langage. C'est un programme cognitif inscrit dès la naissance dans un dispositif cérébral spécifique comme une composante de l'esprit humain, comparable aux structures organiques développées par le corps, malgré les doctrines traditionnelles. En partant des réflexions philosophiques de Chomsky, qui s'appuie sur les pensées de Quine et Davidson, concernant les tendances les plus influentes sur le comportement linguistique, on constate une similitude entre l'apprentissage des langues et l'apprentissage des concepts du droit. La théorie de la signification, qui dépend des notions, est le résultat du comportement linguistique, selon l'holisme<sup>15</sup> et le béhaviorisme (Chomsky, 2000 : 46 – 74).

---

<sup>15</sup> Cf. chapitre 1 : 14.

### 2.3.1. L'activité mentale et l'acquisition d'une langue de spécialité

La pensée de Chomsky, s'est constituée en véritable théorie, qui ne distingue pas entre le cerveau et l'esprit ; le premier étant un organe et le dernier une faculté. En abordant le problème de la culture communautaire et sociologique, en termes de constructions mentales sociales, il constate que l'acquisition d'une langue étrangère de spécialité relève de notre activité mentale. D'où sa remarque que les images mentales se construisent dans le cerveau ; la faculté de l'esprit est affectée au domaine social qui nous permet de fonctionner avec le monde.

D'ailleurs pour expliquer l'échec de l'apprentissage d'une langue de spécialité Chomsky invoque le facteur externe : faire une concession au béhaviorisme, et le facteur interne. Le problème émerge donc de l'environnement, qui pose des problèmes à l'apprenant que son cerveau ne peut traiter. Notre faculté de langage contrôle les éléments de connaissances dans ses propres limites, comme le suggère Chomsky<sup>16</sup>. Cependant, si la faculté de langage est universelle, la capacité à apprendre une langue, elle, ne l'est pas car comment expliquer ce qui entrave le fonctionnement cognitif ? Les thèses que développe Chomsky (*ibidem*) sur la faculté de langage, posent, par conséquent, un certain nombre de questions (problèmes?) quand il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère de spécialité.

### 2.3.2. Synthèse et positionnement

On peut donc tirer la conclusion que l'échec de l'apprentissage d'une langue de spécialité est lié au fait que la faculté de langage inné se heurte aux limites de ses éléments de connaissance. En se rappelant que l'apprentissage d'une L2 est un processus complexe et dynamique de déconstruction et de reconstruction (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 108) du savoir langagier s'appuyant sur l'interaction sociale, on comprend l'intensification du rôle que joue une telle interaction lors de l'apprentissage d'une L2 de spécialité. Channouf nous montre (2004 : 23, 24 et-57) comment nos représentations initiales sont conditionnées par des influences inconscientes . « Il s'agit de la résistance de l'individu (à notre avis de nature

---

<sup>16</sup> Dortier, J.-F. 2001. Le Débat Piaget / Chomsky. Dans Dortier, J

anthropologique) à admettre que sa conscience explicite, langagière et volontaire n'est pas ou plutôt n'est plus le centre de commande de ses conduites ». En effet « de très nombreuses conduites humaines présentées par leurs acteurs comme étant rationnellement dictées par des motifs conscients sont en définitive les conséquences de facteurs totalement ignorés par l'individu » (*Op. cit.* : 7).

## 2.4. La langue et l'esprit du droit

Le droit établit des structures sociales et des institutions, parce que son essence est doctrinale (Carbonnier, 2001 : 107-109) en sa formulation. Raffiné par des générations de juristes, il est prescriptif et performatif en embrassant la totalité des normes pour réguler le comportement d'autrui par rapport aux biens et aux intérêts d'une communauté.

En étudiant le langage humain, le linguiste aborde de nombreuses disciplines liées au fonctionnement de l'esprit humain, J.-P. Narcy-Combes (2005 : 85) se réfère à Kelly<sup>17</sup> en considérant

*« la responsabilité épistémologique comme ce qui doit guider chaque individu quand il construit la connaissance qui lui permet de bien gérer sa/la vie. Sa conception de 'Man as scientist', d'un humain qui fonctionnerait dans une perpétuelle interrogation scientifique, rejoint le concept de recherche-action ».*

Une étude du droit est causale et naturaliste. Son épistémologie est inséparable de sa théorie de l'action. Réfléchissons sur le naturalisme et le dualisme lors de l'étude du langage, auxquels réfère Chomsky (2000 : 75-105) dans sa philosophie du cadre épistémologique, ou naturalisme méthodologique, qu'il appelle la faculté épistémique, compte tenu du fait que nous ignorons à quel point l'esprit humain peut se développer dans la poursuite de la compréhension du monde naturel. Selon J.-P. Narcy-Combes (2005 : 32 et 33), lorsqu'un enfant qui n'incorpore pas un code ou une structure linguistique, mais apprend plutôt par des formules toutes faites liées à un but précis dans des situations données, on peut parler d'un fonctionnement langagier *exemplar-based*. Celui-

---

<sup>17</sup> Kelly, G.1955. *The Psychology of Personal Constructs*. New York : WW Norton.

ci s'appuie sur des combinaisons de modèles que l'enfant doit « installer » au fur et à mesure, au lieu de partir d'un système déjà en place. On parle donc d'une faculté innée ou acquise. Comme nous le rappelle J.-P. Narcy-Combes (*ibidem*), LeDoux ne distingue pas vraiment entre ce qui est inné ou acquis, au niveau du fonctionnement des individus. On peut s'éloigner de l'apprentissage et approcher le désapprentissage (*ibidem*), par une mise en place d'une nouvelle organisation de règles.

## 2.5. De la réalité sublime à la réalité

Ne nous laissons pas enchevêtrer par trop de théories scientifiques, mais focalisons notre intérêt, plutôt sur le but d'allier la langue de spécialité et le contenu, en nous rappelant le titre de cette thèse, et prenons l'exemple de la traduction. Pensons aux convergences des langues qui présentent un intérêt certain pour Chomsky quant aux obstacles dans la traduction laquelle, dans une langue de spécialité, dépasse une simple acceptation des termes de la traduction, car il s'agit d'un système juridique spécifique. L'apprentissage de la langue de spécialité se concentre sur le contenu : c'est-à-dire la terminologie caractéristique de la DNL. Compte tenu de la demande croissante de spécialistes capables de s'exprimer en anglais lors des négociations de contrats concession-BOT dans le domaine de la privatisation globale, *développement du droit public français à l'étranger*<sup>18</sup>, et des discussions juridiques conduites au sein des grandes agences internationales de développement, telles que la Banque mondiale et le FMI (Fonds Monétaire International), les étudiants en droit doivent se rendre à l'évidence qu'une discussion juridique demande avant tout une maîtrise linguistique, comme le constate Apelbaum (2004 : 1759 – 1766): « La forme devient donc indispensable pour communiquer sur le fond ».

## 3. ELEMENTS THEORIQUES SUR L'APPRENTISSAGE DES LANGUES

Avant d'aborder les éléments théoriques sur l'apprentissage de la L2, il faut remarquer, comme le montre J.-P. Narcy-Combes (2005 : 2, 29 et 56), que l'apprentissage d'une langue

---

<sup>18</sup> Actualité Juridique, Droit Administratif AJDA 27 septembre 2004, p. 1759-1766.

étrangère dépend dans une large mesure de l'habilité d'un apprenant à maîtriser les interactions entre la langue maternelle et la seconde langue. Dans une conception théorique des rôles impartis à l'enseignant et à l'apprenant pour atteindre le résultat escompté dans l'apprentissage de la langue étrangère, le rôle de l'enseignant a une influence importante sur l'interaction des paramètres et des variables. Il faut analyser tous les paramètres qui s'intègrent dans un tel processus homogénéisé, notamment l'interaction importante entre l'enseignant qui prépare ou qui propose l'*input* et l'apprenant qui produit l'*output*, parce que le résultat témoigne du succès de cette interaction lors de l'apprentissage de la langue dans cette phase intermédiaire, qui représente une évolution des connaissances langagières (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 127 et 187). Il faut tenir compte d'une tendance dans la nouvelle orientation didactique qui promeut « l'action sociale » en classe prenant exemple sur la société et pouvant modifier les approches de l'enseignement/apprentissage. Puren (2009) nous rappelle à ce sujet le mouvement vers une « mutualisation des connaissances » ; c'est-à-dire, un partage de l'information. Dans le monde, cette action conduit même à l'émergence d'une « société civile », produit de la « crise de la représentativité politique » ; une évolution sociologique se répandant dans les microsociétés des instituts de formation.

Sous un autre angle, M.-F. Narcy-Combes (2003 : 119 – 129), affirme qu'il faut bien distinguer entre « transfert » et « conflit » d'interprétation quand on se trouve dans une situation interculturelle où il faut s'adapter aux différences socioculturelles, parce que la compétence linguistique n'est pas forcément synonyme de compétence de communication. Le même auteur (2005 : 155 - 163), affirme que, même s'il s'agit de réflexions digressives, la nécessité de promouvoir la recherche en langue de spécialité est interculturel. « La problématique fait intervenir non seulement la didactique, mais aussi la sociologie de l'éducation (...) ».

Ainsi, en sociologie comme en philosophie du droit, des qualités pédagogiques peuvent être attribuées à la loi. Carbonnier (2001 : 155) fait une réflexion sur la fonction pédagogique ou éducative du droit, s'appuyant sur l'adaptation du droit au fait pour corriger, redresser et éduquer la nation toute entière. « Le didactisme judiciaire ne s'en exerçait pas moins au



nom et au profit de la légalité socialiste (qui) devait forger en définitive l'homme nouveau » (*Op. cit.* 167). Quant à la culture du droit véhiculé par la langue, passons de la didactique du droit à la didactique des langues ; la L2 de spécialité (anglais juridique) étant le moyen de communication pour s'exprimer dans la profession juridique en anglais.

### **3.1. L'acquisition des langues étrangères**

Contrairement à l'acquisition implicite de la langue maternelle, dont le fonctionnement s'appuie sur le développement langagier de l'enfant (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 32-34), la L2 s'acquiert par connaissance explicite (Ellis, 1993 : 290). L'interaction et l'acquisition d'une langue ne vont pas nécessairement de pair. Il faut créer des conditions interactives, notamment des positionnements réciproques dans lesquels l'apprenant se sent à l'aise, sans, toutefois, négliger les tâches non réciproques susceptibles, elles aussi, de favoriser l'apprentissage de L2 (Ellis, 2001 : 49-74). En effet, l'évolution des conceptions sur l'apprentissage des langues fondé sur des règles ("*Rule-based*") vers un système "*exemplar-based*" (Ellis, 2003) n'implique pas la disparition des règles. Toutefois, Foster (2001 : 75-93) insiste sur l'importance du rôle que jouent ces règles et la routine dans la production langagière à base de tâches. La référence aux deux systèmes est devenue un élément récurrent dans la littérature spécialisée traitant des approches d'apprentissage des langues, comme le montre Jordan (2004 : 133) dans sa théorisation rigoureuse de l'acquisition des langues secondes (RAL), après son analyse de la progression du « programme minimaliste » en sciences de Chomsky.

### **3.2. Les différences entre les perspectives francophones et anglophones**

En tant qu'enseignante anglophone assurant des cours d'anglais L2 pour étudiants francophones, je souligne certaines différences entre les perspectives françaises et anglo-saxonnes (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 84 – 92) dans l'acquisition des langues. Bien que le concept de didactique des langues émerge en 1976, les méthodes d'enseignement de langues en France ont beaucoup changé depuis cette époque. La nécessité de méthodes

d'apprentissage plus adaptées s'est imposée. Aux fins de cette thèse je rappelle certains fondements historiques de l'éducation nationale à la française (Puren, 1988).

La méthodologie traditionnelle du 18<sup>ème</sup> siècle jusqu'au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle, appelée la « méthodologie de la grammaire–traduction », se basait sur la lecture et la traduction littéraire vers la langue étrangère. La technique d'apprentissage consistait à apprendre des règles grammaticales et à mémoriser des phrases. L'importance de la forme littéraire du sens des textes prévalait, alors que l'oral (la langue parlée au quotidien) était relégué au second plan. La grammaire était enseignée par règles que l'on appliquait aux cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs.

Aux alentours du 19<sup>ème</sup> siècle, la traduction de la langue étrangère vers la langue maternelle, déclencha l'étude théorique de la grammaire, abordée selon son apparition dans le texte. La rigidité d'un tel système où l'enseignant contrôlait la situation et faisait apprendre des listes de vocabulaire hors contexte, mena à sa disparition avec « le coup d'état pédagogique de 1902 » (Puren : 1988, 44).

La fin du 19<sup>ème</sup> siècle a vu se développer une méthode directe dans laquelle la communication était spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. La méthodologie traditionnelle fut remplacée par une méthode pratique qui visait une maîtrise effective de la langue lors de la communication quotidienne. Pour obtenir l'adhésion des enseignants opposés à cette méthode, on a opté, entre 1920 et 1960, pour une méthodologie active qui a fini par être utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement des langues étrangères. Malgré sa forme rudimentaire, la méthodologie audio-orale née lors de la deuxième guerre mondiale, et que l'on appelle « méthode américaine », a suscité un grand intérêt parmi les spécialistes de la linguistique appliquée. Par conséquent, MAO (méthode audio-orale), ou « la méthode de l'armée »<sup>19</sup>, inspirée des approches anglo-saxonnes, s'est développée dans les années 1950 en s'appuyant sur deux théories:

---

<sup>19</sup> D'après une explication exhaustive dans la thèse de KIM Jin-Ok (2003).

- une théorie du langage, la linguistique structurale distributionnelle<sup>20</sup>,
- une théorie psychologique de l'apprentissage, le behaviorisme.

Dans les années 70, une approche communicative s'opposant à la méthodologie audio-orale, s'est développé en France (Puren, 2009). Tous ces travaux de recherches trouvent leur origine dans les changements profonds opérés dans le système éducatif français, notamment les nouveaux modes de gestion introduits par les « explosions scolaires » des années 60 et 80 (Fournier 2000: 27-30). Par rapport à la diversification des apprentissages, rappelons le savoir et l'accent que les recherches récentes ont mis sur l'importance du « rapport au savoir » introduit par la loi d'orientation<sup>21</sup> qui « préconise l'approche constructiviste, à savoir une centration sur l'apprenant qui construit son savoir » (Astolfi, 2000 : 17-26).

Une comparaison des états d'esprit de l'approche anglaise et de l'approche française peut être cruciale pour mieux comprendre l'ampleur de ceux-ci dans la transmission et la pratique des langues. Dans ses réflexions sur l'innovation dans la formation, Barbot (1999 : 18) signale que « des travaux et des expériences anglo-saxons ont également nourri la conception de l'autoformation ». Sous un angle différent, J.-P. Narcy-Combes (2008) donne une perspective épistémologique dans sa présentation d'« Une épistémologie de la didactique de l'anglais ».

Il est souvent difficile de distinguer entre langue de spécialité et langue non spécifiée, par exemple l'anglais de spécialité et l'anglais en tant que langue « générale ». Cependant l'anglais de spécialité connaît un développement rapide depuis 30 ans comme le constate Dudley-Evans (2001: 131- 136) qui a donné une définition de l'anglais de spécialité pouvant servir à mieux cerner ses limites et à mieux comprendre ses impératifs là où le Cadre nous a fait défaut, (Petit, 2007).

---

<sup>20</sup> La méthode distributionnelle caractérisait les travaux des structuralistes américains de l'époque, notamment Bloomfield et Chomsky (2009). [[http://french.chass.utoronto.ca/fre378/1\\_2\\_1.html](http://french.chass.utoronto.ca/fre378/1_2_1.html)] (Consulté jusqu'au 25 mai 2009).

<sup>21</sup> La loi de Jospin (nom du ministre de l'Education nationale à l'époque) sur l'éducation du 10 juillet 1989 qui modifie largement le fonctionnement du système éducatif.

### **3.3. Il faut distinguer entre acquisition traditionnelle et acquisition interactionnelle des langues étrangères**

L'acquisition des langues était traditionnellement formelle, notamment dans le système d'application de règles linguistiques (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 36). Depuis, certains secteurs des sciences du langage ont connu une évolution prenant en considération le développement cognitif humain, dont, en particulier, l'influence des facteurs socio-actifs dans le système pédagogique, lesquels permettent de mieux connaître l'apprenant et son rôle dans l'apprentissage (*Op. cit.* : 61-63). En ce qui concerne une langue de spécialité, l'apprenant, qui a déjà appris la L2 en tant que langue non spécifiée (ANS), a affaire à l'acquisition des termes d'un domaine précis, par exemple des notions du droit en anglais juridique.

Un regard panoramique en arrière nous rappelle que la branche ASP (anglais de spécialité) de l'enseignement linguistique existe depuis 30 ans. Elle se distingue de l'enseignement de langues générales en posant la question du but de l'apprentissage, comme le confirme Dudley-Evans (2001 : 131 – 136). Par manque de définition précise de la langue de spécialité (Petit : 2007<sup>22</sup>), nous nous focalisons sur les auteurs qui l'abordent en tant que langue académique. Hamp-Lyons (2001 : 126 – 130) aborde l'ASP sous un angle universitaire et Räsänen (2006 : 256-278) soutient cet abord, dans la perspective *CLIL*, qui correspond bien aux enjeux contemporains, de même que les vues de Petit (*Op. cit.*) dans une conception de la langue de spécialité dans le cadre.

Catroux définit les éléments du Cadre Européen de Référence en s'appuyant sur l'apprentissage de l'anglais de spécialité pour montrer dans quelle perspective sociale et didactique ils se trouvent. Comme Puren (2007 : 30 – 43), elle est d'avis que dans l'histoire de la didactique des langues par rapport aux cultures, se sont définis - en fonction d'une observation d'ensemble - des usages nécessaires de la langue en question et par conséquent

---

<sup>22</sup> Les descripteurs du Cadre : quelle conception de la langue de spécialité ? Dans Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains.  
Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité. Bordeaux : UVSB2 : 14-29.

la mise en pratique d'une méthode pour obtenir les acquis dont les apprenants ont besoin pour accomplir les tâches dans un programme d'apprentissage.

Sous un angle pratique, une langue de spécialité passe de la langue scolaire à une langue de communication à usage professionnel, dans un domaine spécifique. Il s'agit donc d'une formation pour adultes qui vise à une individualisation de l'objectif de formation contribuant à les intégrer dans le monde professionnel. Les problèmes sont liés soit à la nature de la formation demandée, soit à l'origine des enseignants concernés, soit à la validation des acquis de l'expérience dans les domaines des langues. En ce qui concerne les approches pédagogiques au travers desquelles la langue s'apprend, elle est regardée comme une analyse du code au lieu d'un outil de communication ; un nœud pédagogique bien dénoué par J.-P. Narcy-Combes (2005 : 30).

#### **3.4. L'acquisition d'une langue de spécialité**

La conception de la langue de spécialité peut poser un problème car, à défaut de traitement explicite de la langue de spécialité dans le Cadre, il convient de chercher à identifier les composants pour reconstruire une conception de la langue de spécialité en vue de son application dans le domaine du droit. Les réflexions de Petit à cet égard (2007 : 14 – 29), évoquent un « besoin réel et (...) une nécessité théorique (auxquels) sont confrontés les enseignants et responsables du secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines, dans la conception, la mise en œuvre et la gestion de leur offre de formation en langues ». Ce phénomène inquiétant est récurrent parmi les chercheurs en didactique de langues étrangères, comme en témoignent des constatations au début du siècle (J.-P. Narcy-Combes et M.-F. Narcy-Combes, 2001 : 217 - 224), qui ont abordé les changements dans ce secteur dans les perspectives de l'apprentissage des langues mettant en cause la pratique de l'*input* et de l'*output*. La langue de spécialité est identifiable à travers le concept qu'elle véhicule. Les constructions que l'on peut classer par collocations terminologiques présentent une partie substantielle en langue de spécialité. Elles jouent un rôle important dans le contexte de l'apprentissage d'une langue de spécialité.

#### **4. ELEMENTS THEORIQUES SUR L'APPRENTISSAGE DU DROIT**

En droit nous nous appuyons sur les résultats des cas d'espèce. Par conséquent une analyse approfondie nous permet de définir certains concepts nouveaux qui ont été développés théoriquement lors d'un processus d'évolution d'ordre juridique. En comparant ces réformes<sup>23</sup>, sur le plan juridique, les commissions de réforme du droit<sup>24</sup> se voient attribuer un rôle important dans l'institutionnalisation d'un système de pensée pouvant offrir une alternative à la rationalité collective du système juridique d'une collectivité.

##### **4.1. Rapprochement des deux disciplines : liens d'orientation analytique entre le droit et les langues**

Quel meilleur point de départ pour la réconciliation des langues et du droit que de se rappeler qu'une pensée mutilante conduit nécessairement à des actions mutilantes (Morin, 2002 : 3-7) En nous inspirant de Morin<sup>25</sup>, nous arrivons à concilier, la philosophie des langues et la philosophie du droit. Seule une pensée apte à saisir la complexité du monde et qui puisse relier les connaissances à ses problèmes fondamentaux et globaux, peut opérer et définir les orientations qui permettront de donner un fil directeur à l'action et aux réformes primordiales. Ces réformes, quelles qu'elles soient, sont interdépendantes, parce qu'en tant que réformes de vie, elles s'entr'appellent les unes les autres, elles se dynamisent entre elles par leur développement<sup>26</sup>.

La réforme en droit doit s'accompagner d'une réforme, d'une idée et donc d'une pensée. La pensée ouverte est souhaitable, parce qu'une pensée écartée risque de limiter les opportunités d'apprentissage. Comme la langue et la pensée doivent exister librement l'une et l'autre pour évoluer, le droit est toujours en mesure d'instituer un nouvel idéal de justice, un nouveau système de pensée qui pourra concurrencer le système de pensée dominant et

---

23 Réforme législative ; modification du Droit existant, Cf. Cornu.

24 Les commissions de pensées innovatrices émergentes en matière de justice.

25 « Introduction à la pensée complexe » (1990 : 21).

26 <http://jeandelaxr-lejouretlanuit.blogspot.com/2009/04/edgar-morin-suite.html> (consulté jusqu'au 5 octobre 2009).

offrir une alternative aux acteurs du droit. Vu sous cet angle, l'institutionnalisation d'un système alternatif de pensée dans une collectivité permettrait d'inciter à la déviance, ainsi que d'instaurer une structure cognitive légitime qui lui permettrait d'être acceptée et d'éviter d'être discréditée par les tendances radicales.

Pour établir une comparaison entre la didactique des langues et celle du droit, il faut rappeler encore une fois que le droit ne peut pas exister sans la langue. Il n'est donc pas étonnant qu'il y ait une évolution de la pensée juridique comme de la pensée linguistique, qui peut avoir une influence importante sur le développement de la discipline. D'ailleurs, bien qu'il n'existe pas dans le même sens, il y a un certain parallélisme entre la didactique des langues et celle du droit qui exige un état d'ordre, établi par des « règles ». Examinons quelques qualités de ressemblance par une comparaison entre la didactique des langues et celle du droit.

#### **4.2. Comparaison entre la didactique des langues et celle du droit**

Il est logique qu'il y ait des similitudes entre la didactique du Droit et celle des langues, mais il faut se méfier des termes ayant un double sens, qui change suivant le concept. Ainsi, en pédagogie et en didactique du Droit, « usage » peut signifier « coutume », qui, comme tout juriste anglo-saxon sait, est un des piliers de base du *Common law*. En pédagogie du Droit il existe également une taxonomie (Roduit, 2006) cognitive qui consiste à classer les objectifs en 6 niveaux définissant des activités intellectuelles, à savoir: connaissance, compréhension, application, synthèse, analyse et évaluation. L'analyse<sup>27</sup> est le facteur de réconciliation entre langues et Droit tandis que la synthèse, en tant que résumé concis des faits, est un trait essentiel du Droit ; un juriste compétent serait par conséquent capable de raconter l'histoire de Blanche-Neige en deux phrases maximum sans un mot superflu.

Dans un premier temps, nous cherchons une organisation de la structure de la discipline. En définissant l'ordre de la langue comme un système de valeurs constamment menacé par

---

<sup>27</sup> La pensée analytique.

des événements fortuits, des désordres, Saussure inscrit la sémiologie dans un nouveau paradigme scientifique qui tient compte de l'évolution, du hasard et du rôle de l'individu<sup>28</sup>.

En didactique du droit, le terme « rangement » désigne une « mise en ordre<sup>29</sup> » pour présenter le droit comme un système organisé et cohérent. Or, en didactique des langues, le terme « rangement » désigne un fonctionnement langagier qui s'appuie sur l'application des règles, en anglais : "rule-based" (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 57). C'est une mise en ordre, par des règles) qui s'appuie sur une investigation (*supra*) par rapport à la pratique et au sentiment de la règle, comme le remarque Carbonnier (2001 : 116) : « Il ne faut pas se lasser de citer aux juristes (...) les travaux que Piaget et ses disciples ont consacrés aux règles du jeu (...) ».

*« Si un juriste venu d'ailleurs entendait identifier certaines caractéristiques du droit français, il retiendrait sans doute des spécificités primordiales : (...) la valorisation de développements fondés sur la clarté et l'ordre ... »* (Legrand, et Samuel, 2008 : 3).

Le droit est un système de règles pour concilier les intérêts des personnes. Dans le droit 'ordre' ne signifie pas seulement commandement, mais aussi ordonnancement, rangement ; on glisse de l'ordre imposé à la mise en ordre. Dans cette perspective le droit tend à se présenter (...) comme un système organisé et cohérent dont l'image est l'arbre (racines, histoire, tronc, droit commun, branches, droits spéciaux (...)). Mais cette métaphore renvoie une image si simpliste et tronquée de la réalité juridique (...). Le système juridique (est) un mélange d'ordre et de désordre<sup>30</sup>. Une autre similarité entre l'acquisition d'une langue étrangère et le Droit est l'importance de la mémorisation. Comme l'affirme Tiberghien (1999 : 203 – 207), « notre mémoire nous sert dans de multiples situations (par exemple) d'assurer efficacement des fonctions abstraites ».

---

<sup>28</sup>Pétroff. A.-J.. 2004. Saussure : la langue, l'ordre et le désordre. L'Harmattan, Paris.

<sup>29</sup> Selon les règles dans un ensemble ordonné, par exemple, l'ordre juridique, ayant pour objet de déterminer les règles d'organisation judiciaire (Cornu, *Op. cit.* : 642 et 725)

<sup>30</sup> [http://fdv.univ-lyon3.fr/modules/ivd/03\\_qu\\_est\\_ce\\_que.php](http://fdv.univ-lyon3.fr/modules/ivd/03_qu_est_ce_que.php) (consulté jusqu'au 5 octobre 2009)

Voir aussi : Nicolau, G. 2005. « *La langue juridique, entre ordre et désordre* », dans *La langue, le discours et la culture en anglais du droit*. Paris : Sorbonne, pages 11 – 30



Pourtant il ne faut pas confondre mémoire sémantique et mémoire lexicale (Lieuury, 1999 : 213-218).

Les études supérieures en droit, quel que soit le système juridique, exigent une grande rigueur et une mémoire sans faille pour mémoriser la multitude de données juridiques à appliquer dans une situation réelle après les avoir évaluées avec lucidité pour atteindre un jugement équitable. Dans le monde anglophone, outre les principes du droit, un juriste doit se concentrer notamment sur les affaires (*case law*) qui datent depuis des siècles<sup>31</sup>. En revanche, le juriste en Europe ou Amérique latine suit un code juridique exhaustif, qui s'est développé depuis l'époque romaine. Il ne faut pas confondre comprendre et mémoriser. L'apprentissage en droit ne passe pas par la mémorisation, mais par la compréhension dans un processus de développement de techniques de locution

La mémoire sémantique est celle des concepts et connaissances générales, tandis que la mémoire lexicale enregistre la connaissance des mots, y compris leur orthographe et la prononciation. Les deux mémoires sont regroupées sous la désignation de mémoire verbale, qui forme une base de la communication interpersonnelle. Compte tenu de la complexité de l'apprentissage de la langue de spécialité, il faut définir les différents éléments d'un processus intégré et systématique afin de montrer dans quelle perspective sociale et didactique il se situe, comme le propose Catroux (*Op.cit.*) en analysant les convergences nécessaires pour l'enseignement de la langue de spécialité.

Le chapitre suivant aborde l'étude des processus d'apprentissage et du développement du langage, s'appuyant sur l'évolution des processus mentaux, notamment mémoire, attention, langage et raisonnement, qui régulent les interactions humaines avec l'environnement. Les neurosciences montrent comment la mémoire, la faculté cérébrale la plus sollicitée dans le processus d'apprentissage, est liée au traitement et à la production de l'information lors du processus d'apprentissage (Chapelle, 1999 : 41 – 51).

---

31 Notamment *Marbury v. Madison* (1803) en droit constitutionnel et *Adams v. Lindsell* (1818) en droit du contrat.

Il s'agit davantage de savoir que de savoir faire. Une activité, en revanche, engage l'apprenant à utiliser la langue (savoir parler, savoir écrire, savoir écouter, savoir lire) en focalisant sur le lien forme-sens dans une situation contextualisée. Dans l'approche par tâches, l'apprenant fait évidemment aussi appel aux savoirs linguistiques et aux savoir-faire, mais à la différence de l'exercice et de l'activité, il jouit d'une plus grande autonomie et liberté d'expression.

Il ne s'agit plus de manipuler des structures ou le lexique à la demande, mais de mettre en application ses connaissances de manière autonome dans une situation de communication qui se veut authentique ou du moins vraisemblable.

## **CHAPITRE 4            UN PROCESSUS EQUILIBRE : LE JUSTE MILIEU ENTRE L'ACQUISITION ET L'APPRENTISSAGE**

Conscients du fait que les principes culturels sont inséparables de l'émotion (J.-P. Narcy-Combes (2005 : 15, 19 et 41), nous comprenons que leur impact sur l'équilibre émotif d'un individu joue un rôle important dans l'intégration sociale des groupes. Ainsi, l'auteur cite des auteurs (*Op. cit.* : 13) en sociologie et neurophysiologie affirmant que l'individu réagit « en fonction d'une émotion qui, pour lui, est spécifique à ce type de situation ». Dans ce chapitre nous regardons diverses approches individuelles de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères, en tenant compte des facteurs cognitifs et affectifs de la personnalité, notamment du comportement, de la pensée, de l'évaluation et du jugement dans les processus éducatifs.

Nous pouvons concevoir la culture comme organisation de la complexité des relations aux réalités qui affectent les individus et les groupes par sélection, car la complexité résulte des emboîtements effectifs de systèmes culturels différents ou incompatibles. Une analyse profonde de la complexité d'une culture nous sert à trouver le juste milieu entre l'acquisition et l'apprentissage des langues (J.-P. Narcy-Combes , 2005 : 19).

D'après Morin (2002), il est bien clair que la complexité « est le contraire d'une réponse (...) un défi à la connaissance ». D'ailleurs « il ne faut pas simplement parler de systèmes complexes » mais « de la complexité de la notion de système, (...) parce que l'organisation d'un système produit des émergences et les émergences sont des propriétés qui naissent de l'organisation du tout », notamment « l'ordre de la société<sup>1</sup>. La complexité (...) intègre en elle tout ce qui met de l'ordre, de la clarté, de la distinction, de la précision dans la connaissance », affirme-t-il en 1990. En ce qui concerne les processus d'acquisition et de production du langage, l'apprentissage est sans doute plus complexe « lorsqu'on a affaire à des locuteurs ' éduqués' » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 29).

---

<sup>1</sup> Dans « La vie de la vie », 1980.

## **1. CADRE THEORIQUE ET METHODOLOGIE**

En pédagogie, face à une situation réelle, l'enseignant-chercheur doit établir un lien entre la problématique et l'enseignement. Pour surmonter les principales difficultés dans l'apprentissage des langues, il doit choisir un cadre théorique qui lui convient. Ainsi, il peut aborder la problématique dans le cadre théorique d'une méthodologie des sciences socio-humaines sur la base du concept de socioconstructivisme, théorie d'apprentissage et de motivation développée par Piaget (Dortier, 2001 : 166). Ce cadre impose et l'approche et la perspective (Juan, 1999 : 10 et Quivy et Van Campenhoudt, 1988 : 84 – 94, cités par J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 97), qui constatent qu'« il s'agit du cadre théorique dans lequel on compte aborder le problème ».

Quivy et Van Campenhoudt (2006 : 86) suggèrent qu'il faut faire le point sur le « 'questionnement' comme synonyme de problématique, tout en distinguant bien ce questionnement (...) de la question de départ (...) ». Le chercheur ayant établi le cadre théorique peut donc mettre en place une structure de la problématique, dans le but de se repositionner par rapport au progrès de sa recherche et faire une synthèse des hypothèses. Comme le propose J.-P. Narcy-Combes (2005 : 119), la problématique est la transition entre le cadre théorique et la méthodologie qui suit. Le chapitre 5 a pour objectif de déterminer la méthodologie choisie pour mieux répondre aux besoins des apprenants.

### **1.1. Fondement de l'évolution du processus d'approche de l'apprentissage**

« Le paysage pédagogique s'est métamorphosé depuis une vingtaine d'années », constate Astolfi (2001 : 17 – 26) faisant allusion à la place centrale occupée par l'apprenant ainsi qu'aux mécanismes d'apprentissage débouchant sur les savoirs, notamment dans les approches des processus d'enseignement. Ayant pour objectif de présenter une recherche sur la linguistique appliquée à une DNL qui permet de comprendre les processus d'acquisition, d'apprentissage et d'enseignement des langues, j'aborde quelques facteurs

d'influence dans l'approche fonctionnaliste de l'acquisition de langues étrangères et du langage :

- L'influence des courants linguistiques et psycholinguistiques, notamment sur la pragmatique, le behaviorisme et le fonctionnalisme.
- L'influence considérable des linguistiques fonctionnalistes depuis 1970, ressentie surtout en linguistique appliquée et en didactique, comme le constate J.-P. Narcy-Combes (2005 : 26) dans sa référence à Hymes et Halliday.

## 2. PROCESSUS D'ACQUISITION ET D'APPRENTISSAGE

Une approche par programmation et d'apprentissage à base de tâches, telle que l'utilisation des dispositifs multimédias comme le démontre Guichon (2006 : 11 – 16) et également le travail dans le contexte de la F.A.S.P. (Fiction à substrat professionnel)<sup>2</sup>, rappelle que la didactique se concentre sur la spécificité du contenu comme déterminant dans l'appropriation des connaissances, tandis que la pédagogie s'appuie sur la relation enseignant-apprenant. D'après Mangenot (2003 : 109 – 125), la notion de tâche est connue grâce à l'ouvrage de Nunan<sup>3</sup>, dans lequel il définit la tâche comme unité de travail dans une activité pédagogique d'interaction sur le sens (*meaning-focused work*) qui rend l'apprenant capable de produire des tâches écrites ou orales. Cette approche par tâches a été reprise par le Conseil de l'Europe et par quelques diplômes français de compétences de langues, notamment le DCL (Diplôme de Compétence en Langues) et le CLES (Certificat de Compétences en langues de l'Enseignement Supérieur).

### 2.1. Contenu significatif comme facteur dans tout apprentissage verbal

Les stratégies cognitives (mnémoniques) aident les apprenants à associer le connu et l'inconnu (O'Malley et Chamot, 1990, cité par Oxford, 2001 : 167). Pourtant, lors du

---

<sup>2</sup> Le terme que M. Petit a introduit dans sa communication de 1999 lors du colloque du GERAS, à l'Ecole normale supérieure de Cachan, Val-de-Marne.

<sup>3</sup> Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

processus d'apprentissage du nouveau vocabulaire, surtout du vocabulaire juridique, les apprenants n'ont aucune référence au « connu ». Vu les différences entre les systèmes juridiques, les étudiants francophones de droit apprenant les concepts du droit anglophone ; n'ont pas cette avantage. C'est pour cette raison qu'il faut introduire, en anglais juridique, l'apprentissage en anglais juridique par des tâches qui s'appuient sur l'histoire et les différences entre les deux systèmes. Les étudiants francophones en droit ont tendance à mémoriser des concepts dans le désordre en les regroupant par rapport aux catégories de sens, parce que l'esprit humain fonctionne avec des catégories significatives ; « le contenu significatif est un facteur de première importance dans tout apprentissage verbal (...) l'apprentissage semble donc revenir (...) à la mise en place de traces mémorielles et au renforcement des liens qui unissent celles-ci » (Bogaards, 1994 : 93). Le vocabulaire qui, comme le constate Bogaards, « a attiré plus d'attention depuis le début des années 1980 » parce que l'on a appris « sous l'influence sans doute des besoins d'un enseignement plus communicatif des L2, que le lexique devait occuper une place plus importante dans l'enseignement des langues » (1994 : 143).

Les stratégies compensatoires aident ceux qui manquent de connaissances requises lors de la production orale ou écrite en communication anglaise et qui dépendent donc de l'utilisation des synonymes pour suggérer le sens (Oxford 2001 : 168). Il arrive très souvent que par peur de faire des erreurs, un apprenant s'inhibe et refuse de communiquer<sup>4</sup>.

Lors d'une session dédiée à pratiquer les définitions des concepts du droit, il faut contraindre les apprenants francophones à participer à l'oral. En effet, convaincus qu'il ne faut pas essayer de deviner ou réagir si l'on n'est pas sûr qu'une réponse soit la bonne<sup>5</sup>, ceux-ci hésitent à répondre, laissant les étudiants étrangers<sup>6</sup> occuper les premières positions dans les cours.

---

<sup>4</sup> <http://crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2000/b/0/00b0014/00b0014.pdf>  
(Consulté jusqu'au 20 JUIN 2009)

<sup>5</sup> Corrigé négativement

<sup>6</sup> Comparaison du comportement entre les apprenants francophones et les apprenants Erasmus.

Pour éviter une telle situation, il faut encourager les apprenants francophones en leur assurant qu'il n'y aura pas de notation négative pour une fausse réponse. En quelque sorte c'est une question de culture qui dépasse l'apprentissage des concepts du droit, car il s'agit de leur inculquer le comportement ou la mentalité de ceux qui ont la même nationalité que le système juridique, par exemple, anglaise. Il faut donc les rallier au principe d'opportunité : "*If your name is not in the hat, it cannot be drawn*", et leur faire comprendre qu'ils ont 50% de chances de gagner.

Dans le processus d'apprendre les nouveaux termes de la L2, Hulstijn (2001 : 258) distingue entre l'acquisition incidente et/ou implicite du vocabulaire en se focalisant sur :

- la qualité de traitement du vocabulaire inconnu ;
- la quantité de vocabulaire et la quantité de répétitions nécessaires pour ne pas l'oublier ;
- l'entraînement pour arriver à l'usage compétent du vocabulaire.

Sous un angle culturel, le développement du vocabulaire a donc radicalement modifié l'apprentissage du L2, surtout en tant que langue de spécialité, s'appuyant sur une longue tradition de recherche sur l'acquisition de vocabulaire (Carter, 2002 : 42 – 47). Skehan nous rappelle le lien important entre L1 et L2 pour améliorer l'apprentissage de langues en s'appuyant sur l'exemple de Krashen qui date de 1985. Le premier propose que l'*input* compréhensible soit la force motivante pour améliorer le développement inter-langagière (1999 : 11).

En ce qui concerne l'apprentissage du lexique, Skehan remarque (1998 : 29) que c'est la règle correspondant à la langue qui prévaut en priorité, parce que l'apprenant en a besoin pour construire ses phrases. Si le lexique mental joue un rôle dans le discours de la L2, qu'en est-il de la règle grammaticale ? En s'appuyant sur sa définition d'une tâche communicative, Skehan (1998 : 95) affirme les caractéristiques conformément aux activités du monde réel et par conséquent la création d'un écart d'information entre différents

locuteurs ayant pour but de le diminuer par une activité communicative en L2. Alors le lexique prévaut. Pour trouver un lien entre les concepts connus et les concepts inconnus par association, la tendance à associer par paires se manifeste davantage avec les noms, qu'avec les verbes ou les adjectifs (Bogaards, 1994 : 95).

Selon Bachman (1990 : 131) le vocabulaire utilisé dans l'*input* et la réponse peuvent varier de nombreuses façons en fonction de la fréquence. Si l'on n'utilise pas très souvent le vocabulaire, les tâches seront plus difficiles à accomplir. Il faut donc tenir compte des références culturelles lors de l'apprentissage et surtout d'une évaluation.

S'appuyant sur la notion de '*context embeddedness*' de Cummins, Skehan (1990 : 131) nous rappelle que cette notion est une des caractéristiques distinguant l'usage non universitaire interactif de l'usage universitaire interactif. Le degré de contextualisation est exprimé par la formule suivante :

$$DEGREE\ OF\ CONTEXTUALISATION = \frac{CONTEXTUAL\ INFORMATION}{NEW\ INFORMATION\ IN\ DISCOURSE}$$

Pour une contextualisation optimale des informations en situation pédagogique, il est conseillé de préserver un environnement L2. En revanche, d'après Guichon (2006 : 98) pour éviter un apprentissage déconcertant les apprenants de compétences faibles en L2, il vaut mieux donner des consignes explicites pour les aider. Comme l'affirme Chapelle (2003 : 79), « les conditions émises et les outils méthodologiques mis au point sont de l'ordre des 'recommandations contextualisées' (plutôt que) des recommandations généralisantes » (Guichon, 2006 : 148).

## **2.2. Problèmes : apprentissage du vocabulaire juridique**

Bogaards constate que « l'étendue du vocabulaire d'une langue naturelle est telle qu'aucun individu ne peut la maîtriser intégralement » et nous rappelle également que l'apparition,



début 1900, de l'idée de sélectionner le vocabulaire du sujet ciblé, pourrait améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues, surtout d'une langue étrangère (*Op. cit.* 99).

Quelques apprenants sont angoissés (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 216) au début du programme d'apprentissage, parce qu'ils ont des difficultés à faire face au nouveau vocabulaire. MacIntyre (2002: 45 – 68) explique l'influence négative de cette angoisse sur la motivation lors de l'apprentissage de la L2 et les résultats finals. Les étudiants en droit récompensent très souvent ce défaut par la mémorisation. D'après les études de Nadel, Campbell et Ryan sur *MTT (Multiple Trace Theory)* nous apprenons qu'il est très important de répéter les informations aux apprenants, parce qu'ils arrivent à récupérer ces informations dans les conditions de stress, notamment pendant un examen, et réussissent à produire les réponses grâce à leur capacité de mémoriser (2007 : 1 - 14).

### **2.3. Programme structuré**

Lorsqu'il structure le contenu de son cours, l'enseignant établit un ordre de présentation qui facilitera l'acquisition des savoirs et des savoir-faire qui rendront possible l'acquisition de compétences données. En effectuant un choix de méthodes, il recherche des moyens susceptibles de faire acquérir les compétences en question et évalue ceux ayant interagi avec son système de formation. Finalement il vérifie si les compétences envisagées sont acquises. Les sciences cognitives offrent un cadre pour l'analyse de ce concept de compétence qui est un « concept-clé » de la « préparation et de l'animation d'activités de formation ». En montrant comment les principes des sciences cognitives peuvent être appliqués dans la formulation des objectifs pédagogiques, ce cadre définit une compétence, par exemple « la faculté d'un individu d'accomplir une tâche donnée », c'est-à-dire la « capacité de changer une situation donnée en une situation désirée au moyen d'opérations appropriées » (Brien, 1989)

*« La finalité de la pédagogie (en tant que composante appliquée de la didactique) est de déterminer les objectifs et les méthodes (stratégies et techniques) qui caractérisent la transmission*

*sociale ou interindividuelle du savoir (...). (Il s'agit de construire) un corps de connaissance sur la problématique psychologique en jeu dans le rapport enseignant – enseignés, de même que sur le rapport de l'apprenant aux contenus » (cité par Bailly, 1997, 1 : 31).*

Toutes méthodes de l'apprentissage de L2, prenant en compte l'influence du contenu véhiculé par le langage lors de l'échange, reposent sur des processus, des produits et des étapes. Par conséquent l'introduction de ce contenu s'imposera dans une approche par tâches. Conscients du fait qu'ils ne peuvent pas évaluer l'*intake* réel d'un apprenant, les chercheurs peuvent s'emparer de spécimens de production langagière pour créer des tâches spécifiques dans l'acquisition et l'apprentissage de langues (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 59).

*« Néanmoins, les chercheurs ne peuvent observer que les processus, les produits, et les étapes de l'apprentissage. Ils peuvent saisir des instances authentiques de productions langagières mais, quand ils s'intéressent à l'intake, ils n'ont pas accès à la réalité de L2 telle qu'elle est vraiment dans la boîte noire » (ibidem).*

Dans les stratégies de communication c'est la production de sens qui prévaut lors d'un processus d'automatisation des données non conformes aux objectifs langagiers chez l'apprenant. En se focalisant sur la forme, l'attitude et la motivation de l'apprenant auront une influence sur la production langagière, car elles vont tenter de développer le processus communicatif en essayant de respecter des normes. Il faut donc sensibiliser l'apprenant au lien entre le respect de la forme et le « regard » qu'il attend d'autrui, comme remarque Skehan (2002, cité par J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 45). Sous l'angle linguistique (Saint-Gérand, 1999) c'est la forme d'un texte qui modèle sa substance verbale en stabilisant le contenu. « La réalité du texte ne réside pas dans l'en-soi formel de l'objet lui-même (...). Cette réalité mouvante résulte de l'interaction des deux constituants : le lecteur en relation à la forme verbale du texte, individuellement responsable de sa lecture, et un certain dispositif de lecture par un appareillage culturel (...) ».

Dans son évaluation de la communication langagière, Bourguignon (2001 : 53 – 69) parle d'« une illustration supplémentaire du 'grand paradigme de l'Occident' formulé par Descartes qui disjoint le sujet et l'objet ».

La qualité et le degré jouent un rôle important nécessitant un tel processus efficace (approche par tâche) en plusieurs étapes d'apprentissage (*ibidem*). Regardons une théorisation et la compréhension de la relation pédagogique de l'apprentissage ainsi que les effets de la nativisation.

#### **2.4. Les effets de la nativisation**

Par rapport à la nativisation, regardons les effets de ce phénomène chez un apprenant de L2, pour l'amener à traiter les données apprises dans la L2 selon des critères déjà établis par la langue maternelle (Demaizière et J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 45 - 64). Ces auteurs montrent - comme illustré par la Figure 4.1., comment « une tentative d'intégration de ce qui précède dans un cycle cohérent (met) en relief la distinction entre macro-tâches, dont la présence est justifiée 'socialement', et micro-tâches, lesquelles sont proposées à partir d'hypothèses cognitives s'appuyant sur les descriptions des diverses sciences du langage ». Les effets de la nativisation et les tâches les révélant sont illustrés dans le parcours fléché de l'*input* (*ibidem*). J.-P. Narcy-Combes (2005 : 44) nous rappelle également des effets lors de l'apprentissage de L2 et l'importance « de penser en termes de nativisation et d'en prendre les effets en compte dans les pratiques surtout les effets négatifs » (*Op. cit.* : 46).

Puisqu'elle ne permet pas à l'apprenant de saisir l'*input* de façon conforme aux critères de L2, la nativisation impose une médiation ; c'est-à-dire, l'apprenant opère une sélection de ce qui lui paraît pertinent (*Op. cit.* 48). La nativisation justifiera une médiation, quand les modifications de l'interlangue<sup>7</sup> de l'apprenant se font par accumulation de constructions (règles) ou de modèles (*exemplars*), « avec prise de conscience progressive de l'interface entre l'organisation de ces constructions et l'*input*, en prenant en compte le contexte de

---

<sup>7</sup> Références à l'interlangue et aux lectes d'apprenants.

l'énonciation et l'intention de l'énonciateur ». Néanmoins, cette médiation ne se fait pas sous forme de « cours » arides ou de réflexions métacognitives abstraites, ce qui ne permet pas forcément des pratiques enseignantes et/ou apprenantes habituelles (*ibidem*).

#### **2.4.1. L'application de règles (*Rule-based*) à l'apprentissage de langues**

Comme l'explique J.-P. Narcy-Combes (2005 : 57 – 58) il est souhaitable, voire raisonnable, de suivre une approche qui considère les deux systèmes du langage proposé - *exemplar* et *rule-based*, comme complémentaires. Dans sa comparaison de l'efficacité de l'exposition aux programmes explicites d'application de règles (*rule-based*) et aux programmes implicites (*random*), N. Ellis (1993 : 291 et 297) souligne la complexité de la structure à règles de Welsh dans une série de phases.

En s'appuyant sur un programme d'apprentissage à base de tâches dans l'acquisition des langues étrangères, R. Ellis (2003 : 27) affirme le rôle important de la tâche pour faciliter la communication lors de l'apprentissage, *TBLT* (*Task-based language Teaching*). L'apprenant en se focalisant sur sa connaissance implicite et sa connaissance explicite, peut « repérer et ajuster son langage aux normes de production qu'il souhaite respecter » comme le dit J.-P. Narcy-Combes (2005 : 44) surtout parce qu'il est préférable « de suivre une approche qui prend (les) deux systèmes (*exemplar* et *rule-based*) comme des systèmes parallèles et complémentaires (...) » (*ibidem*).

#### **2.4.2. L'application de règles (*Rule-based*) à l'apprentissage de langues – dualisme**

Une application de règles *Rule-based* à l'apprentissage est mieux adaptée à un décodage des connaissances logiques. Il y a une tendance, chez les linguistes et les chercheurs en RAL, comme l'explique R. Ellis (2003 : 106 – 107), à reconnaître que les blocs lexicalisés (*formulaic chunks*) constituent une part importante des connaissances linguistiques, par opposition aux systèmes fondés sur des règles, qui permettent aux locuteurs de parler. Les psychologues cognitifs acceptent les deux modes de représentation que Skehan appelle un système de

mode double<sup>8</sup> (*dual mode system*) permettant aux apprenants de se servir de leur mémoire pour formuler le discours et confirmant ce que Hulstijn prétend, que les connaissances linguistiques sont et associatives et *rule-based*.

### **3. PROCESSUS APPLIQUES DANS L'ACQUISITION ET L'APPRENTISSAGE**

En formulant les objectifs de son cours, l'enseignant établit un programme d'apprentissage comprenant les dispositifs nécessaires à l'acquisition de(s) compétences visées. A la fin de l'apprentissage, l'enseignant peut vérifier et évaluer si ces compétences ont effectivement été acquises. Comme le remarque J.-P. Narcy-Combes (2005 : 44), plusieurs auteurs anglophones ont consacré leur recherche aux programmes d'apprentissage par tâches. Les opinions des auteurs tels que R. Ellis, Robinson et Skehan sur l'acquisition des langues, sont plutôt focalisées sur le développement des approches par tâches. Pour avoir les meilleurs résultats lors de l'acquisition d'une L2, ces auteurs se focalisent dans un premier temps sur le traitement en profondeur (*deep processing*) et, dans un deuxième temps, sur l'observation active ou le repérage (*noticing*). Il s'agit donc d'une approche d'évaluation au niveau du sens qui prend également en compte les effets de la nativisation dans les pratiques (Robinson 2003, cité par J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 44).

#### **3.1. Processus éducatif**

Dans le processus éducatif (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 24), l'enseignant est invité à transmettre aux apprenants le savoir véhiculé dans des traités de pédagogie, ce qui lui confère une maîtrise totale du processus d'apprentissage, préférablement sans implication subjective. Ce processus est indispensable à la structuration de l'apprenant, car il revisite les capacités structurelles que l'apprenant met en pratique pour lier les nécessités de son existence au présent, aux défis inconnus du futur. L'enseignant doit déclencher ce processus et le soutenir vis-à-vis de l'apprenant dans une éthique de responsabilité. Par conséquent, le processus éducatif doit créer un environnement propice pour que les

---

<sup>8</sup> Les deux systèmes des connaissances linguistiques fondés d'une part sur des exemplaires de morceaux de formules et d'autre part sur l'application des règles.

apprenants assument la responsabilité de leurs actes en s'ouvrant à des nouvelles situations. A ce sujet, rappelons la réflexion de Barbot et Camattarri (1999 : 226) sur la raison éthique, qui se trouve à la base des exigences d'innovation dans les processus éducatifs.

Mais, quand nous prenons des décisions, le faisons-nous toujours en toute conscience ? La connaissance de soi nous rend conscients de nos qualités, nos habiletés, nos compétences ou de l'absence (ou: insuffisance?) de celles-ci. Les influences inconscientes, comme l'a démontré Channouf (2004 : 33 - 38), s'attachent à déterminer les facteurs qui jouent un rôle important dans notre conduite. Alors mieux connaître ces divers facteurs déterminés qui influencent notre comportement, peut nous aider à en être moins dépendants. De cette façon on aura davantage de liberté pour se mettre à l'apprentissage.

Pacteau (1999 : 335 – 342) constate que les procédures cognitives deviennent plus flexibles quand la logique s'adapte par rapport au raisonnement. La psychologie cognitive a établi un modèle basé sur la logique, l'abstraction et la conscience. S'appuyant sur le raisonnement en termes de logique (logicité), la psychologie cognitive s'attache désormais au progrès des langages de la logique formelle et de l'informatique. Quelle est la capacité du cerveau de filtrer les informations du monde extérieur ? En analysant la mémoire et l'intelligence, Chapelle affirme que les sciences cognitives ont profondément modifié la manière de concevoir l'esprit humain, notamment la perception et le raisonnement et surtout le langage (1999 : 41 – 53). D'après Doré l'apprentissage, l'intelligence et la mémoire sont « étroitement associés chez l'homme et l'animal » (1999 : 107 – 201). Apprendre, c'est intégrer des informations nouvelles dans la mémoire.

### **3.2. Linguistique appliquée**

Les sciences appliquées, comme la linguistique appliquée, se sont développées à partir de besoins sociaux. La langue est un système indissociable de l'activité de langage, parce qu'elle « et ce à quoi elle sert, ne font qu'un » (Bailly, 1997 : 123). Le développement des communications modernes, par exemple des télécommunications, où la linguistique trouve de nouveaux moyens, ont permis de dégager ces moyens indispensables à une recherche

moins complexe ; la linguistique appliquée. Les besoins sociaux de nos jours nous forcent d'exploiter un langage qui correspond à la complexité sociale des relations dans la multiplication des relations socio-humaines et dans le va-et-vient permanent entre les réalités du terrain pédagogique. Dans l'articulation entre la construction des savoirs linguistiques de la L2 et celle du contenu disciplinaire, la forme linguistique et le contenu disciplinaire sont fortement interdépendants (Coste, 2003).

Appliqués aux pratiques sociales du langage, la linguistique est une science qui est à la fois empirique et interdisciplinaire. Elle est empirique dans la mesure où elle s'intéresse au langage et aux langues individuelles, elle est interdisciplinaire parce qu'elle contrôle les dimensions sociales, professionnelles et psychologiques du langage. L'acquisition des langues, notamment quand il s'agit d'une terminologie spécifique, trouve sa place parmi ses objets d'étude surtout dans un environnement plurilingue. Il s'agit d'élaborer des réflexions théorisant les pratiques en s'appuyant sur les notions développées dans les sciences du langage (Coste, 2003).

### **3.3. La langue - réflexions théoriques et applications**

L'élargissement de l'Union européenne a introduit nombre de nouvelles langues. En conséquence les programmes de coopération internationale ont pour principal objectif la démocratisation de l'apprentissage des langues afin d'encourager la mobilité des citoyens et de promouvoir un patrimoine européen, qui représente la diversité culturelle et linguistique. Les enseignants, comme l'affirme Petit (2007 : 62 – 80), ont accueilli avec enthousiasme l'avènement du Cadre commun de référence pour les langues à la fois comme référence en matière d'intégration renouvelée par la langue, et comme source de réflexion théorique et appliquée concernant d'autres pratiques et actions de formation en langues. Dans son étude sur l'approche actionnelle générale du Cadre, il détermine les objectifs explicites pris en compte en ce qui concerne la correction linguistique, notamment quelques éléments visant à apprécier la conception de la dimension linguistique dans le langage, ainsi qu'une analyse de la contribution des descripteurs de compétence linguistique et une réflexion sur la

correction linguistique. La nouvelle perspective actionnelle<sup>9</sup> de l'approche communicative proposée dans le CECR constitue un dépassement des perspectives envisagées antérieurement dans la mesure où elle est interculturelle (Puren, 2004 et Catroux, 2007). Une telle approche correspond davantage aux réalités de la mondialisation car elle permet, malgré la multiplication des échanges et des circulations et donc de la mobilité, de préserver l'identité culturelle. Ces projets qui prennent de plus en plus en compte la dimension sociale de l'apprentissage des langues, continuent de promouvoir l'innovation dans le développement de compétences communicatives et interculturelles. Ils ont pour but d'établir et de développer une solution aux problèmes sociolinguistiques que pose la gestion du plurilinguisme d'une société multiculturelle.

#### **4. L'APPRENTISSAGE**

Dans une synthèse sur les évolutions sociologiques de l'école, M. Fournier, évoque un environnement changé où de nouveaux modes de gestion favorisent une inscription aux diplômes « dans une logique d'exécution des tâches, sans percevoir le sens des apprentissages ou l'intérêt culturel des études » et la nécessité d'avoir un bilan des perspectives de formation (2001, 27 - 30). Son homonyme, J.-Y. Fournier attire notre attention sur ce que l'école peut faire et comment l'enseignant doit aborder l'apprentissage pour y parvenir, parce que « tout apprentissage est le fruit d'une démarche intellectuelle qui part d'un questionnement correct » (2001 : 157 – 164). Ce concept est fortement soutenu par Morin (2002) qui propose aux équipes interdisciplinaires d'instituer « une formation épistémologique à la complexité ».

##### **4.1. Structure et organisation de l'apprentissage**

Pour une formation axée sur le perfectionnement des acquis linguistiques, l'enseignant devrait « élaborer un cadre épistémologique pour y parvenir<sup>10</sup> » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 8). Une approche traditionnelle par étapes identifie un ordre à accomplir. Elle réfléchit

---

<sup>9</sup> « Perspective co-actionnelle ».

<sup>10</sup> J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 8



dans le contexte du programme d'apprentissage sur ce qui a été analysé et comment élaborer et mettre en place de futures activités par tâches dans une prochaine étape pour avancer. La Phase B de la structure en trois étapes proposée, est cruciale car elle détermine, en fonction de l'évaluation des connaissances existantes (Phase A), la manière dont sont gérées ces connaissances en vue du futur apprentissage. Durant cette Phase B, il s'agit d'un désapprentissage (J.-P. Narcy-Combes, *Op. cit.* : 16) de l'apprenant. Les objectifs facilitent le choix du matériel pédagogique, comme l'affirme J.-P. Narcy-Combes (2005 : 30) :

*« Tout échange langagier s'effectue sur l'arrière-fond d'un intertexte déjà en place, c'est-à-dire, de ce fait, sur de multiples genres de textes élaborés par les générations précédentes pour répondre à des besoins précis ».*

#### **4.2. Acquisition des langues : effets des contenus disciplinaires sur la production langagière**

Lors de l'acquisition de la langue, la connaissance explicite de la langue s'intègre à une nouvelle connaissance implicite et il ne faut pas exclure le fonctionnement parallèle par « blocs lexicalisés », comme le constate J.-P. Narcy-Combes (2005 : 55). Il nous rappelle des études de Robinson sur l'acquisition du lexique et les termes de processus par étapes remarqués par Martinez (1996 : 25) :

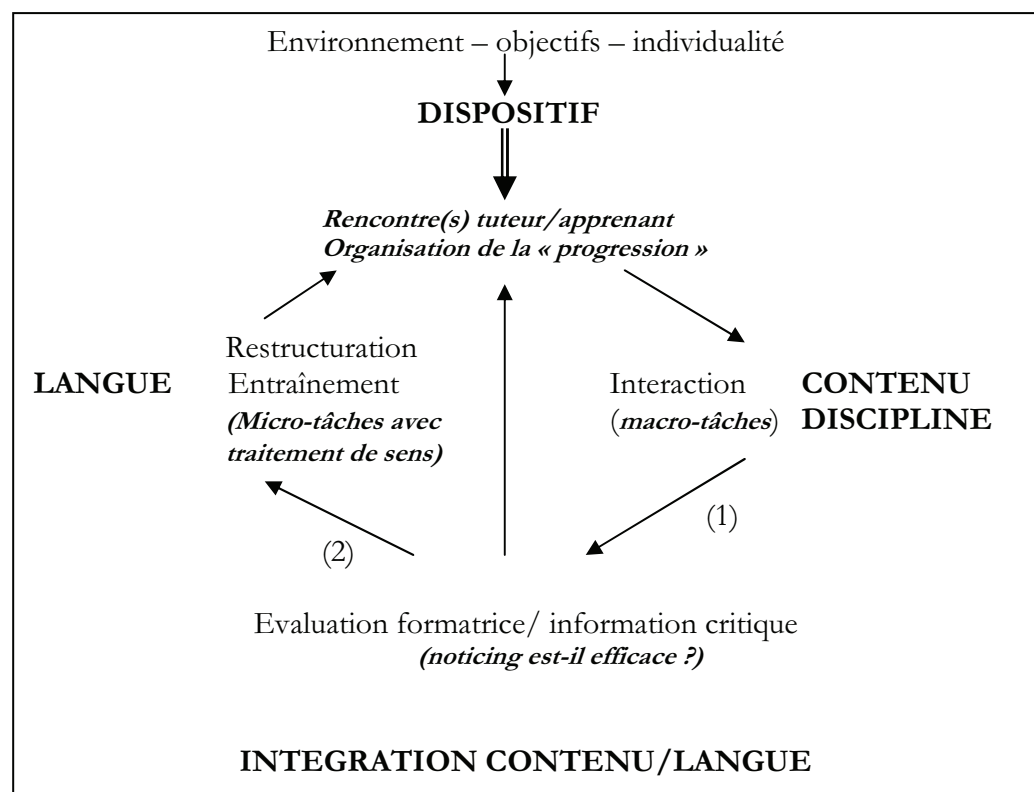
*« Il va de soi, en effet, qu'une bonne description de la langue comme système, sous l'angle de ses composantes (phonologie, morphologie, lexicale, syntaxe, sémantique), ne peut qu'aider le didacticien »* (Cf. J.-P. Narcy-Combes).

La production du langage naît d'une interaction entre le traitement du sens (*input / output*) d'un sujet donné dans un contexte ou domaine (par exemple, langue et droit), l'enseignant et l'apprenant. Cette production langagière fait émerger d'autres problématiques théoriques ou épistémologiques, par exemple la capacité ou l'autonomie ou leur insuffisance dans la production écrite et orale.

#### 4.2.1. Mise en place d'une formation en L2

Selon J.-P. Narcy-Combes (*ibidem*), le travail sur la langue qui suit les tâches, a pour objectif de créer de bonnes conditions de repérage et de traitement du sens (*noticing* et *deep processing*) pour améliorer l'exécution des macro-tâches. Ce type de travail convient à des groupes assez nombreux. Le dispositif vise à développer la performance langagière en utilisant des blocs lexicalisés et constructions basées sur des règles tout en laissant les apprenants choisir et moduler librement le mode de fonctionnement qui leur convient.

Figure 4.1. Le cycle d'apprentissage.



La Figure 4.1. illustre très bien l'intégration de tous les éléments de la formation concernée, dans un cycle d'apprentissage proposé par l'auteur (*Op. cit.*, 2005 : 144).

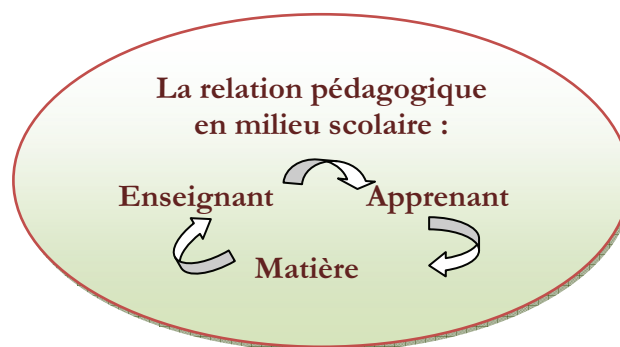
#### 4.2.2. Le dispositif

Lors d'un entraînement il est nécessaire de mettre en place un dispositif incluant une forme de médiation et des possibilités d'entraînement (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 18). Une section du Chapitre 9 sera consacrée à la mise en place de dispositifs d'apprentissage des langues en s'appuyant sur les tâches. De cette façon nous faisons quelques réflexions sur des points cohérents pour illustrer le fait que le dispositif fusionne enseignant et supports d'apprentissage (*Op. cit.* : 61).

### 5. LES VARIABLES QUI INFLUENCENT L'APPRENTISSAGE

Il y a un ensemble de variables qui influencent directement ou indirectement l'apprentissage scolaire. Dès l'enfance il y a des variables relatives à la famille, notamment ses valeurs, sa situation financière ainsi que la culture ou le milieu social, qui ont une influence sur le développement des capacités intellectuelles et des connaissances antérieures de l'apprenant. Lors de l'apprentissage des variables telles que l'âge et le sexe jouent un rôle (Lemée et Regan (2008 : 9 – 20).

**Figure 4.2. La relation pédagogique entre enseignant, apprenant et matière en milieu scolaire.**



Les variables relatives à l'enseignant, par exemple ses connaissances, formation, motivation, attitudes, valeurs, milieu social, âge, sexe peuvent, de leur côté, influencer la qualité de l'enseignement. En ce qui concerne l'institution, il y a des variables telles que mandat, but,

valeurs, culture, ressources humaines et financières. Pour la société les variables sont des lois, valeurs, culture, système politique, projet social. La Figure 4.2. représente ce qui est en jeu dans la relation pédagogique. Tout d'abord il montre l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant pour faciliter l'accès à la matière.

La réussite dépend du savoir-faire de l'apprenant pour analyser et reconstruire des tâches exigées, par exemple. Il lui faudra faire appel à un savoir-apprendre et donc à un savoir ou savoir-faire cohérent et efficace pour effectuer des tâches. L'enseignant fait appel aux mêmes savoirs ou savoir-faire pour jouer son rôle ; c'est-à-dire contrôler et évaluer ces tâches. Comme le montre la figure, son rôle sera de dialoguer sur l'apprentissage avec l'apprenant dans une « relation pédagogique » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 22).

### **5.1. Mémoire**

Les liens entre l'attention et la mémoire sont complexes, comme en témoignent les sciences cognitives et les liens interdisciplinaires. Comme montré dans le chapitre 3, la mémoire de travail a pour rôle de stocker (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 44) non seulement des informations en provenance du système sensoriel mais aussi celles de la mémoire à long terme en tant que référence lors d'un processus de raisonnement.

*« La réussite d'un apprentissage en interaction, en institution ou hors institution, dépend donc de cette capacité de la mémoire de travail, ce qui explique que les données sur les résultats des apprentissages soient parfois contradictoires suivant les apprenants ou les contextes socioculturels. Une médiation soulagera le besoin permanent d'attention que solliciterait un apprentissage hors institution pour ne pas être incomplet » (ibidem).*

Les processus attentionnels s'intercalent entre la mémoire sensorielle et la mémoire à court terme qui joue un rôle important dans la communication. La mémoire sert dans de multiples situations, comme l'affirme Tiberghien (1999 : 203 – 211). Pour retenir une information « la prise de conscience et le contrôle intentionnel dominant dans les connaissances déclaratives alors que les connaissances procédurales sont automatisées ». Il

s'agit donc d'un enregistrement et de l'organisation de données qui devient la phase « ultime du processus de mémorisation à long terme ».

## 5.2. Attention

En tant que capacité intellectuelle, l'attention est l'une des grandes fonctions cognitives cérébrales supérieures qui nous permet d'absorber des informations pour apprendre et qui par la suite, nous influence, en formant un processus mental, pour exécuter des tâches d'une certaine façon. L'attention correspond à une sensibilisation (*access to awareness*) selon la définition de R. Schmidt. (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 47). L'influence de la fatigue sur l'attention peut compromettre le traitement de l'*input* lors de l'apprentissage. Une conséquence de la fatigue est la sélection de l'*input* : trop saturé, l'apprenant ne perçoit plus certaines données et se trouve alors face au phénomène de suppression. L'attention est sélective, par exemple J.-P. Narcy-Combes nous rappelle que « la nativisation impose une médiation, puisqu'elle empêche l'apprenant de savoir exactement à quoi faire attention en L2 » (*ibidem*).

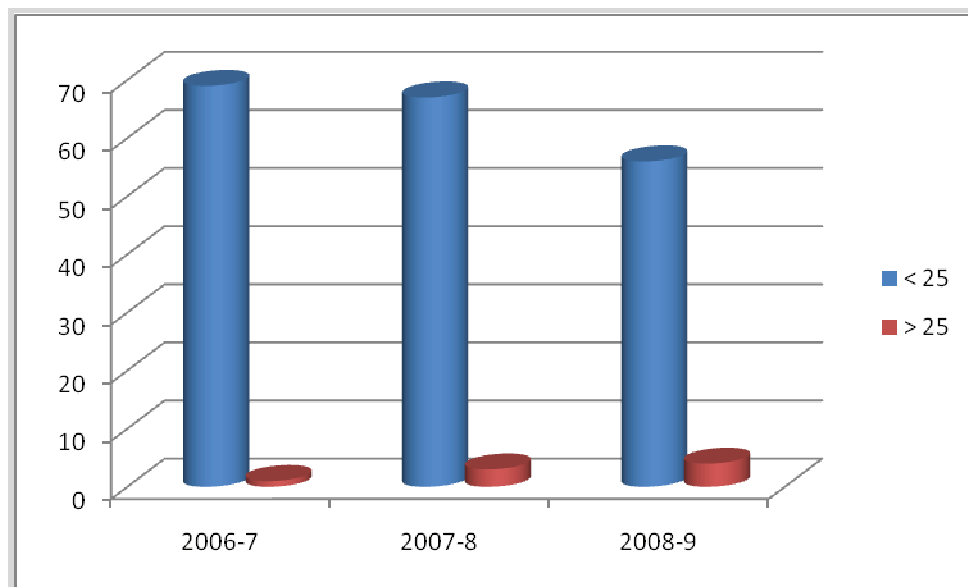
Le contrôle du processus d'attention est nécessaire pour rester attentif lors de l'apprentissage et la maîtrise de son attention est, par conséquent, un préalable pour rester concentré sur une tâche. Le processus d'attention étant un processus psychologique consommant de l'énergie, l'apprenant qui se focalise sur une activité intellectuelle, risque de voir son attention s'atténuer au bout d'une période plus ou moins longue. Puisque l'apprentissage se mesure aux connaissances et habiletés applicables, une mauvaise conception des données peut mener à une confusion qui risque de poser des problèmes dans l'apprentissage futur. L'utilisation de supports auditifs et/ou visuels, par exemple vidéos et films (Cf. chapitre 9) peut favoriser la mobilisation de l'attention.

*« Le rôle de l'attention est donc vraiment crucial et explique qu'il n'y ait pas d'apprentissage sans effort conscient d'attention conduisant au repérage ('noticing'). Les conditions qui permettent à cette attention de bien fonctionner sont donc à déterminer avec clarté, et à valider sur le terrain »*

(J.-P. Narcy-Combes , 2005 : 48).

Ayant fait quelques réflexions sur les relations pédagogiques, il faut se focaliser sur la relation entre l'âge et la maturité d'un apprenant. L'âge de l'apprenant joue un rôle parce qu'il correspond à son degré de maturité et donc à la capacité de se focaliser sur l'*input* et l'*output*. L'âge moyen de mes étudiants est de 23 ans (Cf. Graph 4.1.). Dans le chapitre 8 nous analysons l'influence de l'âge et de la motivation d'un apprenant et comment l'âge joue un rôle important dans l'apprentissage d'une nouvelle langue.

**Graphe 4.1. L'âge moyen des apprenants.**



La Graphe 4.1. montre que l'âge moyen des apprenants impliqués dans le programme d'apprentissage proposé est de <25. D'après une analyse des données d'un profil d'apprenant (Cf. Chapitre 8) il est évident que l'âge est un facteur décisif à prendre en compte dans l'apprentissage. Un jeune enfant fait preuve d'une grande adaptabilité à l'apprentissage, grâce à une flexibilité cognitive (Dodane, 2000 : 229-248), tandis que l'on se rend compte d'un déficit d'attention lors du vieillissement. Le rôle de l'attention est donc crucial et prouve qu'il n'y a pas d'apprentissage sans effort conscient d'attention conduisant au repérage (*noticing*). Les conditions qui permettent à cette attention de bien fonctionner sont donc à déterminer avec précision et clarté, et à valider sur le terrain.

### 5.3. Aptitude

La notion d'aptitude fait partie des caractéristiques individuelles d'un apprenant. Il s'agit de la capacité d'un individu à apprendre. Il est évident que cette aptitude à l'apprentissage varie d'une personne à l'autre et qu'il en est de même de son impact sur l'acquisition en L2. Une utilité de mesurer la relation entre l'aptitude de l'apprenant et sa production langagière peut aider l'enseignant à adapter les tâches par rapport aux compétences et à l'habileté cognitive des apprenants.

**Tableau 4.1. Deux modèles d'aptitude.**

Carroll (1962)	propose 4 éléments dans son modèle : - <i>phonetic coding ability</i> (capacité de codage phonétique), - sensibilité grammaticale, - ( <i>memorising</i> ) capacité d'apprentissage par cœur, - capacité d'apprentissage des langues par induction.	En contradiction avec les positions théoriques récentes concernant l'apprentissage de L2, ce modèle a été remplacé par d'autres.
Skehan <sup>11</sup> (2002)	en proposant 3 éléments : - ( <i>noticing</i> ) capacité de repérer ce qu'il y a dans l' <i>input</i> ; - capacité d'analyser la langue ; - capacité de fonctionner par blocs pour faciliter la fluidité de la production langagière.	intègre les deux modèles ( <i>exemplar et rule-based</i> ) en remplaçant la sensibilité grammaticale et permettant une approche lexicalisée.

En ce qui concerne les différences cognitives et affectives, l'aptitude se retrouve dans le domaine du premier comme intelligence. Robinson (2002) souligne que l'aptitude de langue inclut de multiples aspects qui peuvent varier en fonction de la langue, ou de la façon dont l'apprentissage a lieu. Lors de l'évaluation des capacités et des habiletés de l'apprenant il convient donc de tenir compte de ce fait. D'après J.-P. Narcy-Combes (2005 : 49) l'aspect

<sup>11</sup> Cf. Skehan, P. " Theorising and Updating Aptitude " (dans Robinson 2002).

de l'aptitude a été négligé. Regardons les deux modèles qu'il introduit pour montrer comment une « individualisation des pratiques rend les différences d'aptitude plus facilement acceptables ». L'aptitude est liée au succès, donc « il conviendrait de mener des études sur le terrain qui montrent si cette corrélation relève du déterminisme, ou si un travail adapté compense les effets d'une aptitude limitée » (*ibidem*).

#### **5.4. Motivation ou investissement**

La lecture d'auteurs tels que Greenstein, Barrault-Méthy, Braud et Chambost nous fait réfléchir sur la question de savoir si nous sommes en train de torturer les étudiants en acquisition des langues étrangères. Est-il vraiment nécessaire d'obliger les étudiants d'apprendre des langues de spécialité ?

En présentant deux modèles de causalité personnelle, Beaufiles (2006) souligne quelques facteurs liés au processus motivationnel, qui déterminent la motivation d'un apprenant d'agir d'une certaine manière et de maintenir son intérêt et son implication. Ces modèles relient la motivation à la perception personnelle qu'un apprenant a des événements, perception déterminée par un « locus de contrôle ». Si le locus de contrôle est interne, l'individu se sentira personnellement responsables de ses actes; en revanche, si ce locus est externe, il attribuera une issue plutôt à des facteurs d'influence externes. Ce concept de locus de contrôle est repris par Williams et Burden (1997 : 101)<sup>12</sup>.

Il y a une tendance à rappeler aux apprenants que l'acquisition de l'anglais de spécialité est un investissement pour leur avenir professionnel. Channouf (2004 : 98), en reprenant les travaux de Weiner<sup>13</sup>, établit un lien entre les attributions causales et les émotions. Par exemple, un succès attribué à des facteurs internes s'accompagne d'une haute estime de soi. Si un échec est attribué à une cause interne, stable, il pourra engendrer de l'anxiété ou du désespoir. L'apprentissage et la motivation sont étroitement imbriqués. C'est pourquoi cet

---

<sup>12</sup> Cité par Beaufiles (*Op. cit.*)

<sup>13</sup> La théorie de Weiner (*Locus of causality*), qui date du début des années 1990, centrée sur les 'attributions causales', s'est penchée sur la manière dont les individus expliquent la cause de leurs échecs et de leurs réussites, déterminant leurs émotions (Channouf, 2004 : 97).



élément intéresse directement cette étude centrée sur les besoins des apprenants. La motivation, dans son acception classique, n'est observable qu'*a posteriori*. Elle est entendue comme un processus physiologique ou psychologique qui implique un but à atteindre ou duquel l'apprenant s'écarte en raison, peut être, de sa disposition affective ou cognitive, et qui requiert un effort pour atteindre son but. La motivation est -une façon de créer un *forum* au sein duquel les apprenants peuvent réfléchir sur leurs lacunes, leurs mobiles, les finalités de la formation, les moyens à mettre en œuvre et les motifs, ainsi que leur attitude envers la L2 et envers le processus d'apprentissage lui-même (Tudor, 1996 : 45-48).

L'explicitation des besoins fait partie intégrante de tout processus de formation. Il faut donc distinguer les quatre moments nécessairement présents dans tout processus de formation, qu'ils soient implicites ou explicites pour mieux situer la phase d'explicitation, comprenant les objectifs et les actes de la formation et la mise en œuvre des compétences en situation réelle (Springer 1996 : 25 – 26).

Un cas d'espèce est l'apprenant<sup>14</sup> qui a mis en question l'apprentissage obligatoire dans un pays dont la langue officielle est le français. Cet apprenant avait un niveau assez faible en anglais et du mal à développer une production langagière écrite ou orale. Or, malgré un blocage initial, il a trouvé une motivation dans l'interaction positive avec son environnement d'apprentissage grâce à laquelle il a réussi à changer d'attitude. Lors d'une conférence d'évaluation des cours, il a témoigné de la valeur des connaissances d'une langue de spécialité. Bien que son niveau d'anglais de spécialité ne soit pas toujours idéal, cet apprenant a développé, de son gré, des outils de communication pour se faire comprendre parfaitement. L'exemple de cet apprenant qui assume la responsabilité de ses problèmes linguistiques de L2, dans un sens plus profond, nous rappelle un phénomène remarqué par R. Ellis, 1997 : 128, cité par J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 42.

---

<sup>14</sup> Bien que ce cas n'ait pas fait partie de ma recherche (l'apprenant étant en cours d'anglais de la santé – PCEM2) il mérite d'être cité comme exemple pour un blocage dont la cause est une culture sociopolitique différente, blocage transformé en formation positive par un changement de motivation.

*" Learning only occurs when there is a gap in knowledge that leads to mis- or non-understanding. Learning becomes possible when the learner admits responsibility for the problem and so is forced to pay close attention to the input. "*

Ne serait-il pas plus pratique de sélectionner les candidats pour les cours d'anglais de spécialité selon des critères précis ? Greenstein (2001 : 159) explique la sélection de son public pour les cours du Magistère de droit, y compris les cours d'anglais juridique. Il y a une première sélection après la 2<sup>ème</sup> année. Les étudiants en droit doivent suivre un enseignement intitulé « Anglais juridique et introduction au droit anglais » pendant deux ans. Le point capital est que la première sélection d'étudiants se fait sur dossier, suivie d'un entretien avec les candidats qui ont obtenu la mention « assez bien », au moins une fois au cours de leurs deux premières années d'étude en droit. Dans ces conditions, il est clair que l'apprentissage sera différent d'un apprentissage « obligé » de l'anglais juridique, à tous les étudiants en droit.

Quelle peut être la motivation pour apprendre s'il n'y a aucune garantie que ce travail apportera ses fruits ? Dans une étude à l'école nationale de la magistrature, sur le statut et l'importance que revêt la connaissance de l'anglais juridique pour les magistrats français dans un cadre strictement national, Braud et Chambost (2007 : 128 – 140) ont tiré la conclusion que, vu l'importance croissante que prend l'anglais dans leur profession, « vouée aux politiques, sociales et économiques » dans l'Union européenne, ces magistrats « sont amenés à utiliser l'anglais afin d'évaluer leurs besoins langagiers ». Dans mes cours d'anglais juridique pour des magistrats au sein du Tribunal de grande instance à Nice (2004 – 2006) je suis parvenue à un résultat identique, bien que mon expérience ait eu lieu à une échelle beaucoup plus petite.

Barrault-Méthy (2008 : 159 – 183) a comparé quelques épreuves de langues et concours dans un cadre d'accès à la fonction publique en France et au Canada. Ayant déjà souligné les besoins grandissants d'anglais dans les services publics en France<sup>15</sup>, il est important de

---

<sup>15</sup> Cf. Azam-Pradeilles (2004).

constater l'organisation de ces épreuves et une amélioration de leur validité aux concours administratifs en France. Là encore, nous nous rendons compte de l'urgence d'établir une certification nationale répondant aux critères internationaux, un concept qu'aborde le dernier chapitre de cette thèse.

Le prochain chapitre a pour but d'établir une méthode d'approche intégrative à trois étapes dans un programme à base de tâches. J'aborde la question centrale du présent travail, à savoir le besoin des apprenants d'établir une base solide pour gérer leurs connaissances existantes en vue du futur apprentissage en analysant la littérature spécialisée dans le domaine.

## CHAPITRE 5 PROGRAMME D'APPRENTISSAGE A BASE DE TACHES

Le terme « tâche » exprime une volonté de renforcer le lien entre l'évaluation de la L2 et un apprentissage qui privilégie les approches communicative et cognitiviste pour construire du sens à partir des interactions sociales qui se trouvent au cœur de cette construction. Associée à un appel à la réflexion, cette focalisation sur le sens (Nunan, 1992) est désignée par certains comme la résolution des problèmes d'apprentissage (Benoit 2004). Une approche par tâche conduit à une production langagière « non-scolaire », qui selon R. Ellis (2003) correspond aux "*real-world activities*" et par conséquent aux "*real-world processes of language production*", un ensemble qui s'appuie sur un « corpus » de situations de communication « authentiques » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 36).

En facilitant l'interaction entre apprenants et formateur, la tâche permet de structurer, de façon cohérente, le contenu thématique de l'activité pédagogique. Elle s'adapte pour lier les disciplines dans la communication. D'après J.-P. Narcy-Combes (2005 : 32) :

*« (...) la production langagière consiste à accomplir des tâches sociales relevant d'un bagage de savoirs (qui relèvent, entre autres, de la didactique des autres disciplines plus que de celle de L2). C'est ce qui détermine le besoin de communiquer. Même si les savoirs sont structurés par le langage ou par la langue, en situation de savoir institutionnalisé, ces savoirs, les besoins d'interaction et le contexte dans lesquels ils sont vécus, priment sur le langage et en déterminent l'usage. Pour accomplir ces tâches sociales, il convient de négocier du sens suivant les conventions d'une communauté donnée (ce qui relève de la pragmatique) ».*

Le développement pédagogique de cette tendance de recours aux tâches dans l'apprentissage, a démontré que l'on peut utiliser les tâches comme base de l'organisation du curriculum (Skehan, 2001 : 167-185). Les enseignants de L2 ont compris qu'il convient d'aligner l'évaluation et les concepts lors de l'apprentissage sur l'importance du sens par rapport aux *real-world activities* et d'en tenir compte pour l'évaluation finale du résultat d'une tâche (Chalhoub-Deville 2001 : 210-228).

Pour contrôler les problèmes qui peuvent se produire lors du parcours d'apprentissage, en raison des obstacles au niveau de la langue, Nunan propose la didactisation des supports utilisés. Ce contrôle est activé par rapport à la nature de l'activité exigée, mais il est difficile de préciser comment le concepteur de tâches ou le formateur peut influencer sur la motivation ou confiance des apprenants face à la tâche à réaliser (*ibidem*).

La première partie de ce chapitre explicite le concept général de tâche, subdivisé en micro- et macro-tâche avec une récapitulation de sa définition dans l'histoire. La deuxième partie consacrée à l'évaluation présente des modèles de tâches écrites dans les épreuves. La troisième partie, enfin, aborde le problème de la certification.

## **1. LA TACHE D'APPRENTISSAGE**

Nunan (1989) est le premier à avoir consacré à la tâche un ouvrage dans lequel il affirme qu'en RAL, le sens prévaut sur la forme. Depuis, « une profusion (de littérature illustrant) l'apport de cette notion à la didactique des langues » (Guichon 2006 : 53) a été publiée.

### **1.1. La définition de tâche**

La notion de « tâche d'apprentissage » englobe plusieurs activités : activité de l'enseignant, processus d'apprentissage, rôle de l'apprenant et évaluation de l'apprentissage. L'activité au sein d'une tâche peut être individuelle, en binôme ou en petit groupe et produira un résultat mesurable. Comme le propose Nancy (1994 : 446-447), nous appliquerons des tâches aux activités communicatives ainsi que à des activités méta-communicatives. Le tableau résumatif ci-après est l'adaptation d'un tableau de Benoit (2004) qui illustre l'évolution de la tâche entre 1985 et 1996. Il en ressort que la tâche est une activité communicative dont le but est de faire réagir un apprenant sur l'*input*. Regardons la définition de la tâche au 21<sup>e</sup> siècle.

**Tableau 5. 1. Evolution de la définition de tâche entre 1985 et 1996.**

1985	Long (1985 : 89)	propose une vision globale de la tâche (vie quotidienne). Il est un des premiers avocats d'un apprentissage de la L2 à base de tâches.
1986	Crookes (1986 : 1)	élabore l'aspect pédagogique dans un cadre éducationnel : - la notion d'entreprendre un objectif précis.
1987	Wright (1987 : 48)	souligne l'importance et le rôle essentiel de l'enseignant dans un environnement pédagogique : - un but pédagogique précis - la notion d'agir sur un <i>input</i> .
1987	Breen (1987 : 23)	se focalise, comme les auteurs suivants, sur le résultat ( <i>outcome</i> ) d'une tâche ayant un objectif précis : - des critères pédagogiques détaillés: apprentissage structuré, contenu approprié, enseignant-facilitateur.
	Candlin (1987 : 10)	en explorant les objectifs d'un milieu social, s'appuie sur les procédures cognitives et communicatives lors de l'apprentissage : - l'interaction sociale.
	Krahnke (1987 : 70-71)	observe l'aspect non-instructionnel d'une tâche pour promouvoir l'apprentissage de la L2 en dehors de la classe.
	Prabhu (1987 : 24)	considère le résultat ( <i>outcome</i> ) d'une tâche de manière naturelle afin de résoudre un problème : - l'importance accordée au résultat, qui n'est pas nécessairement observable à l'accomplissement de la tâche, - l'appel à la réflexion, - le rôle régulateur de l'enseignant.
1989	Nunan (1989 : 10)	souligne l'aspect de la tâche en milieu scolaire.
1990	Swales (1990 : 76)	En s'appuyant sur la définition de Candlin, traduit « milieu social » comme « situation socio-rhétorique » : - l'acquisition d'aptitudes relatives au genre.
1996	Skehan (1996 : 38)	définit la tâche de façon plus précise, demande de juger de la réussite d'une tâche en fonction du résultat ( <i>outcome</i> ).
	Willis (1996 : 53)	insiste également sur la notion de résultat pour valider la réussite d'une tâche.

Pour Nunan (cité par Willis, 2001 : 173), une tâche communicative est une activité de travail en classe qui oblige les apprenants à comprendre et à manipuler, par des activités d'interaction, la production langagière dans la langue cible, en se focalisant plutôt sur le

sens que la forme. De son côté, Willis définit la tâche communicative comme activité par laquelle l'apprenant utilise la langue cible en tant que but pour avoir un résultat (*ibidem*).

## 1.2. Réciprocité et non-réciprocité

En définissant la notion de tâche, des auteurs tels que Nunan et Skehan ne distinguent pas entre tâches réciproques et non réciproques. Or, R. Ellis (*ibidem*) rappelle qu'il ne faut pas négliger la dernière dans l'évaluation. La définition de la tâche (1.1.) s'applique aussi à une tâche non-réciproque, comme le constate R. Ellis,

*" Such a definition (a task having a relationship to the real world) is just as applicable to listening non-reciprocal tasks as it is to speaking reciprocal tasks ."*

Ces tâches sont un moyen pour permettre aux chercheurs d'évaluer la relation entre l'exécution d'une tâche et l'acquisition par l'apprenant étant donné que l'*input* peut être scénarisé de façon à conférer aux tâches les caractéristiques linguistiques qui permettent de voir dans la performance de l'apprenant, si l'acquisition a bien eu lieu (R. Ellis, *ibidem*).

## 1.3. Planification d'un programme de formation à base de tâches

Afin d'établir un fondement solide pour le futur apprentissage ou, comme le précise J.-P. Narcy-Combes (2005 : 3) « ... élaborer un cadre épistémologique pour y parvenir..... », une première évaluation de placement s'impose lorsqu'on planifie le programme de formation pour établir le niveau d'aptitude de l'apprenant (*Op. cit.:37*) et voir si les bases de l'apprentissage passé de l'apprenant sont "*rule-based*" ou "*exemplar-based*" (*Op. cit. : 35*) ; ces deux facteurs déterminent ensuite la façon d'enseigner<sup>1</sup>. Après ce premier constat, il sera plus facile de préparer un programme d'apprentissage à base de tâches qui prend en considération les besoins socioculturels de l'apprenant et d'organiser des tâches détaillées en conséquence. Les tâches orales de la production langagière, ciblées de manière à être

---

<sup>1</sup> *Tailored fit models*

« proches de la vie réelle (*real-world activities*) », sont sélectionnées selon les besoins des apprenants. La communication fait partie intégrante des tâches, lors de simulations de participation à des débats, à des conférences internationales ou d'autres situations d'interaction.

Pour améliorer l'interaction langagière, la répétition (*rehearsal*) joue un rôle essentiel comme technique d'apprentissage linguistique dans les échanges entre enseignant et apprenants dans la mesure où elle améliore la compréhension et la communication. La répétition des tâches structurées pour maîtriser l'oral, est fortement soutenue par Bygate (2001 : 23 - 48). D'après Krashen (1985, 1994, cité par R. Ellis, 2001 : 49 – 74) le principe fondamental de l'acquisition de la L2 est la compréhension de l'*input*.

Le programme à base de tâches est conçu de manière à développer, inter alia, les compétences de compréhension à l'oral et celles de la production écrite en fonction des besoins spécifiques des groupes d'apprenants en droit privé, droit public et stratégie fiscale de l'entreprise. Sachant que la tâche est une activité communicative à objectif précis pour améliorer la production langagière chez un apprenant et obtenir un résultat concret, nous distinguons entre macro-tâches et micro-tâches, dont la complexité varie selon

- les connaissances du contenu par l'apprenant
- les compétences linguistiques de l'apprenant
- la médiation de l'enseignant
- l'interaction communicative générale en séance d'apprentissage.

### **1.3.1. Interaction dans le curriculum de langue**

Dans son étude sur l'interaction dans le curriculum des langues, Van Lier (1996) nous fait connaître les facteurs qui encouragent et exercent une influence sur l'interaction, par exemple la sensibilisation et l'authenticité, surtout à l'oral. Dans une ambiance positive, les apprenants sont plus motivés et la motivation inscrite comme processus dynamique dans



l'apprentissage d'une L2, garantit le progrès dans l'acquisition de l'anglais juridique. Aussi est-il important, par exemple, de redresser les erreurs commises par les apprenants dans une perspective constructiviste du processus d'apprentissage.

Springer (1996 : 235) introduit le terme de « stratégies » dans sa définition, légèrement différente. Il parle des « stratégies mises en œuvre par les apprenants pour s'approprier de nouvelles connaissances et procédures ». Les modifications de perspective didactique ont transformé un programme d'apprentissage grammatical en un programme dans lequel l'apprenant fait partie de la stratégie situationnelle en se concentrant sur ses besoins. Toutefois, dans la formation continue des adultes l'application de ces principes à un public différent pose problème dans la mesure où « il s'agit de la question de l'intérêt individuel vs l'intérêt collectif, et aussi de la nature radicalement différente des besoins langagiers pour ces (...) types de public<sup>2</sup> ».

Dans la formation des adultes, le programme vise à simplifier le travail intellectuel, « afin que la personne (...) utilise les opérations mentales qui remplissent une fonction de moteur d'inférence qui met en forme, relie, construit un programme d'action en fonction de chaque problème à résoudre » (Barbot et Camatarri, 1999 : 17). En conséquence, les étudiants en 4ème année dans le programme, travaillent à leur propre rythme en découvrant eux-mêmes les différents aspects de la langue qu'ils apprennent à appliquer par la suite.

Pour justifier l'enseignement à base de tâches, analysons les réflexions de Skehan (1999 : 93-95) sur l'approche PPP (présentation, pratique et production), qui est plutôt formelle. Il s'agit d'un entraînement par l'enseignant pour faciliter la compréhension. Incitant les apprenants à suivre une forme-cible avec une certaine précision lors de la phase de « présentation », l'enseignant les prive d'une production langagière originale. La phase « pratique » n'a donc aucun sens, parce que les questions posées par l'enseignant élicitent

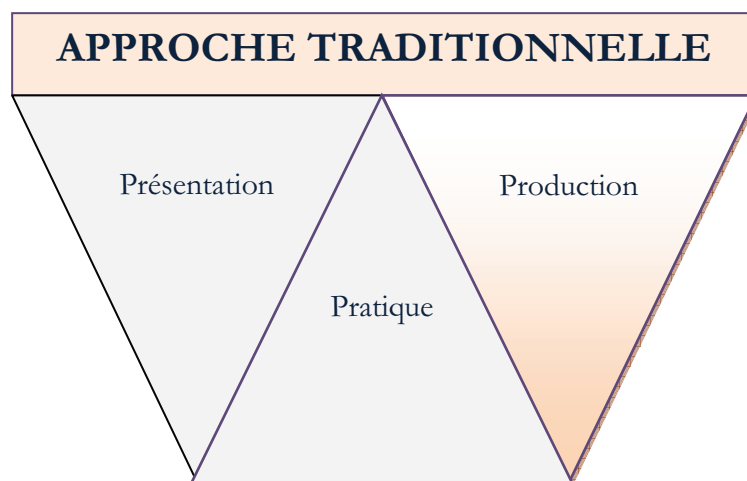
---

<sup>2</sup> [http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/theseNet-2\\_-4.html](http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/theseNet-2_-4.html) (consulté jusqu'au 5 octobre)

des réponses prédéterminées. Une fois que les apprenants ont compris la forme-cible, ils sont invités, dans la phase « production » à participer à des activités dans lesquelles cette forme-cible est attendue.

Selon Skehan (1996 : 18) cette approche traditionnelle, connue en tant que PPP, a exercé une influence majeure sur les enseignants de langues à travers le monde. Basée sur la forme, par exemple une structure grammaticale, elle organise l'enseignement des langues de spécialité. Néanmoins, vu l'évolution de l'automatisation de l'apprentissage, cette méthodologie n'a pratiquement plus cours chez les formateurs (*ibidem*).

**Figure 5.1. Justification de l'enseignement à base de tâches : les PPP.**



L'« évolution de l'automatisation de l'apprentissage » est une des raisons citées par R. Ellis (2003 : 8) pour justifier l'approche par tâche, notamment en la considérant comme un outil de communication et non plus comme un objet de manipulation et en la rendant autonome en langue appliquée. En opposition à l'approche PPP, l'apprenant se concentre sur la forme dans la phase préparatoire. Travaillant à son propre rythme, il analyse et découvre des aspects de la langue qu'il appliquera dans les tâches exigées. Bien qu'une telle approche (PPP) soit considérée actuellement comme « démodée », elle garantit la position

professionnelle de l'enseignant. Par conséquent, je propose, dans mon programme de macro- et micro-tâches, d'appliquer les trois P, mais dans un ordre différent, à savoir:



Le programme proposé est élaboré à partir d'une approche basée sur la communication et met l'accent sur les quatre compétences langagières : écouter, parler, écrire et lire. Il s'agit de la construction de séquences d'activités pendant lesquelles l'apprenant est amené à mettre en œuvre différentes compétences pour exécuter les tâches demandées. Cette dimension se réfère aux différentes façons d'augmenter progressivement la complexité et la variété des tâches en fonction du développement, de la production et de la performance de l'apprenant au cours de l'apprentissage.

### 1.3.2. Le CECR vis-à-vis de la tâche

Guide d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation des langues vivantes à partir d'une représentation d'ensemble générale de l'usage et de l'apprentissage des langues, le CECR met l'accent sur le lien direct entre la langue moyen de communication au quotidien et la langue objet d'étude. Le choix d'une perspective actionnelle qui considère tout usager et apprenant de la langue comme un acteur social, favorise, par conséquent, la mise en place d'un programme à base de tâches, le CECR s'appuyant non pas sur des théories validées, mais sur les pratiques existantes et sur une standardisation de ces pratiques à partir des représentations d'enseignants sollicités pour classer les pratiques par niveau de compétence. Une perspective actionnelle prend en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social (Cadre : Chapitre 7).

### 1.3.3. La précision de la tâche

Le CECR définit comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Les tâches « de la vie quotidienne » telles qu'élaborées dans le Cadre (Cf. Chapitre 7), se basent sur les activités sociales dans les domaines public et professionnel. Les apprenants réussissent à mettre en pratique la L2 de spécialité comme des locuteurs natifs en accomplissant les tâches dans les circonstances données. « La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède (et met en œuvre) l'acteur social » (*Op. cit.* : 15)

### 1.4. La modélisation de la tâche

Dans les expérimentations qu'il a conduites depuis 1996, Skehan (2001 : 167-185) différencie trois types de tâche : la tâche personnelle, où les apprenants parlent de leur vécu ou de leur propre quotidien (comment se rendre à la maison, leur réaction à la vie anglaise ...), la tâche narrative, où les apprenants racontent une histoire présentée sous forme d'images, peut-être dans le désordre, et la tâche résolutive où les apprenants doivent arrêter une décision sur un cas présenté.

En ce qui concerne la forme de la tâche lors de l'apprentissage de la L2, Swain et Lapkin se focalisent sur un dialogue collaboratif explorant les effets des tâches (2001 : 99 – 118) dans la négociation du sens. Toutefois, ce type de tâche intéresse l'anglais non spécifié plutôt que l'anglais de spécialité. La création des tâches du programme d'apprentissage en anglais juridique, doit se focaliser sur les concepts juridiques<sup>3</sup> choisis en fonction des besoins des apprenants, pour atteindre son objectif (*aim*) et établir les bases pour une *meaning-focused* activité (R. Ellis, 2003).

---

<sup>3</sup> Annexe 10.

Une analyse des programmes d'immersion qui transmettent le contenu de la discipline NL directement en langue étrangère, montre qu'il est possible d'atteindre l'objectif d'apprentissage dans ce type de programme le plus vite possible, à condition, toutefois, qu'il n'y ait ni problème de blocage chez les apprenants qui ne sont pas à l'aise dans la L2, ni trop de perte de contenu du cours (Smith, 2005).

#### 1.4.1. Traitement de l'information

Comme le précise J.-P. Narcy-Combes (2005 : 50), le modèle de Skehan<sup>4</sup> propose une conception de la tâche favorisant les trois aptitudes suivantes:

- capacité de repérage (*notice*) lors de l'*input*
- capacité d'analyser la langue d'une manière plus lexicalisée qui se substitue ainsi à la sensibilité grammaticale
- capacité d'apprendre par blocs lexicalisés afin d'améliorer la production langagière

Le repérage (*noticing*) est rendu facile par la clarté de l'*input* ou la mise en relief de l'*input* (R. Ellis 1994 : 661), ou par une grande quantité d'*input* (*flooding*) comme l'affirme Robinson (2002 : 7, 85 et 131, cité par J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 44).

En soulignant que des processus et contenus mentaux, en agissant en dehors de la conscience, influencent néanmoins l'expérience, la pensée et l'action conscientes, les philosophes comme Helmholtz et Freud ont eu une influence directe sur l'émergence de l'idée actuelle d'inconscient cognitif. « C'est la définition qui est donnée à la notion d'inconscient cognitif par Kihlstrom (1998). Au début des années 1950, la révolution cognitive (Gardner, 1985) a été l'occasion d'explorer davantage cet inconscient et notamment les processus perceptifs et cognitifs considérés comme impossibles à étudier car révélant de ce qu'on a appelé la 'boîte noire' par le comportementisme qui domina de 1910

---

<sup>4</sup> Cf. Skehan, P. "Theorising and Updating Aptitude " (Robinson 2002 : 69-85).

environ à 1950, voire 1960 » constate Channouf (2004 : 33 – 34) en nous rappelant que « le seuil psychophysique de perception doit être rapporté par le sujet de manière consciente. Le seuil de détection ou seuil absolu est donc la limite entre les valeurs perçues et les valeurs non perçues du stimulus » (*ibidem*).

Le processus de compréhension d'une relation 'forme-sens' – appelé "*intake*" – a pour but la maîtrise de la relation sens-forme, grâce aux données mémorisées. L'apprenant acquiert ainsi la capacité de s'exprimer de façon compréhensible. Comme l'affirme J.-P. Narcy-Combes (1997 : 72) la notion d'*output* compréhensible a évolué vers celle d'*input* compréhensible, suivie de la notion d'*input* négocié ; une évolution dont la justification se trouve d'une part dans les phénomènes de nativisation et d'autre part « dans la nécessité d'avoir des processus ascendants (...) pour traiter (...) l'*input* compréhensible ». Ce renversement de la relation facilite l'approche du traitement pour résoudre les problèmes et éliminer les difficultés d'apprentissage des apprenants (*ibidem*).

Cet auteur constate que tout apprentissage est résumé par le schéma suivant, modifié pour montrer la complexité de l'*input* et de l'*output* :

**Tableau 5. 2. La structuration interne.**



Pour revenir à la pensée de la complexité, Morin oppose l'approche analytique à l'approche systémique. S'appuyant sur une perception des détails, la première se fait en termes d'objets dans une structure sans regarder la durée pour conduire à une action programmée. La dernière est plutôt basé sur le développement de la perception (boîte noire); c'est-à-dire une

pensée en termes de processus reliant les interactions entre les éléments pour les organiser dans une durée intégrée et conduire vers un objectif (2002).

En ce qui concerne les causes des erreurs et leur traitement, il faut que les concepts véhiculés par la forme soient clairement identifiés par l'apprenant, d'où la nécessité de pré-requis conceptuels. Dans une tentative de prise en compte des difficultés auxquelles l'apprenant francophone étudiant l'anglais fait face, J.-P. Narcy-Combes (1997 : 73) remarque que :

*« les concepts de quantité continue et discontinue (et) ne sont pas clairement maîtrisés. Certains apprenants parviennent à les maîtriser grâce à (...) l'input en L2 uniquement ; d'autres auront sans doute besoin d'un travail spécifique de mise en place de ces concepts (...). De plus, pour que l'ensemble fonctionne, il faut également que l'on n'ait pas préjugé des aptitudes de l'apprenant (...) en particulier ici de sa capacité d'analyse linguistique ».*

Cette mise au point sur le rôle de la grammaire dans la relation sens-forme est nécessaire avant de passer à l'analyse de la préparation des micro-tâches. L'apprentissage de la grammaire ne devrait pas jouer un rôle prioritaire (Bertin, J.-C., Gravé, P. et Narcy-Combes, J.-P., 2010<sup>5</sup>). Les micro-tâches écrites associent des savoirs phonologiques et grammaticaux élémentaires avec les effets de sens. Le texte (Cf. 2.2.) est un excellent exemple. D'une part ce n'est pas un texte juridique mais un texte de presse et donc plus facile à comprendre. D'autre part, tout apprenant est au courant du sujet, la violation du droit de la propriété intellectuelle dans cyberspace. Ayant étudié les branches du droit privé telles que la responsabilité civile (*Tort*), la propriété intellectuelle et la concurrence, les apprenants doivent rédiger une note de synthèse basée sur les scénarios<sup>6</sup>. Pour apprendre à maîtriser des articles ou des textes juridiques de haut niveau dans leur spécialité, les apprenants abordent des tâches écrites<sup>7</sup> pour s'entraîner.

---

<sup>5</sup> Narcy-Combes, J.-P. : Cf. chapitre 4.

<sup>6</sup> Annexe 4.

<sup>7</sup> Annexe 13.

C'est au niveau de l'*input*, en assurant la structuration de l'énoncé (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 140), que nous pouvons créer des conditions où l'apprenant se focalise sur le sens. Le traitement du sens en fonction du conditionnement culturel et personnel et des représentations se fait avec des appels à l'*intake* déjà en place ; c'est-à-dire une mise en place favorisant toutes formes de liens ou situations connues, permet la gestion du sens.

*« Les appels à l'intake qui assureront la structuration de l'énoncé se feront d'une façon qui nous est totalement inconnue. Cet appel sera nativisé, mais la recherche ne nous donne aucune réponse, ni sur ce qui conditionne les choix entre un type de fonctionnement et l'autre (soit exemplar-based, soit rule-based, cf chapitre 2), ni sur ce qui amène à changer. Certes le poids de l'échange, les charges cognitives et émotives, liées aux situations et enjeux de l'échange doivent jouer, mais nous ne sommes pas en mesure de déterminer comment. Formulation, encodage phonémique et articulation seront également nativisés en expression orale (c'est ce que l'on appelle communément avoir un accent). Pour le locuteur, son output est aussi de l'input (ce qui lui permet des reprises post-articulatoires plus ou moins pertinentes, en fonction de son degré de recul par rapport à la nativisation) » (ibidem).*

En ce qui concerne l'*output*, il vaut mieux accorder du temps à l'apprenant pour communiquer la conception de l'énoncé afin d'assurer la fluidité. « Le recul épistémique de l'apprenant, ses émotions et son conditionnement personnel et culturel », (*ibidem*), influenceront sur la gestion du sens et le contrôle de la précision. C'est pour cette raison qu'il faut évaluer la complexité d'une tâche pour qu'elle corresponde au niveau de compétence de l'apprenant visé. Le but des sciences cognitives est de comprendre les comportements intelligents, notamment ceux qui relèvent des domaines de la philosophie et de la linguistique. Narcy (1997 : 65), nous rappelle le rôle important du processus d'acculturation dans le développement cognitif lors d'un processus d'acquisition cognitive, qu'aborde le chapitre 4. Considérant les obstacles qui se dressent lors du passage de l'échange entre L1 et L2, il propose un « découpage » en trois phases, selon les théoriciens de l'école cognitive auxquelles il ajoute une quatrième phase (*Op. cit.*: 59). En intégrant tous les aspects cognitifs, le modèle de Narcy (Tableau 5.3., adapté par Benoit) reprend les quatre étapes



d'apprentissage de Kolb, se concevant « comme quatre styles d'apprentissage qui se prêtent à une séquence naturelle de l'apprentissage » (ibidem).

**Tableau 5. 3. Les phases d'apprentissage dans la tâche d'après NARCY.**

PHASE	OBJECTIFS		TACHES	DISPOSITIFS
0	<i>INPUT</i> – Réception active Prise de conscience : - des obstacles - des écarts Création de besoins relais		Tâches ouvertes (communicatives) Pas d'expression en L2 au niveau méta. Contenu prévisible(sens) Tâches heuristiques	Individualisé
1	<i>INTAKE</i> – Sensibilisation Mise en place d'un savoir déclaratif adéquat (phonologie, morpho-syntaxe, lexique, concepts, culture) Comment cela fonctionne-t-il ?	PRECISION	Tâches fermées conduisant à une réflexion méta.  Pas d'expression en L2  Contenu imprévisible (valeur des écarts)	Individualisé
2	<i>INTAKE -&gt; OUTPUT</i> Pratique contrôlé (automatiser le bas niveau) Mise en place de processus contrôlés Tentatives de produire	FLUIDITE	a) sens imposé b) sens à créer Tâches fermées (manipulation) Contenu prévisible (charge sémantique / pragmatique réduite) Choix pertinent entre les éléments qui s'opposent	Individualisé
3	<i>OUTPUT</i> – Expression Communication Procéduralisation du savoir Mise en place de la vigilance Comment l'apprenant fonctionne-t-il ?		Tâches ouvertes (communicatives) Contenu imprévisible -> emploi authentique de la langue  Intégration du <i>feedback</i>	Individualisé ou en petit groupe

#### **1.4.2. Les 4 phases de Narcy**

Alors que des auteurs comme Skehan et Willis proposent trois phases comprenant une pré-tâche, une post-tâche et la tâche proprement dite, Benoit (2004) souligne que Narcy « intègre à la fois une activité cognitive constante sous forme de 4 phases d'apprentissage et un équilibre serein entre le travail de fluidité et de précision, le tout dans un contexte d'individualisation qui n'apparaît aucunement chez les deux autres chercheurs ».

#### **1.5. Sélectionner les tâches pédagogiques**

Les tâches pédagogiques sont basées sur des activités réelles ; c'est-à-dire les apprenants sont invités à simuler des situations, qui les obligent à utiliser le vocabulaire appris, par exemple une conversation entre un avocat et son client. Ces activités, dont quelques exemples sont illustrés dans les chapitres sur les macro-tâches, visent à développer chez les apprenants une compétence communicative en exploitant les connaissances acquises dans la langue de spécialité, l'anglais juridique. Le but de ces tâches est d'impliquer les apprenants dans une interaction communicative en situation formelle, exigeante. Au cas où les apprenants se heurteraient à des difficultés langagières trop importantes, ils seraient encouragés à participer au programme de soutien décrit au chapitre 10.

La communication et l'apprentissage des langues nécessitent la réalisation de tâches. Dans la mesure où ces tâches sont complexes, notamment en anglais juridique, elles requièrent un recours aux stratégies compensatoires pour gérer les déficits de vocabulaire. Dans une situation où l'apprenant est confronté à des difficultés de communication il fait appel à ces stratégies, notamment en consultant le dictionnaire, ce qui n'est pas autorisé lors d'une session d'examen. Les étudiants en droit dépendent de la mémorisation.

Puisque les tâches sont soumises à des conditions et contraintes<sup>8</sup> qui peuvent varier d'une activité à l'autre, il faut contrôler le niveau de difficulté lors de leur exécution surtout

---

<sup>8</sup> Cf. Cadre, chapitre 7.

quand les apprenants sont nombreux. Dans les exercices de compréhension par exemple, il faut varier l'information demandée ou proposer un choix pour que tous les apprenants arrivent à répondre. Cette méthode sera expliquée dans le chapitre 12, qui aborde l'évaluation d'un texte de compréhension.

Lors des activités d'interaction et de production, le degré de difficulté d'une tâche peut varier, lors de sa préparation. Le texte support, par exemple, peut être sélectionné pour la pertinence de son contenu juridique. Il peut contenir une quantité de concepts inconnus que l'apprenant peut vérifier dans un dictionnaire juridique, ou comparer aux textes précédents, intégrant ainsi la signification par un raisonnement analogique.

Lors de l'acquisition d'une L2, le développement et les finalités d'un curriculum ou programme sont fortement liés au progrès des apprenants. La formation peut clarifier comment les fins et les moyens sont intégrés dans le programme d'enseignement. En sélectionnant les tâches pédagogiques dans un curriculum précis, la phase théorique et donc la Phase C de mon programme d'apprentissage (Cf. chapitre 8), peut fournir les outils dont l'apprenant a besoin pour développer ses connaissances culturelles et ses compétences linguistiques pour gérer de façon synchronique, l'innovation et la modification professionnelles (Nunan, 1990 : 17-23).

*“As a preliminary to developing pedagogic tasks, the next step is to determine the sort of things the learners will need to be able to do when communicating outside the classroom. (It) was felt that the (...) real-world tasks were appropriate” (ibidem).*

Dans les cours d'anglais non spécifié les tâches sont fondées sur un genre de conversation quotidienne. En revanche les cours d'anglais de spécialité se focalisent sur un apprentissage des concepts juridiques dans un contexte juridique inconnu aux apprenants. Des auteurs tels que Hamp-Lyons (2001 : 126–130) et Räsänen (2006 : 256-278) parlent d'*EAP (English for Academic Purposes.)* La deuxième partie de cette thèse traite de la complexité du contenu

du droit en faisant ressortir la nature académique de l'anglais juridique. Par conséquent, aux fins de cette thèse, l'anglais juridique pourrait être classé dans la catégorie de l'*EAP*.

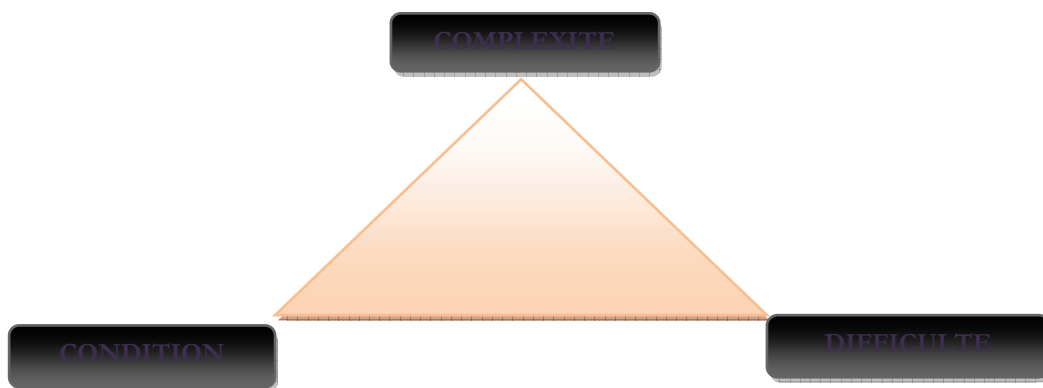
### 1.6. Eléments du contenu de base de la tâche pédagogique

D'après Robinson (2001), il faut considérer trois paramètres pour la sélection d'une tâche

- le contenu,
- l'organisation méthodologique,
- la nature de l'évaluation.

Le contenu concerne le type d'*input*, la condition d'exécution (type de tâche), et sa complexité. Les paramètres les plus influents se situent au niveau du contenu de la tâche, que Robinson détaille en termes de condition, difficulté et complexité. Dans une triade de ces facteurs, il (2001 :294) montre que nous pouvons manipuler la demande cognitive au cours de l'effectuation d'une tâche.

Figure 5.2. Performance – la triade du contenu.



D'après Robinson (2001 : 29), les difficultés résident dans les perceptions différentes qu'ont les apprenants de la tâche, leur aptitude à l'exécuter, et leur degré d'affectivité par rapport à la tâche. Ces difficultés peuvent expliquer les différences au niveau de la performance face

à la même tâche. Plus le langage maîtrisé par un apprenant est complexe, plus le système interlangagier se développe et plus l'interaction communicative s'améliore.

Comme le souligne Foster (2001 : 75-93), l'un des paramètres d'évaluation est la complexité syntaxique. Cette complexité se calcule par le taux d'augmentation des unités de communication. Au fur et à mesure que les unités de communication s'accroissent, la complexité de la langue s'intensifie. Par conséquent, si un apprenant consacre le temps nécessaire à la préparation d'une tâche, il réussit à produire un langage d'une plus grande complexité syntaxique (*ibidem*).

Puisque la complexité d'une tâche est liée à sa structure, aux conditions d'effectuation ou à la performance, la tâche est accessible en fonction du degré de corrélation entre l'état des savoirs et du savoir-faire de l'apprenant, des exigences cognitives de la tâche et de l'interaction de médiation entre l'apprenant et l'enseignant (Skehan et Foster, 2001 : 183-205). Abordons quelques influences de la complexité des tâches sur le développement et la performance de L2.

### **1.7. Les influences de la complexité des tâches sur le développement, la production et la performance en L2**

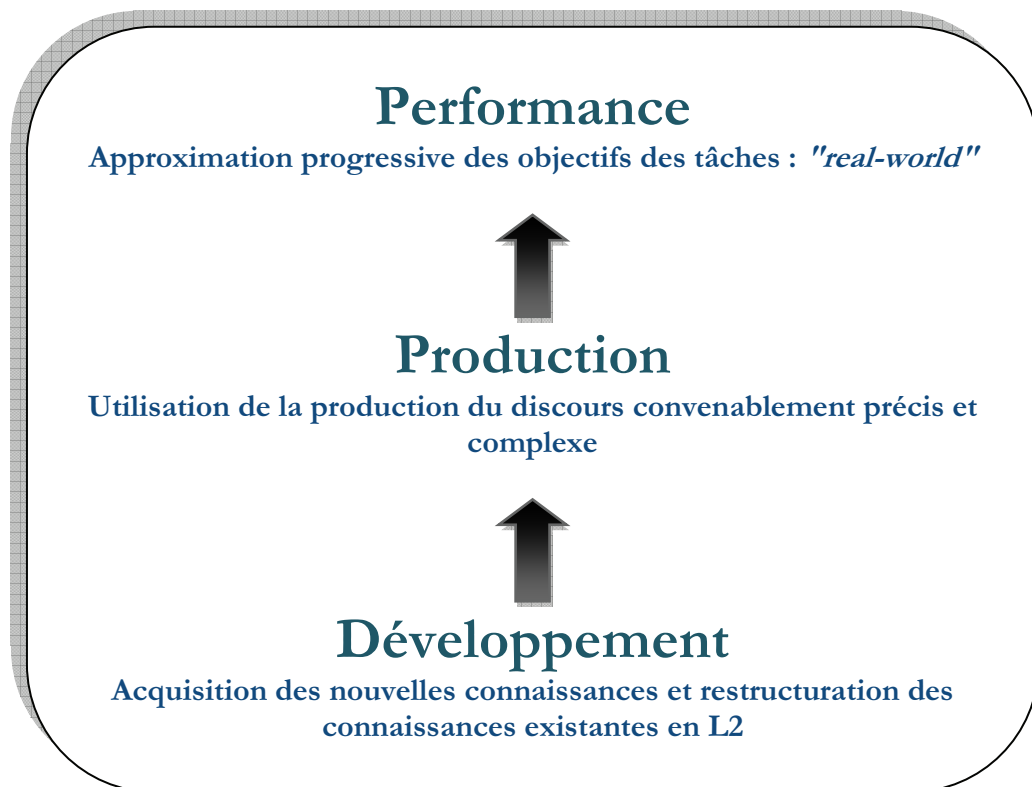
Dans une réponse aux problèmes d'enseignement, M.-F. Narcy-Combes (2008 : 92 – 107) aborde le problème théorique concernant le traitement cognitif des données par de grands groupes d'étudiants, par exemple en adaptant un dispositif alternant tâches et interventions magistrales pour un cours de correspondance, afin de favoriser les interactions entre pairs. Cette mise en place d'une plate-forme universitaire<sup>9</sup> a promu l'évolution du dispositif pour renforcer les interactions entre pédagogues. En proposant un cadre permettant aux enseignants d'appliquer ce type d'enseignement, Skehan et Foster (2001 : 199) examinent les contraintes d'une telle approche en matière de communication.

---

<sup>9</sup> Une plate-forme (MADOC) de type Moodle à l'Université de Nantes.

Les approches communicatives dans l'apprentissage des langues préconisent le travail par tâches pour faciliter la mise en pratique des connaissances dans un environnement professionnel juridique. Ces approches augmentent les possibilités de participation et favorisent l'interaction.

**Figure 5.3. Les influences de la complexité des tâches sur le développement, la production et la performance de L2<sup>10</sup>.**

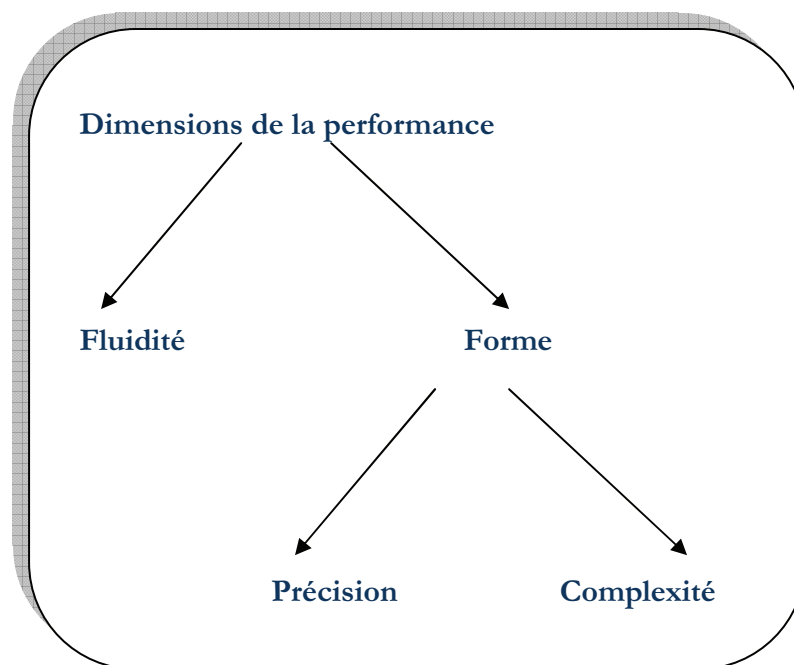


Dans un cadre de mise en œuvre de l'enseignement à base de tâches Skehan (1996 : 38-62), examine les différentes propositions ainsi que les problèmes potentiels d'une telle approche en acquisition de langues. Il souligne qu'il est de la plus haute importance, dans un apprentissage à base de tâches, de préciser les objectifs et la complexité de la restructuration. Un tel cadre est propice à l'organisation d'une méthodologie dont la mise

<sup>10</sup> Robinson, 2001 : 34

en pratique permet de minimiser les problèmes rencontrés. Un des problèmes est que l'apprenant préoccupé à communiquer d'une manière fluide et sans rupture, se limite à une production lexicale, parce que trop de communication est lexical par nature. L'approche proposée se concentre par conséquent sur la maîtrise par l'apprenant d'un lexique comportant des combinaisons de mots, pour qu'il puisse produire des phrases comme 'blocs lexicalisés'<sup>11</sup> (Foster, 2001 : 75 – 93).

**Figure 5.4. Dimensions théoriques de la performance.**



Sous un angle linguistique, l'analyse de la communication axée excessivement sur le sens met en danger le développement des activités inter-langagières. Skehan réfère donc au système de mode double ('mode mixte') favorisant un apprentissage où le sens est prioritaire pour utiliser les ressources rares d'une part et de minimiser les problèmes d'apprentissage d'autre part (*ibidem*).

---

<sup>11</sup> *Chunks of language / Formulaic chunks* (Cf. Chapitre 4).

Dans leur étude sur la cognition et les tâches, Skehan et Foster (2001 : 189) nous rappellent la capacité limitée chez les être humains à traiter l'information. Lors d'une activité de transfert de données orales, par exemple des explications juridiques, certains faits sont pertinents, cependant une surcharge d'informations rend la décodification du message difficile et peut créer de la panique chez l'apprenant. Par conséquent un filtrage des données ; c'est-à-dire une minimisation du flux de communication, amène à une communication plus positive.

Cette limitation et le maintien des critères distincts de la complexité, la précision et la fluidité, requièrent que la structure d'un programme à base de tâches sous-tendant les caractéristiques plus détaillées du programme se construise de façon significative (*Op. cit.* : 190). Contrairement à l'approche pédagogique privilégiant la forme (*form-based learning*), un programme d'apprentissage à base de tâches, nécessite une séquence de tâches communicatives à effectuer dans la langue cible (D. Willis et J. Willis, 2001 : 173 – 179). La notion d'une tâche communicative est l'échange de sens.

Pour Nunan, une tâche communicative est une activité de travail en classe qui oblige les apprenants à comprendre et manipuler, par des activités d'interaction, la production langagière dans la langue cible, en se focalisant plutôt sur le sens que sur la forme (cité par Willis, 2001 : 173). De son côté Willis définit la tâche communicative comme activité par laquelle l'apprenant utilise la langue cible en tant que but pour avoir un résultat (*ibidem*).

### **1.7.1. Le traitement de l'*input* et de l'*output***

Si les apprenants ont bien compris l'importance de prendre du recul par rapport à l'*input* pour y réfléchir, certains n'ont pas un niveau de compréhension suffisant pour résoudre le problème posé dans une mise en situation. En effet, l'accent est mis sur la production langagière mettant en pratique les concepts juridiques en L2 et, bien que le focus soit sur le contenu, c'est la qualité de la langue (ANS) qui prévaut. Dans cette approche, l'attention est régulièrement attirée sur les fautes des francophones (Jenkins, 2004 : 64).



Il est procédé ainsi à une évaluation quantitative de la performance individuelle des apprenants en production orale qui se focalise sur la fluidité, la précision et le type d'erreur. Malgré le niveau moyen de la plupart des apprenants et le temps limité pour améliorer leurs compétences, l'*output* est très souvent assez fluide.

### **1.7.2. Sélection du contenu des tâches**

Une autre possibilité est d'organiser les tâches et d'en sélectionner le contenu de telle façon que les apprenants puissent atteindre le niveau B2 ou C1 selon le barème fourni dans le cadre européen de référence pour l'évaluation de la compétence générale dans une langue donnée. On distingue entre la faisabilité et la performance éventuelle d'une tâche en se concentrant sur la signification. Il faut prendre en considération le caractère théorique de la performance de tâches communicatives dans un contexte culturel, correspondant, par exemple, à celui des affaires au sein des institutions globales. « Acquérir une dimension internationale entraîne inévitablement la question des conflits de langues et de cultures » (Springer, 1996 : 31).

Les différences terminologiques entre ANS et ASP, confèrent une importance toute particulière à la sélection du vocabulaire. Ce point est traité en détail dans la deuxième partie. Dans son analyse Hamps-Lyons souligne l'importance de limiter les compétences à celles dont l'apprenant a besoin, en se focalisant sur le vocabulaire de la langue de spécialité dans des situations pertinentes pour répondre aux besoins immédiats des apprenants. Cette approche est développée dans les programmes de certification tels que *TESL/TEFL*. L'activité la plus importante des spécialistes d'*EAP*, est de trouver des modèles pour le contenu (matériel) et de le développer. Cet aspect doit être considéré pour la sélection de tâches adaptées aux tests.

### **1.8. Types de tâches**

Pour établir la propriété d'un format de tâche sur un apprentissage langagier, nous pouvons nous appuyer sur R.Ellis (2003 : 127). Différents types de tâches requièrent différentes

acquisitions. Pareillement, certaines tâches peuvent faciliter un certain type de production avec succès ou non. Nous ne le savons pas à l'avance ; il n'y a aucune garantie. Pour les types de tâche d'apprentissage, R. Ellis introduit l'évaluation de la tâche d'apprentissage basée sur la réponse. En tant que « tâche fermée », elle requiert une réponse fixe, soit verbale, soit non verbale. Par contre, « une tâche ouverte », n'exige pas une réponse fixe verbale ou non verbale. Il est donc logique que cet échange d'informations exigé des apprenants, comme l'explique Benoit (2004) soit plus intéressant sous un angle pédagogique.

*« Au niveau de l'évaluation possible, la tâche ouverte a l'intérêt d'augmenter l'interaction entre les interlocuteurs, de stimuler une production langagière plus importante et d'inciter à un plus grand contrôle de cette production » (ibidem).*

La tâche peut aussi être monologique - avec un flux d'informations à sens unique de l'interlocuteur vers l'auditeur - ou interactive (*c'est-à-dire* réciproque) - avec un flux d'informations à double sens, dans un va-et-vient constant, entre les interlocuteurs et les auditeurs. En revanche la tâche peut être non réciproque, comme l'élabore R. Ellis (2001 : 49-74.)

### **1.8.1. Les macro- et les micro-tâches**

Nous avons remarqué que l'ouvrage de R. Ellis (2003) considéré comme référence pour l'apprentissage de langues à base de tâches en anglais, donne plusieurs définitions d'une tâche, notamment celle d'un ensemble d'actions réalistes conduisant à une production langagière « non-scolaire » (*Op. cit.* : 10). Pour analyser une tâche spécifique, il faut distinguer entre une macro-tâche qui est « un projet d'apprentissage global au cours duquel les apprenants sont amenés à traiter l'information écrite ou orale en L2 pour construire un objet de sens écrit ou oral » (Guichon, 2006 : 54) et une micro-tâche, qui est « une unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique » (*Op. cit.* : 79).

## 1.9. Macro-tâches

La macro-tâche se distingue de la micro-tâche aussi bien dans la forme que dans le sens. Comme le précise Guichon (2006 : 80) :

*« Conjuguer des verbes au prétérit ou au 'present perfect' dans un exercice lacunaire nécessite bien de l'apprenant qu'il connaisse la construction des formes verbales d'anglais, mais aussi qu'il puisse apprécier le contexte d'énonciation et donc la signification. Par conséquent, ce n'est pas la signification en soi qui fait la différence entre micro-tâche et macro-tâche, mais le type de signification. Alors que la macro-tâche met le participant en situation réaliste d'utiliser la L2 ( ou du moins elle le rapproche des activités de la vie extrascolaire), la micro-tâche découpe la situation en unités d'apprentissage et focalise l'attention de l'apprenant sur des traits particuliers de la L2 » (ibidem).*

Avant de procéder à une analyse comparative transversale, analysons d'abord individuellement chacune des tâches selon quelques axes, notamment le traitement de l'*input*, l'interaction sous l'angle pragmatique et à la lumière de la médiation cognitive, ainsi que la qualité de la langue en termes de précision, fluidité et complexité et sa place par rapport au contenu.

### 1.9.1. L'objectif d'une macro-tâche

L'objectif d'une macro-tâche est de mettre en évidence les concepts pour effectuer ou accomplir un travail. L'objectif d'une macro-tâche est de rendre l'apprenant capable de s'exprimer facilement dans un contexte juridique, par exemple d'assister à un débat ou à une conférence internationale, et de le préparer à écrire des rapports. Il faut trouver le matériel utile pour l'apprentissage, qui est la base de la Phase C de cette structure d'apprentissage, et préparer les apprenants à lire, à écouter, à parler et à écrire dans leur domaine d'études ou dans leur domaine professionnel, notamment en droit ou en fiscalité. Pour avoir des résultats positifs, il faut se concentrer sur un seul sujet pendant le cours et

éviter de confondre les apprenants en les inondant d'informations. D'après Puren (2008 : 1-10) un modèle standard assure une intégration didactique maximale si la plupart des tâches langagières sont préparées et proposées aux apprenants à partir d'un seul support. Le consensus sur la réussite du cinéma et de la télévision en tant que supports permettant de mieux découvrir la culture de la L2, est soutenu par l'étude sur les travaux en didactique des langues-cultures de Haramboure (2007 : 119 – 127).

### **1.9.2. Un modèle de tâche genre/style**

Bien que la notion de « modèle de tâche » ne recouvre pas entièrement les objectifs de base qui sont l'analyse et la représentation des résultats acquis, elle trouve son utilité aux fins de cette thèse, pour le contrôle continu (évaluation continue) ou l'évaluation finale de l'apprentissage.

#### **1.9.2.1. Le texte**

Le concept de « texte » s'applique à toute séquence discursive écrite que les apprenants doivent analyser. Les textes de presse sont un bon début, avant d'attaquer des textes juridiques plus difficiles à suivre, surtout si la tâche exige beaucoup de concentration. Si leur capacité à traiter les informations est limitée, les apprenants décident de focaliser leur attention en priorité sur la signification globale du contexte. Par conséquent, ils n'arrivent pas à se concentrer sur la langue (Skehan et Foster, 2001 : 189). En créant le programme, il convient de garder ce point à l'esprit.

Les textes sont sélectionnés dans des journaux et magazines d'un bon niveau. L'enseignant teste les connaissances et aptitudes des apprenants à :

- a) identifier, comprendre et interpréter le texte
- b) formuler et produire les définitions et explications.

Ceci est valable pour tous les textes, quelle que soit leur nature. Même s'il n'est pas possible d'avoir accès à la compréhension, la réussite à la tâche permet de constater si ce qui était important a été compris par le biais de la tâche (J.-P. Narcy-Combes, 1997).

Pour ce faire, il y a plusieurs méthodes, par exemple celle de demander à l'apprenant de trouver des synonymes ou de vérifier si les phrases sont vraies ou fausses dans le texte (Cf. chapitre 12). On peut également enlever quelques mots du texte et demander à l'apprenant de compléter les phrases en choisissant d'une collection de mots : A – B – C – D (*ibidem*).

### 1.9.2.2. Contenu et compétence communicative

Dans une étude qui s'est déroulée au sein de l'Ecole nationale de la magistrature à Bordeaux, Braud et Chambost (2007 : 128 – 140) ont identifié l'importance de distinguer entre les besoins langagiers et les besoins linguistiques. Afin d'exceller en compétence communicative,

*« la connaissance et la compréhension des us et coutumes que recouvre une langue sont un aspect tout aussi important que la connaissance des traits linguistiques d'une langue et ce, peut-être plus particulièrement dans le domaine de l'anglais du droit. Il ne s'agit pas uniquement de savoir quoi dire ou écrire mais aussi de savoir comment le lire ou l'écrire, dans quelles circonstances, dans quel registre de langue s'exprimer, avec qui et comment ».*

En nous rappelant la définition du mot "*profession*"<sup>12</sup> dans la théorisation du concept de FASP par Petit (2001 : 174, cité par Braud et Chambost (*ibidem*), nous devons être conscients de l'importance pour les apprenants en droit de se préparer correctement à leur futur métier du Droit. Un environnement qui promeut l'interaction sociale, améliore le processus d'apprentissage des termes requis pour maîtriser les langues de spécialité.

---

<sup>12</sup> "A vocation in which a professed knowledge of some department of learning is used in its application to the affairs of others. Applied specifically to the three learned professions of divinity, law and medicine " (Trimble, W.R. 2007. *Shorter Oxford English Dictionary*).

D'après Swain et Lapkin (2001 : 99 – 118) “*language learning is assisted through the social interaction of learners and their interlocutors, particularly when they negotiate toward mutual comprehension (...)*”. Sur la base d'une série de pré- et post-tests, explorant les effets des tâches, Swain et Lapkin (2001 : 99 – 118) se focalisent sur la forme et le contenu des tâches collaboratives du discours. Il s'agit de la construction du discours en tant que tâche collaborative positive qui permet à l'enseignant de continuer le travail commencé.

S'il faut constater que les capacités de traitement et de stockage sont limitées, investir trop de ressources attentionnelles dans les traitements peut affecter le maintien des informations, et réciproquement. Il y a concurrence entre les ressources attentionnelles et le maintien des informations en mémoire. Dans leurs études sur la mémoire récupérée et l'activation de l'hippocampe dans sa fonction mémorielle complexe, Nadel, Campbell et Ryan (2007 : 1 – 14) ont montré qu'un des facteurs essentiels pour la réussite de l'activité réside vraisemblablement dans une allocation prioritaire des ressources attentionnelles à la réalisation des processus de haut niveau et donc sur une automatisation la plus complète possible des processus de bas niveau.

Le traitement d'une tâche sous forme d'activité communicative – par exemple dans une salle multimédia ou un CRL (Centre de ressources en langues) - pour montrer l'utilisation authentique de la L2 de spécialité, est propice à éveiller la curiosité des apprenants pour un sujet peut-être moins intéressant. En introduisant la FASP (Fiction à substrat professionnel), Isani (2006 : 26-38) résume les particularités de l'enseignement de l'anglais juridique, en se concentrant « sur la substitution de la culture professionnelle cible à la culture professionnelle source, un phénomène récurrent notamment dans une approche pédagogique fondée sur l'utilisation de la FASP juridique cinématographique en autonomie ». Ayant souligné la complexité d'un apprentissage de l'anglais juridique et les problèmes que peuvent rencontrer les apprenants de niveau faible en anglais non spécifié, Isani (*Op. cit.* : 36) affirme à nouveau :

*" In view of these observations, it becomes clear that the use of legal cinematic FASP in an unguided self-learning environment can prove to be a source of serious pedagogical dysfunctions."*

Un autre aspect de la FASP est abordé par les séries judiciaires télévisuelles américaines montrant des juristes dans l'exercice de leur profession. La série "*L.A. Law*", en particulier, avec son mélange de vie personnelle et professionnelle des avocats, a été, après *Perry Mason*<sup>13</sup>, « une innovation dans le genre car l'aspect intime de la vie des avocats n'avait pratiquement jamais été incorporé dans les histoires de séries de la première génération » (Villez, 2004 : 115). Ces observations sont appuyés par Isani (2004 : 121 – 132) qui aborde le remplacement progressif des cassettes comme outil didactique en acquisition de L2, par la technologie moderne des PC, DVD et CD-ROM, qui sont les "*vintage tools*" pour véhiculer les films anglo-saxons comme dispositifs de l'apprentissage médiatisé.

### **1.10. Micro-tâches**

Alors que les macro-tâches sont centrées sur le sens, les micro-tâches complètent le processus d'apprentissage de L2 en favorisant l'entraînement linguistique, ce qui permet de consolider les savoirs visés, de mettre en évidence les lacunes langagières, de contre-carrer les effets indésirables de phénomènes tels que celui de la nativisation et d'entraîner les apprenants à une complexité de l'expression en L2. L'enseignant vise à simplifier le contenu d'une macro-tâche dans une série de micro-tâches pour se focaliser sur la révision<sup>14</sup> du contenu, par exemple du vocabulaire ou de la grammaire. La première étape pour toute micro-tâche est conçue pour sensibiliser les apprenants à l'intérêt de l'objectif linguistique ciblé en les amenant à apprécier l'utilité, voire la nécessité, de ce point dans une situation donnée.

#### **1.10.1. Traitement du contenu de la tâche à l'égard de la grammaire**

Il est primordial de choisir des contenus donnant à l'apprenant le moyen d'accéder directement à la communication. Cette méthode d'acquisition directe des langues ayant

---

<sup>13</sup> Première version diffusée entre le 21 septembre et le 22 mai 1966.

<sup>14</sup> L'activation des connaissances antérieures.

connu une longue évolution interne pendant le 19<sup>ème</sup> siècle, a toujours recours à la grammaire, mais d'une façon modifiée (Germain, 1998 : 18-19).

*« Compte tenu de l'évolution des conceptions de la grammaire au cours de l'histoire, le temps paraît maintenant venu d'exposer ce que nous entendons par 'grammaire'. Cela nous amènera à établir des distinctions qui permettront de mieux saisir les enjeux de l'apprentissage de la grammaire d'une L2. Nous serons alors en mesure de circonscrire notre champ d'étude en en faisant voir les limites » (Op. cit. : 31).*

Il faut distinguer, surtout en L2, entre les connaissances de la grammaire de la langue et les tentatives de description qu'en font les linguistes et didacticiens ce qui peut produire les ambiguïtés que referme le terme 'grammaire'. Comme le constatent Besse et Porquier (1991 : 16, cité par Germain, 1998 : 32 - 33), une 'description' concerne

*« les résultats d'une démarche de catégorisation des unités de la langue et de mise en relation de ces catégories ( ce sont les 'parties du discours', leurs paradigmes morphologiques et les règles syntaxiques des approches traditionnelles, l'analyse en constituants et les 'structures' des approches structurales, par exemple ».*

En regroupant ces éléments, Germain propose un tableau pour mieux comprendre la description ou simulation linguistique, qui ne peut pas être une approximation des connaissances intériorisées par l'apprenant. Ainsi que je l'ai précisé auparavant, mes étudiants ont déjà des connaissances de la L2 quand ils débutent dans mon programme d'apprentissage d'anglais juridique, et j'ajoute simplement que, selon cette approche de Germain, il y a une section de 'Révision de grammaire' dans le 'Support de cours', en tant que référence. A l'occasion, il est donc possible d'aborder et les concepts juridiques et les aspects grammaticaux<sup>15</sup>. Le point de focalisation est toujours l'apprentissage de la L2 de spécialité, d'anglais juridique, et non une « problématique d'apprentissage de la grammaire » de la L2 (Germain, 1998 : 33).

---

<sup>15</sup> Annexe 18 (travail sur la forme).



**Tableau 5.4. Eléments de distinction de la compétence grammaticale.**

<b>CONNAISSANCE GRAMMATICALE ET DESCRIPTION GRAMMATICALE</b>	
<b>USAGER DE LANGUE (L1)</b>	<b>LINGUISTE ET DIDACTICIEN</b>
<b>GRAMMAIRE =</b> <b>Connaissance intériorisée</b> <b>(Compétence grammaticale)</b>	<b>Description ou simulation grammaticale</b> <b>(explicitée)</b>

Après avoir exploré et analysé toutes les facettes de la tâche, nous avons établi qu'il suffisait de planifier un programme exécutable dans la recherche-action. Ce programme doit définir les étapes de travail permettant à l'apprenant de mettre en pratique ses connaissances. Il est recommandé de fixer des objectifs de manière réaliste lors de l'apprentissage. Ce programme exécutable dans la recherche-action « en didactique des langues (comporte) une expérimentation dans l'enseignement supérieur (...) de l'opérationnalisation de l'approche par tâches dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité » comme le constate Benoit (2004) dans sa thèse.

La troisième partie de ma thèse poursuit cette approche par tâches et se penche sur la nature de la médiation cognitive en interaction sociale compte tenu des compétences et du profil de l'apprenant, surtout lors d'un processus cognitif de simulation des macro-tâches, qui n'échappe pas à l'évaluation constante. Le rôle de la tâche doit donc être établi lors du processus d'évaluation et explorer toutes les facettes de l'évaluation.

D'après Robinson (1991 : 685) il faut évaluer les traits du contexte des connaissances existantes chez l'apprenant pour déterminer la possibilité de réaliser l'apprentissage et atteindre le but désiré. Tout dépend de la disponibilité des domaines de connaissances langagières. Il est nécessaire d'identifier les objectifs communicatifs.

Ainsi que l'affirme Hudson (1999, cité par Clapham, *Op. cit.* : 148), une raison essentielle pour l'établissement d'un lien entre évaluation de langues et langues appliquées, est que :

*“The main distinguishing characteristic of AL (Applied Linguistics) is its concern with professional activities whose aim it is to solve ‘real-world’ language-based problems, which means that research touches on a particularly wide range of issues – psychological, pedagogical, social, political and economic as well as linguistic. As a consequence, AL research tends to be interdisciplinary.”*

En fournissant une vue d'ensemble des capacités d'un apprenant dans différentes langues à un moment donné, le CECR exerce une grande influence sur l'évaluation des langues, en particulier l'auto-évaluation qu'il a mise en place. Sa grille d'évaluation permet de définir les compétences linguistiques selon des critères reconnus dans l'Union européenne. Pour l'ensemble des langues, elle exige les 6 niveaux de compétence, ce qui permet l'harmonisation des outils d'évaluation formative et sommative pour que les apprenants puissent reconnaître leurs efforts et étendre ou diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux.

## **2. EVALUATION DANS TOUS LES SENS**

Le Cadre (Cf. Chapitre 9), contenant une introduction méthodologique générale pour une application en classe, se propose d'être à la fois un guide permettant de remettre en question les pratiques évaluatives, et une aide pour comprendre les différentes notions, notamment celles désignant les niveaux et les descripteurs. Le trait essentiel est son appui en tant que référence pour s'approprier les aspects théoriques liés à l'évaluation. Il sert d'outil permettant de relier théorie et pratique, pour pouvoir élaborer des activités d'évaluation à chaque niveau de l'apprentissage.

Les problèmes que pose le recoupement du concept d'évaluation avec, notamment, « évaluation<sup>16</sup> », « examen<sup>17</sup> », "test"<sup>18</sup> et "assessment", peuvent créer une confusion totale. Pour distinguer entre ces concepts, il vaut mieux les nommer auto-évaluation, test, contrôle, épreuve, évaluation et certification, avant d'aborder l'évaluation. Même s'ils sont souvent utilisés comme synonymes (Bachman, 1990 : 18), il convient de distinguer entre les types d'évaluation, à savoir : « test », contrôle, partiel, examen ou certification. Il faut également prendre en compte la base fondamentale d'une évaluation constituée par :

- le contexte des épreuves de langues,
- le genre de compétence linguistique,
- le type de mesure de compétence linguistique

comme l'explique Bachman (1990 : chapitre2). Cette évolution en matière d'évaluation des compétences linguistiques en L2 s'inscrit dorénavant dans les politiques éducatives. Pour déterminer les niveaux de compétence attendus en L2, il faut toujours évaluer les compétences linguistiques à différents moments de l'apprentissage. Cette évaluation se fait correctement en référence aux niveaux de compétence du Cadre. Même si cela s'avère difficile, (Cf. Fries), il faut explorer la relation entre le Cadre et l'évaluation courante des performances linguistiques en milieu scolaire pour comparer les résultats avec les différentes notes attribuées aux apprenants en contrôle continu.

Dans son analyse sur la relation entre évaluation des langues et sous-disciplines des langues appliquées<sup>19</sup>, Clapham (2000 : 147–161) s'appuie sur l'argument que les compétences linguistiques requises dans l'évaluation des langues sont exigées par les chercheurs se

---

<sup>16</sup> Une évaluation est une estimation des méthodes d'évaluation de valeur ou de quantité (Varrod, Rey-Debove et Rey, 2003.: 977).

<sup>17</sup> Un examen est une série d'épreuves destinées à déterminer l'aptitude d'un candidat à obtenir un titre (Varrod, Rey-Debove et Rey, 2003.: 985).

<sup>18</sup> Un test est une mesure de vérification de l'épreuve de validité impliquant une tâche à remplir avec une technique d'évaluation précise (Varrod, Rey-Debove et Rey, 2003.: 2597).

<sup>19</sup> "Applied linguistics", un terme qui a été utilisée probablement pour la première fois dans les années 1940 (Johnson et Johnson 1998), mais qui a évolué à couverture de large éventail des sous-disciplines (Bachman and Cohen (1998), comme le cite Clapham (*ibidem*)).

focalisant sur les tests d'aptitude linguistiques et les linguistes recueillant des données pour leur recherche en évaluation de langues.

## 2.1. EVALUATION

L'évaluation constante (" *assessment* ") doit être définie comme une collecte systématique d'informations qui est mesurée en vue d'une décision à prendre, selon des critères préfixés, soit selon une norme. Dans le même esprit Doucet (2001 : 13 – 33) affirme :

*« (Qu'il) n'existe pas, en ce qui concerne la compétence en langue, d'évaluation quantitative au sens statistique du terme. Lorsque l'on effectue des évaluations, on reste dans le domaine de l'impression. Une évaluation critériée amène à réduire la zone à l'intérieur de laquelle nos observations sont le fruit de nos impressions. (...) Sur quelle fréquence (récurrence) d'erreurs nous basons-nous pour affecter un score? (...) C'est l'impression qui régit le fonctionnement des pratiques, ainsi qu'en témoignent la plupart des grilles d'évaluation: « relativement peu d'erreurs ; de nombreuses erreurs fréquentes ».*

Cette évaluation constante (" *assessment* ") se distingue du test ou de l'examen lequel est une évaluation finale en fin de cours dont procède le résultat du contrôle des acquis.

En analysant les données découlant des mesures effectuées pendant l'apprentissage, l'évaluation devrait leur donner un sens objectif qui renseignera sur le progrès de l'apprenant. Ce progrès trouve son reflet dans l'accomplissement des tâches :

- L'apprenant a-t-il atteint-il le but (*aim*) visé par les tâches ?
- Pour l'atteindre, a-t-il été capable de mobiliser des formulations appropriées sous forme de blocs lexicalisés, d'une manière cohérente, dans le contexte donné de la tâche ou, comme l'exprime R. Ellis (8), s'est-il servi de la langue dans un objectif " *meaning-focused* " ?

- La tâche a-t-elle mis en place ou mobilisé chez l'apprenant des processus linguistiques et cognitifs complexes (écoute, tri d'informations, argumentation, prise de décision) pour qu'il réussisse à atteindre l'objectif visé ?

Robinson (2001:289) souligne que l'évaluation d'une tâche se fait en fonction du résultat qui exclut une activité qui se focalise sur le fonctionnement de la langue, particulièrement la prise de conscience de la tâche.

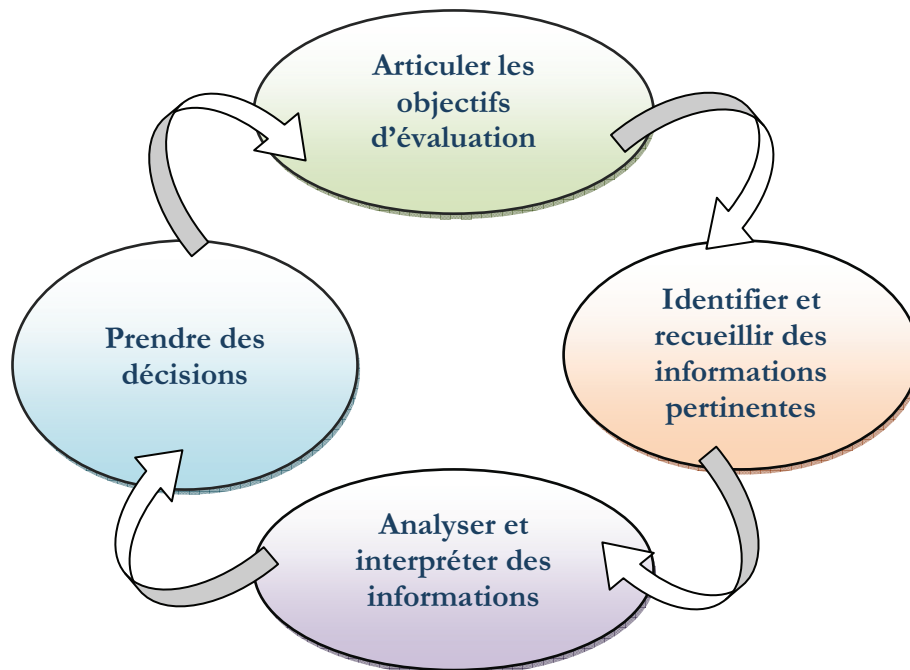
*"Validating proposed dimensions of complexity for L2 tasks (...) on performance, both generally in terms of whether and to what extent the task outcome was achieved, and specifically in terms of their effects on learner language" (Op. cit. : 308).*

S'appuyant sur trois exemples d'évaluation qui peuvent se réaliser lors de la création d'un test *TESOL (Teachers of English to Speakers of other Languages)*, Genesee (2001 : 144 -150) précise que les quatre composantes de base de l'évaluation sont :

- l'adaptation du matériel
- l'identification des informations pour la prise des décisions
- une analyse précise des informations
- la modification finale de l'examen.

La Figure 5.5. montre les composantes d'évaluation dans une relation cyclique en raison de leur nature interactionnelle et d'un processus en cours. Genesee insistant sur la distinction entre "*assessment*" et "*evaluation*" (*Op. cit.* : 145), il vaut mieux confirmer qu'à la fin de mon programme d'apprentissage l'évaluation consiste à vérifier si les apprenants ont réussi à apprendre à s'exprimer en anglais juridique. Il faut pourtant être réaliste, parce que personne n'apprend l'anglais juridique en 30 heures. L'apprenant peut se familiariser avec les termes et continuer à travailler en autonomie après avoir suivi le programme.

**Figure 5. 5. Quatre composantes de base de l'évaluation.**



Hulstijn (2001 : 258 – 286) a fait quelques réflexions sur l'évaluation fréquente, accompagnée d'une formation fréquente qui se réalise par macro- et micro-tâches.

## **2.2. Evaluation de la performance**

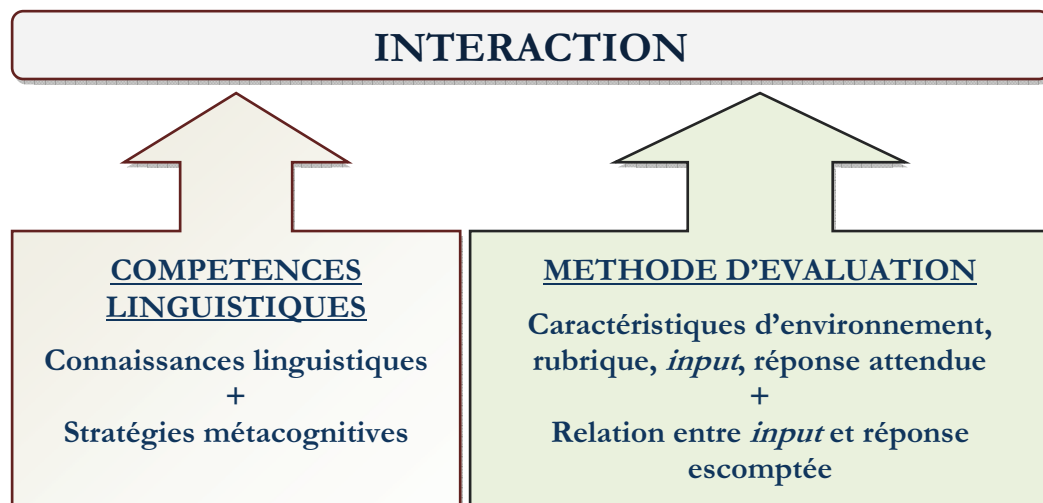
Lors de la création et du développement d'une méthode d'évaluation, nous avons besoin de connaître toutes les capacités langagières des apprenants. Bachman (1991 : 682) constate le progrès radical opéré récemment dans le domaine d'évaluation de langue (*language testing*), et s'appuie sur quatre points du développement (D1 – D4) concernant l'authenticité de l'évaluation :

- D1 : l'étude des composantes de la capacité langagière, caractère des méthodes d'évaluation et les effets de cette évaluation ;
- D2 : la nature des compétences linguistiques, surtout lors de l'apprentissage ;
- D3 : la compréhension des effets des méthodes d'évaluation ;

- D4 : le contenu et la référence à la certification d'anglais langue étrangère.

Bachman (1991 : 671) propose un modèle interactionnel d'évaluation de performance à deux composantes; l'habileté linguistique et la méthode d'évaluation. La première comprend les connaissances linguistiques et les stratégies métacognitives, tandis que la dernière comprend, *inter alia*, le caractère de l'environnement et la relation entre *input* et le résultat attendu.

Figure 5.6. Modèle interactionnel d'évaluation de performance.



### 2.2.1. Compétences linguistiques

Les compétences linguistiques d'un apprenant comprennent la compréhension de l'écrit, l'expression écrite et le savoir-faire en interaction orale grâce à la connaissance de langue (*ibidem*).

#### 2.2.1.1. Connaissances linguistiques

La portée des compétences linguistiques dépend de la connaissance de langue. Un transfert de ces connaissances, au travers des tâches proposées pour surmonter les obstacles rendant

un apprentissage difficile, permet d'autorégulation les problèmes (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 175).

### **2.2.1.2. Stratégies métacognitives**

Tout travail métacognitif implique une mise en place de stratégies adaptées par entraînement préalable (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 18). Puisque les connaissances métacognitives se réfèrent à la conscience et à la connaissance qu'un sujet déterminé a de ses processus cognitifs, les stratégies métacognitives permettent de contrôler les progrès que l'on fait en accomplissant une tâche. L'apprenant acquiert des connaissances métacognitives à la suite d'une prise de conscience de sa manière d'apprendre et de résoudre les problèmes. Le chapitre 7 du CECR élabore les stratégies à adopter si une même tâche peut être appréhendée d'une façon sensiblement différente, selon les individus. Malgré certains problèmes liés à l'évaluation des difficultés, une approche cohérente est motivée de la sélection des activités est essentielle pour exploiter efficacement les tâches. En modifiant les paramètres de la tâche en fonction des besoins et capacités préalablement établis de l'apprenant, les conditions et contraintes qui déterminent l'exécution de la tâche peuvent être adaptées à ses compétences. Bachman (1990) a exposé sa première approche synthétique de la compétence langagière *CLA* (*Communicative Language Ability*), en postulant que la compétence langagière recouvre le savoir linguistique ou la compétence, en association avec la capacité de le mettre en œuvre de manière appropriée.

### **2.2.2. Méthode d'évaluation**

Plusieurs facteurs peuvent avoir une influence sur la méthode d'évaluation, notamment la disponibilité des évaluateurs, le nombre de candidats et le domaine qui doit être évalué.

#### **2.2.2.1. Caractéristiques d'environnement, rubrique, input et réponse attendue**

Nous nous référerons aux caractéristiques de l'environnement, de la rubrique, de l'*input*, de la réponse attendue.



### 2.2.2.2. Relation entre *input* et réponse escomptée

Il faut qu'il y ait une corrélation entre l'*input* et la réponse attendue. Le modèle d'interaction de Bachman est un résumé des éléments que nous attendons lors du processus d'évaluation. Le Cadre contient également un modèle de compétence langagière qui se présente essentiellement comme une définition de la compétence communicative. En tant que sociolinguistique, linguistique, pragmatique, la compétence communicative est une forme de compétence générale qui conduit à des activités langagières, telles qu'interaction, production, réception, médiation mettant en œuvre des tâches, des textes (ou discours) et des stratégies dans quatre domaines principaux, par exemple public, professionnel, éducationnel, personnel, où se présentent des situations caractérisées par des lieux, des organismes (ou institutions) qui structurent l'interaction des acteurs avec des rôles définis, des objets (animés et inanimés) qui constituent l'environnement, des événements qui y ont lieu et des opérations qui y sont exécutées (Cf. Cadre : Chapitre 4).

### 2.3. Auto-évaluation

Si la théorisation de l'auto-évaluation mène à un « déconditionnement (...) pour que l'apprenant (...) perçoive (...) l'évaluation (...) comme un outil de contrôle de son action d'apprentissage » il est compréhensible pourquoi le questionnaire ou l'auto-évaluation avec le Portfolio Européen des Langues (PEL)<sup>20</sup>, n'est pas toujours fiable en fonction de la vérification. Il s'agit d'une approche personnalisée, parce que les questions commencent par : « Je peux ..... »<sup>21</sup>. Ce phénomène, placer l'apprenant comme sujet pour qu'il puisse énoncer sa propre évaluation, apparaît déjà dans les années 70, dans le travail d'Oskarsson<sup>22</sup>, comme le remarque Barbot (2000 : 135.)

---

<sup>20</sup> Commencant par une épreuve de diagnostic de langue selon le Portfolio Européen des langues s'appuyant sur le *Cadre Commun Européen de référence pour les langues*. Ce dernier fournit non seulement un barème pour l'évaluation de la « compétence générale » dans une langue donnée, mais aussi une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières. Cette analyse facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les capacités possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants.

<sup>21</sup> Annexe 5.

<sup>22</sup> « Je sais ... » ; « Je suis capable de ... », dans *Self-assessment in foreign language learning*, 1977.

## 2.4. Test

Bien que l'évaluation finale ne soit pas toujours une évaluation de la compétence, elle est, d'une part, sommative, très souvent normative, ponctuelle et apte à tester le savoir et a, d'autre part, une fonction formative qui se donne pour but l'amélioration de l'apprentissage. Sa faiblesse est inhérente à la métaphore du *feed-back*. L'évaluation par série, pratiquée dans le cadre d'un programme d'apprentissage précis, vise à corriger la tendance qui fait que les résultats d'une catégorie puissent affecter ceux d'une autre. L'accent est mis sur la réalisation des tâches et une liste de contrôle retient ce que l'apprenant est capable de faire. Il s'agit d'un contrôle des acquis par l'enseignant pour évaluer les performances effectives d'un apprenant, et non d'une évaluation simplement basée sur des impressions subjectives. Cette évaluation est donc un « test », une « épreuve<sup>23</sup> » ou un « contrôle ». Toutefois, en tant que test « maison », elle ne remplace pas la certification nationale ou internationale. L'analyse des caractéristiques de l'environnement d'un test est illustré en Figure 5.7.

### 2.4.1. Caractéristiques de rubrique du test

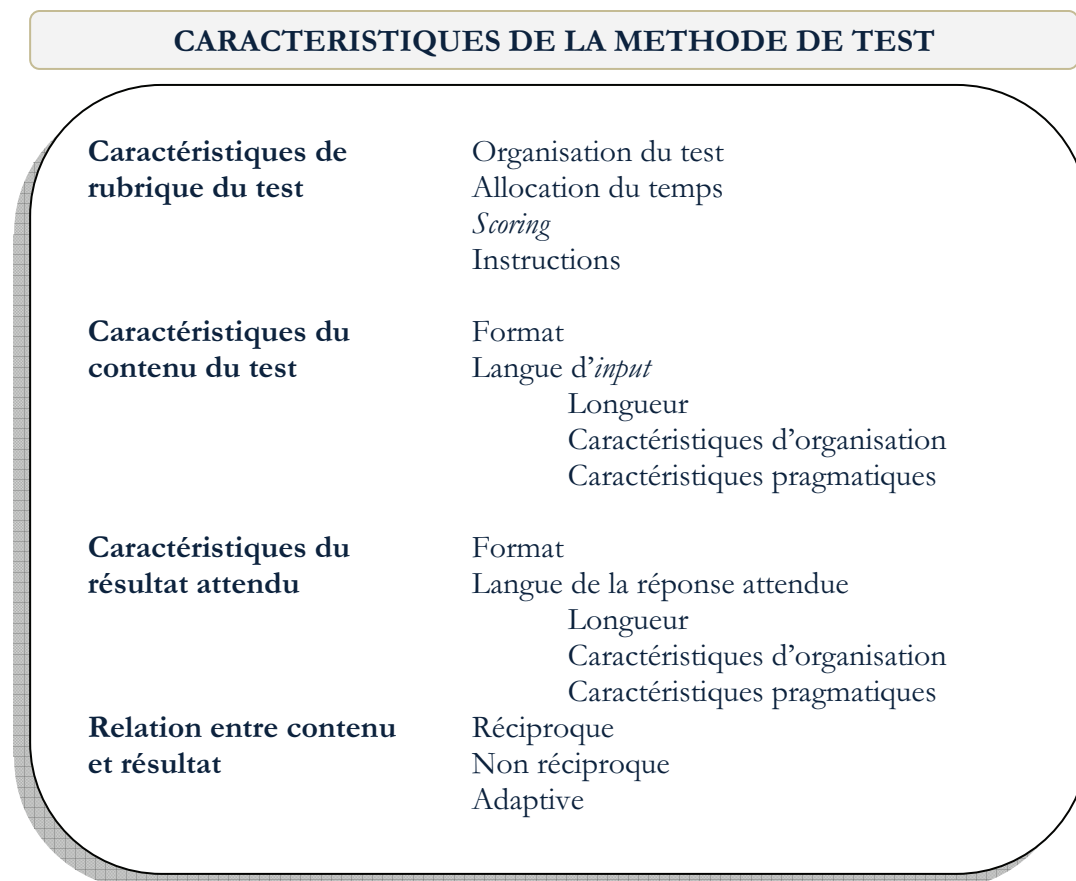
Pour la définition de ces critères d'évaluation on a recours :

- au jugement d'un expert (*Expert judgement approach*) pour identifier et pondérer les critères clés de la performance d'un apprenant ;
- à l'utilisation d'une échelle d'évaluation de compétence (*rating scales*), par exemple celle de l'ACTFL (*the American Council on the Teaching of Foreign Languages*), organisme certificateur des enseignants en langues étrangères aux Etats-Unis ;

---

<sup>23</sup> Une épreuve est une méthode de test (Varrod, Rey-Debove et Rey, 2003.: 2598).

Figure 5.7. Caractéristiques de l'environnement du test.



- aux approches axées sur le genre, dérivées des analyses des méthodes d'évaluation fondées sur les genres écrits et parlés, notamment " *an argument* " et " *describing a procedure*<sup>24</sup> " (*Op. cit.*).

En ce qui concerne le progrès dans l'évaluation des langues depuis les années 80, l'auteur fait remarquer :

*"(I)t can be seen that language assessment is a complex and rapidly evolving field which underwent significant change in the 1990s. From a theoretical perspective, considerable progress has been made"* (Brindley, 2001 : 142).

<sup>24</sup> Annexe 7. : *"You have witnessed a crime and are requested by a local police officer to write a statement of 100 words about what you saw."*

#### 2.4.2. Explicitation des six composantes

La notion d'authenticité renvoie à la fois à la validité du contenu et à la crédibilité du test. Ce que Bachman et Palmer appellent l'interactivité est ce en quoi les tâches proposées permettent l'investissement des caractéristiques de l'apprenant qu'ils regroupent en quatre catégories, à savoir:

- Caractéristiques personnelles (âge, sexe, nationalité, langue maternelle, niveau d'études et types de tests déjà effectués), souvent à l'origine de sources d'erreurs liées notamment aux réactions affectives des apprenants, nervosité, fatigue, erreurs de production, erreurs d'interprétation des consignes, et erreurs stratégiques, par exemple, réponses au hasard (Doucet, 2001). Ces facteurs justifient la connaissance de certains détails personnels des étudiants (Cf. Chapitre 5 : Fig. 5.4.) au début du programme d'apprentissage.
- Connaissances spécifiques ou spécialités (Cf. deuxième partie) correspondant à des domaines de spécialité.
- Réactions affectives exprimant l'émotion, la peur, la surprise ou le rire qui peuvent avoir une influence sur l'évaluation.

En permettant une approche systémique de l'évaluation dans le domaine des langues étrangères, un test utile (Doucet, 2001 : 13 – 33) est une approche facilement transposable à l'ensemble de la communauté éducative. L'évaluation se réalise par la collecte systématique de données pour que les évaluateurs puissent prendre une décision. Point de départ de toute démarche évaluative, cette notion de décision basée sur l'utilité du test, est soumise aux critères de validité et de fiabilité. L'authenticité interactionnelle correspond à l'interaction entre l'activité d'évaluation et l'apprenant. L'enseignant propose les textes basés sur la vie actuelle, et il clarifie l'objectif de réussite. Le choix des textes dans les tâches doit refléter une authenticité situationnelle. Le contexte juridique donnant souvent lieu à des textes trop abstraits, mon programme d'apprentissage débute par le vocabulaire

juridique<sup>25</sup> accompagné d'une introduction à l'histoire des systèmes juridiques. L'utilisation systématique des termes juridiques dans le cadre de leur histoire, familiarise les apprenants progressivement avec des concepts juridiques plus complexes qui feront l'objet de leur apprentissage à une étape ultérieure.

### **2.4.3. Caractéristiques du contenu du test**

Il est donc important de sélectionner du matériel adapté aux tests. Un modèle de compétence linguistique ou de compétence langagière est important car il fournit une base utile à la définition du champ de compétence à évaluer. Il est nécessaire d'avoir tout d'abord une idée claire du « quoi tester ? » (Doucet, 2001 : 19) et nous pouvons ajouter « comment tester ? » pour décider si un test est valide et s'il évalue effectivement ce qu'il prétend évaluer. Le but général de toute forme d'évaluation en langue est d'obtenir un échantillon des compétences langagières des candidats qui permet d'avoir une représentation réaliste de leur niveau de capacité à utiliser la langue en situation hors test.

### **2.4.4. Caractéristiques du résultat du test**

L'introduction historique des systèmes juridiques est suivie des termes utilisés dans le cadre d'un contrat. Ayant traité le contrat dans un contexte du droit français, il est plus facile d'apprendre les piliers de base d'un contrat du *common law* et les différences entre les deux systèmes. Nous attendons des réponses aux questions basées sur ces aspects juridiques dans un test ou un examen.

Pourtant il est souvent difficile pour l'enseignant de juger de l'authenticité des tâches d'un test dans la mesure où il n'apparaît pas clairement si l'apprenant a bien compris la situation ou le problème posé dans la tâche? Pendant la préparation du matériel d'un test, il faut donc rester attentif aux problèmes qui risquent de se poser aux apprenants, en gardant présent à l'esprit que la signification du contenu n'est pas forcément aussi évidente pour un étudiant francophone qu'elle l'est pour un apprenant anglophone (Bailly, 1997 : 243 – 245).

---

<sup>25</sup> Annexe 7.

Il faut toujours comparer *input* (ce que l'apprenant a absorbé) et *output*, (réponse donnée par l'apprenant) pour établir si l'apprenant a compris le contexte.

#### **2.4.5. Relation entre contenu et résultat**

Compte tenu des difficultés rencontrées dans la tentative d'apprécier les résultats d'une évaluation et surtout d'évaluer les progrès, il faut s'interroger sur les facteurs susceptibles d'exercer une influence sur les réponses escomptées, mais :

- Comment connaître la nature de ce qui est évalué ?
- Comment évaluer les résultats d'une activité éducative ?
- Comment déterminer les critères réellement pertinents ?

La mesure des résultats permettra de constater si les tâches exigeantes ont été bien traitées par les apprenants et que, par conséquent, il y a eu une évolution depuis le début du programme d'apprentissage

#### **2.4.6. Facteurs aléatoires influençant les notes obtenues à l'épreuve de langue**

D'après Bachman (1990 : 13) quelques facteurs peuvent être maîtrisés. L'influence des facteurs tels que: âge, sexe, langue maternelle et milieu socioculturel (Cf. questionnaire Chapitre 5 : 3.2.) joue un rôle important dans la procédure d'évaluation. Une bonne condition physique et un esprit éveillé ne sont pas forcément garants d'une réussite à cause de leur imprévisibilité. Bien que de nombreux tests intègrent certaines des caractéristiques ci-dessus, Bachman souligne la nécessité de tenir compte de l'ensemble de ces facteurs dans l'élaboration et l'évaluation des tests.

*“Some (...) random factors that affect scores on language tests are potentially within our control and some are (...) by their very nature unpredictable, and hence uncontrollable. (T)here are few contexts in which (they) can be practically controlled in the design and use of language tests. That*

*leaves us with the characteristics (...) of the test method and communicative language ability, which (...) are two factors that we can and must attempt to control in the design and use of language tests.”*

En m'appuyant sur cet argument, je me suis aperçue, durant ces deux dernières années, que les notes élevées dans les épreuves de langues correspondent rarement aux compétences communicatives de mes étudiants et *vice versa*. Parmi mes étudiants, il y a deux cas d'espèce : celui de l'étudiant en Stratégie fiscale de l'entreprise (Master 2) et celui de l'étudiant en *Exploring Business* (Droit en Economie et Gestion, Master 1). Leur bonne performance lors du programme d'apprentissage (estimé à niveau B2-C1 du CECR) n'a pas pu être validée par les notes finales plutôt décevantes, puisqu'elles avaient à peine atteint la moyenne.

## **2.5. Progrès dans l'évaluation des langues – les TESTS**

Etant donné l'élargissement de l'Union européenne et, par conséquent, le développement des critères d'évaluation, le concept d'utilité d'un test « revitalise (dans un cadre plus grand) la notion de validité en donnant une place fondamentale au concept d'utilisation de la langue dans des situations hors test (...) ». A partir du moment où la décision affecte un grand nombre de personnes et aura un impact important sur leur vie (carrière ou poursuite d'études), les concepts de validité et de fiabilité des pratiques évaluatives devront être examinés avec plus d'exigence, comme l'affirme Doucet (2001 : 13 - 33) d'après Bachman et Palmer (1996).

La préparation nous amène à l'authenticité, qui, dès le début des années 80, donne une notion approfondie de l'approche et de l'utilisation des textes lors de l'enseignement et de l'évaluation des capacités langagières. Les auteurs tels que Widdowson (1978) et Bachman (1990) ont souligné deux niveaux d'authenticité, à savoir : situationnelle et interactionnelle. L'importance de l'authenticité des situations se manifeste dans la création des tâches qui témoignent des compétences générales et communicatives (Cadre : 15 et 17 – 18). Dans un

premier temps, l'authenticité situationnelle se définit comme le degré auquel les caractéristiques d'un type d'évaluation d'une activité langagière reflètent celles des situations de la vie réelle dans la L2 de spécialité. Simultanément il faut identifier les traits significatifs qui définissent la tâche dans cette situation. De cette manière il est possible de créer les activités d'évaluation qui incluent ces traits significatifs.

Dans un deuxième temps, l'authenticité interactionnelle correspond à l'interaction entre l'activité d'évaluation et l'apprenant. L'enseignant propose des textes basés sur la vie actuelle et clarifie l'objectif de réussite. Le choix des textes dans les tâches doit refléter une authenticité situationnelle. Le contexte juridique donnant souvent lieu à des textes trop abstraits, mon programme d'apprentissage débute par le vocabulaire juridique<sup>26</sup> accompagné d'une introduction à l'histoire des systèmes juridiques. L'utilisation systématique des termes juridiques dans le cadre de leur histoire familiarise les apprenants progressivement avec des concepts juridiques plus complexes qui feront l'objet de leur apprentissage à une étape ultérieure.

### 2.5.1. Les années 80

Le phénomène de l'approche communicative en tests de langue est apparu à la fin des années 70 comme réaction contre la construction de tests à choix multiples (QMCs) et des articles sur la perception de la fiabilité. Il a fortement influencé la manière dont les évaluateurs de langue abordent les problèmes à présent. L'héritage du mouvement de communication est tracé à partir de la première formulation des questions que la recherche doit se poser en la matière, dans le futur.

*“The investigation of test taker characteristics and their effects on language test performance also ha(d) implications for research in second language acquisition (SLA), and represente(d) what (was called) an “interface” between SLA and language testing research” (Bachman : 675 - 677).*

---

<sup>26</sup> Annexe 7.



Le lien entre les approches de l'évaluation des langues, « *language testing* », des années 80 et celles du 21<sup>ème</sup> siècle se trouve dans le progrès de la recherche fondée sur les questions théoriques et leurs implications dans la mise en pratique et le progrès méthodologique. Le développement du "*language testing*" a entraîné des changements dans l'évaluation de la capacité ou des compétences linguistiques avec une meilleure compréhension des effets de la méthode d'évaluation sur la performance et les caractéristiques, dont les résultats sont reflétés par les données recueillies ; c'est la "*controlled situation*" de Bachman (*ibidem*).

### 2.5.2. Les années 90

S'appuyant sur la recherche de Brindley (1989) sur la réussite dans l'évaluation des langues, Bachman (1991 : 679 - 680) considère que l'évaluation des langues en tant que discipline autonome a émergé dans les années 90.

*"In sum, language testing can (...) claim its own research questions and research methodology. (P)erhaps for the first time in the history of language testing it is possible to see a genuine symbiotic relationship between applied linguistic theory and the tools of empirical research as they are applied to both the development and the examination of a theory of performance on language tests (and to) the development and use of better language tests" (ibidem).*

### 2.5.3. Concept d'utilité d'un test

D'après Doucet (2001 : 13 – 33), pour établir une relation entre la performance d'un étudiant en situation de test et la performance de ce même étudiant en situation hors test, il faut définir des situations d'utilisation de la langue en dehors d'une situation d'évaluation, selon un cadre conceptuel (Bachman et Palmer) qui permet de décrire les traits saillants de la performance en situation de test et l'utilisation de la langue hors test grâce aux mêmes caractéristiques.

#### **2.5.4. La crédibilité du test – niveau et critères**

La responsabilité de l'enseignant ne peut se borner à ce que soit acquis un niveau de compétence donné dans telle ou telle langue en analysant l'utilisation de la langue et des compétences langagières. Les apprenants peuvent parvenir à un certain niveau de communication en mettant en pratique tout leur outillage langagier, en appliquant les concepts appris et en simplifiant radicalement leur usage de la langue. Pour les besoins de mes cours, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les habiletés possibles correspondent aux programmes et instructions des examens publics, tels que l' ALTE.

L'exploitation des résultats d'un test de langue donne lieu à l'attribution d'un score. Bien que ces scores ne soient pas fiables (Cf. Chapitre 11 : 2.1.2.), ils renvoient à des niveaux de performance différents. La notation, ou conversion du score obtenu sur une échelle de 20 points, est relativement arbitraire. La compréhension de la moitié des informations contenues dans un document donné doit-elle correspondre à une note de 10/20 qui est la condition préalable d'admission à un diplôme ?

L'emploi d'un grand éventail de tâches en formation de langues oblige les enseignants ou évaluateurs (*test developers*) à préciser les caractéristiques des tâches pour faciliter l'évaluation (Brindley, 1994 : 77 - 79). Cela nécessite et une description de la tâche et un ensemble de critères clés selon lequel la performance d'un apprenant sera évaluée et classée.

#### **2.5.5. Utilité d'un test - validité et fiabilité**

Un test est une procédure d'évaluation destinée à susciter un comportement précis à partir duquel certaines compétences de l'apprenant s'infèrent, d'après la définition de Carroll (1968 : 46, cité par Bachman, 1990 : 20). Le test se distingue d'autres types de mesure en obtenant un échantillon précis du comportement par rapport à l'échelle de mesure (*measurement scale*), qu'aborde la partie 3 plus en détail.

La procédure de validation s'adresse à plusieurs tests précis et groupes d'évaluateurs. Par conséquent il existe des différences qui peuvent avoir une influence sur la performance et donc la validité des résultats. Bachman (1990 : 271) met en garde contre le danger de partialité d'un test (*Test bias*), si le résultat pris en compte découle des différences des caractéristiques individuelles plutôt que de la capacité des apprenants.

En tant que trait social chez un individu, la compétence linguistique doit être quantifiée avant d'être jugée. Peu importe la matière évaluée, l'évaluation doit répondre aux deux critères suivants: la validité et la fiabilité (Bachman, 1990). Les difficultés auxquelles il faut faire face pendant l'évaluation sont strictement liées à la nature de ce que l'on veut mesurer. En attendant, l'analyse de la validité d'un test, fournit les résultats de la performance d'un individu, par exemple, les capacités que l'on cherche à mesurer, dotant la validité d'une qualité des interprétations des résultats aux tests (Doucet, *Op. cit.*). La condition de fiabilité est remplie s'il y a accord entre plusieurs mesures d'un même élément. Cet accord est établi par un simple calcul de corrélation entre les scores obtenus dans des tests parallèles.

En évaluant la performance d'un individu, il faut s'interroger pour savoir quelle est la part des erreurs de mesure et quelle est celle de facteurs étrangers à la capacité langagière que l'on cherche à mesurer. Confronté au problème de définir les facteurs qui, en mesurant la performance d'un individu, peuvent engendrer des erreurs de mesure et d'évaluer leur impact sur la performance, l'enseignant cherchera à réduire ces nombreux facteurs qui peuvent être fatigue, nervosité, mauvais choix d'échantillon, erreurs de réponse, erreur sur la consigne, réponse donnée au hasard (Doucet, *Op. cit.*).

#### **2.5.5.1. Mesure**

En ce qui concerne la mesure, Doucet nous rappelle l'utilité d'un test qui demande à « définir des situations d'utilisation de la langue en dehors d'une situation d'évaluation » identifiant le domaine d'utilisation de la langue cible, suivi d'une analyse de tâches que doit accomplir l'apprenant (*Op. cit.*, 23.)

### **2.5.5.2. Mesure de fiabilité**

Il s'agit d'une mesure permettant de trouver le même classement d'apprenants dans deux épreuves identiques, en fonction d'une norme (Bachman, 1990 : Chapitre 6). Elle représente l'accord entre deux mesures similaires qui dépendent de la qualité des résultats eux-mêmes, comme les appelle Bachman (1990 : 240), « tests parallèles ». Puisque la fiabilité repose sur la capacité de l'apprenant à maîtriser à tout moment le sujet du contenu mesuré, il faut vérifier, à des périodes différentes, s'il obtient la même note pour le même matériel de contenu. J.-P. Narcy-Combes (2006 : 301 - 318) souligne l'importance de mettre en place un pré-test et un post-test adaptés à la mesure d'une progression qualitative et quantitative de la production langagière, même s'il s'agit des macro- et micro-tâches. Compte tenu des facteurs aléatoires (2.4.6.) et de l'environnement dans lequel se déroule le test, il ne faut pas oublier, à l'interprétation des résultats, que ces facteurs peuvent avoir une influence sur la note finale qui ne reflète peut-être pas la véritable compétence de l'apprenant (Bachman, 1990).

### **2.6. Examen**

L'examen a lieu à la fin du programme pour déterminer l'aptitude d'un apprenant. Dans mon programme d'apprentissage il y a deux examens appelés « partiels » pour terminer le programme ; le premier a lieu en fin de premier semestre, le second à la fin du deuxième semestre. L'examen est également un type de certification. Pour illustrer ce concept, quelques éléments à prendre en compte en vue d'une certification standardisée, sont élaborés dans la section suivante. On constatera qu'une telle méthode correspond bien à la culture anglophone d'un bon nombre de tests de langue, notamment du *TOEIC* et du *BULATS*, abordés dans la section sur la certification.

## **3. LA CERTIFICATION**

Le changement perpétuel de la politique linguistique donnant des consignes toujours nouvelles, particulièrement sur le plan de la culture, a provoqué une aspiration croissante

des étudiants à une maîtrise linguistique dans une ou plusieurs langues étrangères dites de spécialité, soit dans un environnement juridique, soit dans un contexte commercial. Face à ce phénomène, une harmonisation des méthodes de certification pour valider les compétences linguistiques peut s'avérer incontournable. Toutefois, le problème de la certification, nationale ou internationale, est plutôt complexe et soulève de ce fait de multiples interrogations, entre autres:

- Faut-il évaluer les compétences dans une seule langue ou dans plusieurs langues pour décerner la certification?
- Quel type de certification satisfait à la fois aux exigences des apprenants, des entreprises et toute autre institution professionnelles ?

En effet, les apprenants en langues étrangères doivent choisir parmi un large éventail d'examens dont les principaux sont :

- C.L.E.S (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur)
- T.O.E.I.C. (*Test of English for International Communication*)
- T.O.E.F.L. (*Test of English as a Foreign Language*).

Chacun de ces examens valide des compétences ciblées d'un niveau différent suivant les critères d'évaluation des langues inscrits dans le Cadre. Nous analyserons ci-après les points de vue que différents auteurs, notamment Bachman, Bourguignon, Buck, Doucet et Springer, ont consacrés à la certification.

Selon Springer (2001 : 43 – 52) la décision de créer une certification en langues dans les universités va de pair avec l'objectif politique de valider la maîtrise de plusieurs langues étrangères pour traduire explicitement la nécessité de construire une citoyenneté européenne. Cette conception, abordée dans le Cadre, promeut la mobilité et par conséquent une modification de la pratique de certification dans le système de formation.

Puisque ce système est fortement déterminé par les attendus de l'évaluation et de la certification, il exige de l'innovation au niveau pédagogique.

Dans son analyse exhaustive d'une évaluation de la communication langagière, touchant la connaissance de l'objet et la compétence du sujet, Bourguignon (2001 : 53 - 69) affirme que « la langue elle-même est considérée comme objet de connaissance (ce qui est d'autant plus tentant lorsqu'il s'agit d'une langue seconde et donc soumise à un apprentissage conscient) et évaluée en tant que tel, en évacuant celui qui la porte, le sujet. Dans ce cadre, nous illustrerons notre propos en faisant référence à quelques supports d'évaluation et aux critères qui leur correspondent ».

Bourguignon fait également quelques réflexions sur un type d'évaluation qui, « d'une part, (...) 'tomographie' la communication, chacune des parties donnant lieu à une évaluation, et d'autre part, (...) évacue l'évalué et l'évaluateur en tant que sujets, pour n'évaluer que la connaissance d'une langue objet idéal » ce qui est un exemple de l'approche anglo-saxonne.

Nous examinerons d'abord quelques exemples d'évaluation des compétences en langues à l'échelle internationale ainsi que les différences d'approche dans la validation selon qu'il s'agit d'une certification universitaire ou de l'Etat. Ensuite nous analyserons la certification à l'échelle de la plate-forme nationale ainsi que la possibilité des étudiants de se doter d'un diplôme de compétences en langues.

### **3.1. Panorama de l'évaluation des compétences en langues**

Comme le souligne Springer (*Op. cit.*) l'influence de l'Amérique du Nord sur l'évaluation en langues a eu pour effet que beaucoup d'universités et de grandes écoles choisissent des systèmes d'évaluation relevant du « *testing* », notamment *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)* et *TOEIC (Test of English for International Communication)*. La création d'une

certification des compétences en langues ne peut pas échapper à une « éthique<sup>27</sup> » de la certification et de l'évaluation ; c'est-à-dire il faut une réflexion professionnelle sur la valeur qu'a l'évaluation pour les utilisateurs, le sens et l'utilité de la certification et son impact social.

### **3.2. Quelques exemples de certification de la compétence en langue seconde au Canada<sup>28</sup>**

Au Canada, l'Université d'Ottawa a établi un programme de certification en L2<sup>29</sup>, en français et en anglais, conformément aux exigences de bilinguisme des services publics canadiens (Knoerr, 2007 : 103 - 121). L'objectif est de sanctionner un niveau de bilinguisme dans les quatre compétences chez les apprenants qui ont un bon niveau de compétence linguistique dans la seconde langue.

#### **3.2.1. L'indicateur devra mesurer quatre compétences linguistiques**

En ce qui concerne la production langagière écrite ou orale, ce programme ressemble, à première vue, aux examens du type *TOEIC*. Toutefois, par sa perspective résolument canadienne, il en est différent dans sa démarche d'évaluation reposant sur des *TestCAN/CANTest*, qui sont la condition d'admission, conformément aux niveaux de compétence linguistique canadienne.

Tous ces examens, quelle que soit leur origine ou nationalité, ont pour objectif commun d'aider les étudiants à obtenir un certificat officiellement reconnu qui leur facilite l'accès au marché de l'emploi. Quelle est la position de l'Europe face aux transformations radicales qui s'opèrent actuellement en certifications de langue? Dans quelle mesure en tient-elle compte ?

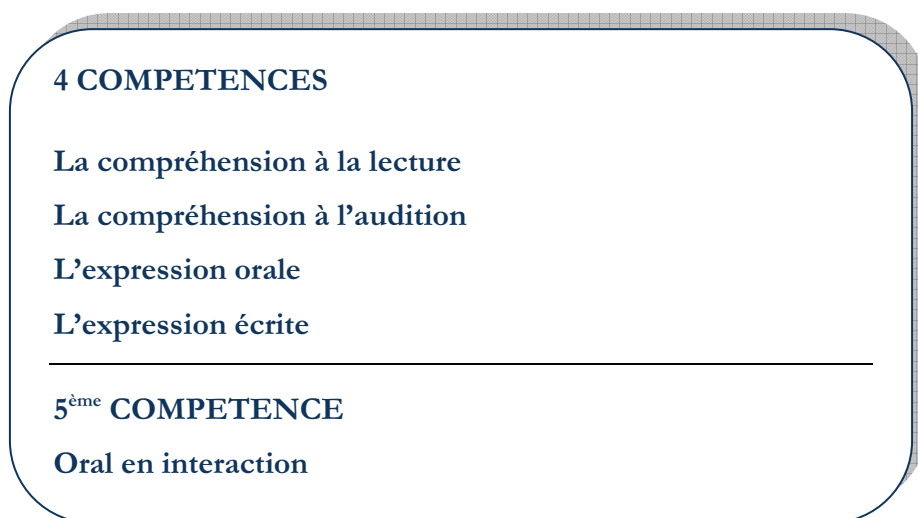
---

27 C. Alderson (éminent spécialiste de l'évaluation) dans sa conférence de clôture du Congrès d'ALTE, Barcelone 2001.

28 Ce pays a été utilisé comme exemple, parce que l'enseignement bilingue se réfère souvent à l'immersion canadienne (Gajo (2006 : 75-87).

29 CCLS (Certificat de compétence en langue seconde).

**Figure 5. 8. L'indicateur devra mesurer quatre compétences linguistiques.**



### **3.3. La situation actuelle de l'évaluation de la compétence en langue seconde en Europe**

Plusieurs années après la mise sur pied d'un programme de placement selon les critères du CECR, il ressort de l'expérience que les objectifs poursuivis par le Cadre visent à favoriser et à intégrer le transfert, la transparence et, par conséquent, la reconnaissance de certifications européennes, afin de promouvoir la mobilité des apprenants à travers les systèmes d'éducation et de formation de l'Union européenne. Avant de pouvoir y répondre, il est nécessaire de traiter toutes les facettes d'un concept de certification. Dans un premier temps, j'aborde la politique actuelle en matière de certification telle qu'elle se présente dans un contexte international; dans un deuxième temps je me concentre sur la perspective nationale d'une certification en langue.

Le projet de mise en conformité visant à établir une politique linguistique en fonction des objectifs d'apprentissage des langues, remonte au 1<sup>er</sup> novembre 1991 lorsque, à l'initiative du Gouvernement fédéral helvétique, un Symposium intergouvernemental sur le thème « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs,



évaluation, certification » s'est tenu à Rüşchlikon<sup>30</sup>, Suisse et a adopté les conclusions suivantes :

- Il faut continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les États membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle.
- L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre toute une vie durant, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes.

Il est souhaitable d'élaborer un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but

- De promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays ;
- D'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ;
- D'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner leurs efforts.

L'essentiel est que les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles l'on accède ne coexistent pas simplement côte à côte dans leur compétence culturelle respective. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence

---

<sup>30</sup> <http://commonweb.unifr.ch/pluriling/pub/erleweb/portfolio/fondement/developpement/> (consulté jusqu'au 5 octobre).

pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes (Cadre 2000 : 11).

### 3.3.1. Le CECR et les examens de langues

Le Cadre sert notamment à l'élaboration des programmes d'apprentissage des langues ainsi qu'à l'organisation de la certification en langues, à partir d'examens définis en termes de contenu et critères d'appréciation formulés en termes de résultats positifs, plutôt qu'en soulignant les insuffisances (2000 : 1.5). Le dispositif permet l'évaluation (Tableau 5.5.) de la connaissance et de l'usage de 4 langues : l'allemand, l'anglais, le français et l'italien, à deux

**Tableau 5. 5. Niveaux des examens de langues.**

<b>CECR</b>	<b>DCL</b>	<b>CLES</b>	<b>TOEIC</b> (Test Of English for International Communication)	<b>TOEFL</b> (Test of English as a Foreign Language)	<b>CIEP</b> (diplômes de l'Alliance française)	<b>Cambridge exam</b>	<b>UNicert</b> (système européen)	<b>CILS</b> (Certificazione Italiano come Lingua Straniera)
<b>LANGUE</b>	<b>F</b>	<b>F</b>	<b>Anglais</b>	<b>Anglais</b>	<b>Français</b>	<b>Anglais</b>	<b>?</b>	<b>Italien</b>
<b>C2</b>			N/A	N/A	DALF C2 / DHEF	CPE	UNicert IV	CILS QUATTRO
<b>C1</b>	<b>D5</b>	<b>C3</b>	A partir de 945 pts (sur 990 pts)	A partir de 110 pts (sur 120 pts)	DALF C1 / DSLCF	CAE	UNicert III	CILS TRE
<b>B2</b>	<b>D4</b>	<b>C2</b>	A partir de 785 pts	A partir de 87 pts	DELFB2 / DL	FCE	UNicert II	CILS DUE
<b>B1</b>	<b>D2 et D3</b>	<b>C1</b>	A partir de 550 pts pour le test TOEIC et à partir de 170 pts (sur 180 pts) pour le test TOEIC Bridge	A partir de 57 pts	DELFB1 / CEFP 2	PET	UNicert I	CILS UNO
<b>A2</b>	<b>D1</b>		TOEIC Bridge : à partir de 134 pts	N/A	DELFA2 / CEFP 1	KET		CILS A2
<b>A1</b>			TOEIC Bridge : 92 pts	N/A	DELFA1			CILS A1

Le test TOEIC évalue les niveaux intermédiaires à avancés. Echelle des scores : 0 à 990 pts.

Le test TOEIC Bridge évalue les niveaux débutants à intermédiaires. Echelle des scores : 0 à 180 pts

niveaux, à savoir B2 et C1, termes recommandés pour l'admission aux projets majeurs du Conseil de l'Europe. Les compétences dans ces langues sont évaluées et certifiées à quatre niveaux : B1, B2, C1 et C2.

Comme le remarque Buck (2007 : 81 – 102) sachant que (...) le DCL ou le CLES représente dans un proche avenir l'évaluation nationale en France, l'adoption d'un scénario pour l'évaluation s'impose. Dans une recherche-action qui vise à appliquer le CECR à l'enseignement supérieur, elle présente son travail scénario, dans « lequel l'apprenant joue un rôle dans une mission qu'il accomplit en recevant, traitant, reformulant et synthétisant des informations avant de s'en servir pour justifier ses préconisations, pour résoudre les problèmes posés par la mission dans des productions et des interactions écrites et orales ».

### **3.3.2. Cadre théorique pour une approche pragmatique de l'évaluation en langues**

Sous un angle historique Chappelle (1998) précise que l'histoire récente de la recherche en évaluation des langues entre 1980 et 2000, peut se schématiser en trois grandes optiques théoriques, à savoir :

- L'optique cognitiviste universaliste ; le *trait perspective*, dans laquelle s'inscrivent plusieurs tests de la compétence chomskienne. Elle part du principe que les caractéristiques cognitives de la compétence peuvent être délimitées et qu'elles sont indépendantes du contexte d'usage ;
- L'optique fonctionnaliste, qui, contrairement à la première, en s'appuyant sur la compétence de communication et les actes de parole, accorde un rôle déterminant au contexte de communication, dans le cadre théorique défini notamment par Hymes, Austin et Searle ;
- L'optique interactionniste qui prend en compte à la fois les caractéristiques cognitives de l'individu et les spécificités de la situation de communication (Springer, 2001 : 48-60).

### 3.4. La situation actuelle - Examens en langue non spécifiée et langue de spécialité

Dans les différents pays il existe des types de certification soutenus par l'Etat ou une université. Au Canada et en Grèce, par exemple, deux types d'institutions de certification existent : les Instituts de langues de l'Etat et l'université (Cambridge<sup>31</sup>), ce qui distingue le CECL<sup>32</sup> (Certificat d'Etat de Connaissance des Langues) des certificats internationaux concurrents. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, elle est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. Il faut donc resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. Les connaissances de l'apprenant sont vérifiées et évaluées par différents tests<sup>33</sup> du type QCM ou des réponses « vrai » / « faux ». Comme l'a constaté Bourguignon (2001 : 54), les états francophones, exigent un système d'évaluation des compétences de communication en langue professionnelle qui prend en compte la totalité de l'acte de langage tel que, par exemple, le DCL (Diplôme de Compétence en Langue). Par conséquent, la question se pose s'il n'est pas temps d'étudier l'opportunité et les chances de succès de la mise en place d'un « Certificat national de connaissances en langues ». Compte tenu des demandes croissantes d'apprentissage en L2 de spécialité et la diversification internationale en certifications de langues, il convient de distinguer entre les examens en langues non spécifiées et ceux en langues de spécialité. Ainsi, l'Université de Cambridge décerne un diplôme officiel valable à vie au terme d'un examen appartenant à la première catégorie. Tous les examens de Cambridge sont d'ailleurs reconnus par les autres universités, les employeurs et les Ministères de l'Education nationale.

Les systèmes internationaux conçoivent leurs examens le plus souvent pour une seule langue et indépendamment du profil socioculturel des usagers et de l'environnement dans lequel elle sera utilisée. Ces caractéristiques peuvent faire penser qu'une certification

---

<sup>31</sup> Les différents examens de Cambridge en langue non spécifiée sont : *KET (Key English Test)*, *PET (Preliminary English Test)*, *FCE (First Certificate in English)*, *CAE (Certificate in Advanced English)* et *CPE (Certificate of Proficiency in English)*. Les examens tels que *BEC (Business English Certificate)*, *ILEC (International Legal English)* et *ICFE (International Certificate in Financial English)* décernent un diplôme en anglais de spécialité.

<sup>32</sup> <http://www.edufle.net/Certification-internationale-de-la> (Consulte jusqu'au 18 juillet 2009)

<sup>33</sup> *TOEIC* et *TOEFL*, d'origine U.S.A., *BULATS (Business Language Testing Service)* d'origine britannique, ou *VOLL (Vocationally Oriented Language Learning)*, d'origine allemande

nationale de la connaissance de plusieurs langues répond mieux qu'une certification internationale de la connaissance d'une seule langue aux attentes des acteurs du processus d'évaluation qu'elles sanctionnent, en particulier aux attentes des candidats et de leurs futurs employeurs.

### 3.5. Critères d'évaluation

La conception d'une certification attachant une importance particulière aux caractéristiques est soutenue par Bachman (1991 : 688) qui fait remarquer que la méthode d'évaluation de « composition » comprend une vaste variété de " *prompts* " de caractéristiques différentes dépendant, notamment, du public cible et des objectifs.

D'un autre point de vue, Doucet (2001 : 23) affirme que :

*« La conception d'un test approprié reposera sur la nécessité d'identifier un (ou des) domaine(s) d'utilisation de la langue cible, puis d'identifier et d'analyser les tâches que les futurs candidats auront à accomplir. Il conviendra d'en déduire dans une analyse de tâches en certification, une série de caractéristiques spécifiques permettant d'identifier ressemblances et différences dans la gamme des tâches (...) ».*

En définissant l'activité d'évaluation comme un « contexte de communication » et l'espace d'évaluation comme un « espace de communication » et, de ce fait, à la fois intersubjectif et « normé » par la situation de communication, Bourguignon (2001) fait quelques réflexions sur le support d'évaluation, sur la manière dont l'évaluation va se dérouler et sur les critères d'évaluation. En s'interrogeant sur la signification de l'évaluation des connaissances linguistiques qui évacue celui qui mémorise ces connaissances, il faut prendre en compte qu'une langue ne peut se réduire à un savoir objectif et que, deuxièmement, comme le soulignent J.-P. et M.-F. Narcy – Combes (2001: 217), « l'*output* ne peut correspondre à l'*input* dans la mesure où ce dernier passe au travers du filtre des représentations des apprenants ».

Les compétences linguistiques, situationnelles et discursives pourront être évaluées à partir de grilles de critères (Bourguignon, Delahaye et Puren, 2007 : 162 - 165). Ceci étant, le questionnement devra être ostensif s'il veut amener le sujet-évaluateur à répondre, comme il le souhaite, aux questions qu'il lui pose.

### **3.5.1. Caractéristiques de l'évaluation**

Parler de « contrat de parole » en référence au contexte d'évaluation, sous-entend une certaine « normalisation » de la communication, selon des critères appropriés. C'est à ce stade qu'interviennent les « grilles » d'évaluation, sachant qu'il s'agira d'évaluer les compétences linguistiques, situationnelles et discursives.

La grille linguistique rendra compte des attendus en matière d'organisation de ce que Charaudeau appelle la « matière langagière et ses différents appareils conceptuels: énonciatif, argumentatif, narratif et rhétorique » (1983: 85). Sachant que la compétence linguistique porte sur la connaissance d'une langue seconde, elle devra par ailleurs tenir compte des attendus liés aux connaissances que le sujet-évalué aura été susceptible d'apprendre en situation scolaire et/ou universitaire et le cas échéant en situation professionnelle.

La compétence situationnelle, évaluée à partir d'« une situation sociolinguistique codifiée qui représente les pratiques sociales propres à une communauté donnée » (Charaudeau 1983: 86), nous amène au support d'évaluation par simulation. Cela correspond à une mise en situation simulant une situation socioprofessionnelle réelle, ou « professionnelle » en référence aux étudiants de formation initiale, afin que le sujet-évaluateur puisse se rendre compte de la connaissance du sujet-évalué en matière de rituels socio-langagiers spécifiques.

S'inspirant de Morin (2002 : 22) Bourguignon (2001 : 68) distingue entre un « système d'évaluation orienté objet » et un « système d'évaluation orienté sujet » ou « ostensif inférentiel » dépendant d'un désir de rationalisation ou de rationalité. Lors du processus

d'évaluation, il faut tenir compte de la complexité de l'être humain. Pour cette raison une évaluation considère « la vraie rationalité (qui) opère une navette incessante entre l'instance logique et l'instance empirique (parce ce qu'elle) est le fruit du débat argumenté des idées et non la propriété d'un système d'idées ». Un rationalisme qui ne considère pas les êtres, la subjectivité et l'affectivité de la vie, est irrationnel, car « la vraie rationalité connaît les limites de la logique, du déterminisme, du mécanisme; elle sait que l'esprit humain ne saurait être omniscient, que la réalité comporte des mystères » (Morin).

### **3.6. La situation actuelle de la certification en France**

Dans le cadre de l'harmonisation des cursus d'enseignement supérieur, le cursus universitaire en France s'organise autour de trois diplômes (licence, master et doctorat) permet au titulaire d'accroître la mobilité des étudiants européens et d'avoir une reconnaissance d'un niveau d'étude général, tandis que les diplômes professionnels justifient socialement les compétences opérationnelles du titulaire. Dans ce cas, on dispose de référentiels de compétences décrivant ce que la personne est en mesure de faire et ce qu'elle maîtrise en termes de connaissances. Une certification de compétences en langues peut jouer ce rôle en France (Springer, 2001).

La création des deux certifications de compétences en langues par l'Education Nationale, le CLES et le DCL, est le signe d'une prise de conscience de l'importance de la reconnaissance sociale des validations institutionnelles pour les langues. La certification CLES est de toute évidence un premier pas vers l'eupéanisation des universités françaises (Springer 2001).

#### **3.6.1. Que peut-on attendre des descripteurs de performance? DCL / CLES**

Dans le cas du DCL (Diplôme de compétence de langue), l'évaluation de la compétence de communication en langue professionnelle<sup>34</sup>, s'effectue sur la base d'un scénario unique qui s'adresse à tous les candidats, quel que soit leur niveau.

---

<sup>34</sup> Allemand, anglais, français et italien.

Un candidat dispose de trois heures pour résoudre un problème en effectuant plusieurs tâches communicatives, thématiquement reliées entre elles. Ce scénario qui se termine par la rédaction d'un projet, s'appuie sur des supports écrits, oraux et audiovisuels (Bourguignon, Delahaye et Puren, 2007 : 15).

Le CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur, est une certification accréditée par le Ministère de l'Education Nationale (créée par l'arrêté du 22 mai 2000 et adossée au CECRL (Cadre Européen de Référence pour les Langues). Il permet d'évaluer les compétences opérationnelles de communication des étudiants en plusieurs langues.

### 3.6.1.1. CLES

La nouvelle certification CLES, quant à elle, définit ces deux niveaux de la manière suivante, comme proposé dans le Portfolio<sup>35</sup>:

- CLES 2 à niveau B2 du Cadre ;
- CLES 3 à niveau C1 di Cadre.

Au vu de ces descriptifs, on peut dire que le CLES s'inscrit globalement dans la vision du CECR et n'apporte rien de neuf pour le sujet qui nous intéresse, du moins pour l'instant. Les descripteurs généraux que nous venons rapidement d'analyser ne peuvent servir que de repère global de la compétence et ne sauraient nous dispenser d'une analyse précise de l'interlangue.

Prenons l'exemple du scénario pédagogique invitant l'apprenant à réaliser progressivement une tâche complexe, par exemple, "*Virtual Cabinet*". Ce dispositif en ligne de l'apprentissage de l'anglais, conçu par Guichon, pour les apprenants en anglais de spécialité, comprend toutes les activités d'apprentissage, notamment de compréhension orale ou

---

<sup>35</sup> Annexe 5.



écrite et du vocabulaire, qui suivent un fil directeur ; c'est-à-dire, un thème choisi par l'apprenant dès le départ et servent à rédiger une note de synthèse finale.

En termes d'utilité dans le cadre d'une formation en anglais, *Virtual Cabinet* présente un type de préparation à la réalisation de scénarios de type CLES (Certificat de compétence en Langues de l'Enseignement Supérieur) et son utilisation dans un cadre universitaire où le public intermédiaire de niveau B1/B2, s'adresse aux étudiants qui présentent le CLES 2 (Guichon, 2006 : 69).

### **3.6.1.2. DCL**

Les niveaux du DCL et leur définition sont les suivants:

- Degré 3 : Le candidat obtient et traite l'information et la restitue de façon organisée, tant à l'écrit qu'à l'oral. Il fait preuve d'initiative et d'autonomie dans la plupart des situations de communication. Il fait preuve d'une bonne maîtrise de la langue ;
- Degré 4: Le candidat, à partir d'informations organisées, participe à une négociation argumentée ou à un débat. Il fait preuve d'une très bonne maîtrise de la langue.

Le DCL intègre l'aspect interaction du fait même de l'option résolution de problème qui le caractérise (Springer 1996). Cependant, comme pour le CECR, l'aspect acquisition subit un traitement caricatural. L'acquisition en langue étrangère reste une question de plus ou moins bonne maîtrise de la langue. Les descripteurs généraux de performance (par exemple ceux du Cadre européen commun de référence pour les langues) semblent s'imposer aujourd'hui pour décrire les degrés de performance. Rappelons la compétence aux niveaux B2 et C1 du CECR (Portfolio<sup>36</sup>).

---

<sup>36</sup> Annexe 5.

Ce rapide panorama de l'évaluation qualitative plaide en faveur de recherches plus poussées sur la compétence en langue. Une évaluation qualitative doit ainsi se donner les moyens pour rendre compte des phénomènes complexes de l'interaction et de l'acquisition. Évaluer qualitativement la compétence en langues, c'est justement reconnaître la variation de l'interlangue et refuser une hypothétique modélisation homogène des degrés de performance. A l'intérieur même d'un niveau, on aura sans doute plusieurs profils: un profil de locuteur apprenant dont l'objectif principal est de s'exprimer avec correction, un profil de locuteur alloglotte plutôt tourné vers la restitution précise des informations malgré des difficultés linguistiques, un profil plus communicatif et volontaire prêt à échanger sur un pied d'égalité.

Les descripteurs généraux que nous avons présentés ont un rôle à jouer dans le souci de transparence des certifications ; cependant on ne peut pas se contenter d'évidences de surface pour décrire la compétence en langues. Toute évaluation de la compétence doit pouvoir rendre compte de la variation inévitable des performances et éviter d'imposer comme étalon l'hypothétique idéal du locuteur natif ou du parfait bilingue.

## **CONCLUSION**

Cette première partie consacrée à la problématique de l'acquisition d'une L2 et des processus à analyser par une méthode d'approche intégrative, a établi le cadre théorique de la recherche.

En passant maintenant à la méthodologie choisie pour transmettre le savoir et le savoir faire, je fais quelques réflexions sur le contenu des cours et les difficultés rencontrées par les apprenants. Cette deuxième partie, bien que non exhaustive, rend compte des difficultés de l'anglais juridique auxquelles les apprenants doivent faire face en plus de la complexité que représente l'acquisition de la L2. Elle établit ainsi le lien avec la troisième partie traitant du contenu juridique et des cadres de travail et d'évaluation.

## DEUXIEME PARTIE

### UNE DISCIPLINE SPECIFIQUE : LE DROIT

L'acquisition de l'anglais juridique par des étudiants francophones en droit étant le point central de cette recherche, il est utile, avant de passer à la partie pratique, de présenter et d'explicitier les différences culturelles juridiques qui peuvent rendre cet apprentissage difficile. Les deux chapitres de la deuxième partie de cette thèse vont donc mettre en évidence les différences entre les deux systèmes juridiques et les notions juridiques respectives.

*« Face à la façon dont se déroule la vie du droit en France, le juriste étranger ne trouverait pas étonnant qu'on ne s'y soit guère intéressé aux droits de 'common law', ceux-ci se situant aux antipodes de l'approche française. Pour la culture juridique française, le 'common law' aura toujours été, et reste, un droit foncièrement 'autre' » (Legrand et Samuel, 2008 : 3).*

Le chapitre 6 rassemble les structures juridiques et les modes de procédures des instances de l'Etat reliées à l'application des règles de droit conformément à la constitution, tandis que le chapitre 7 concerne les concepts du droit. Dans un premier temps ce chapitre a pour but d'introduire le concept de *common law* et le rapport entre la construction des concepts de ce droit et les valeurs qui composent ces concepts de légalité dans la conscience sociale. Ensuite il explore la relation entre langue, culture et droit, car cette relation est « transposable au droit et aux cultures juridiques » (Nicolau, 2005 : 13) surtout dans l'activité de la traduction.

Tout d'abord il faut distinguer entre les systèmes du *common law*<sup>1</sup> et du droit codifié. Déjà remarqué par les auteurs médiévaux, Glanvill<sup>2</sup> et Bracton<sup>3</sup> :

« le '*common law*' se donne une image résolument contrapuntique face au droit romain envisagé comme un droit des lois – celles de l'empereur Justinien (...) - et comme un droit où ces lois étaient colligées, c'est-à-dire inscrites dans un livre, tel que le 'Digeste.' Au contraire, le droit anglais alors émergent ne constitue pas, lui, un droit des lois écrites, de '*leges scriptae*' » (Legrand et Samuel, 2008 : 10).

En déterminant les « notions de droit » dans le *common law* ou le système juridique anglophone, il faut alors préciser la portée des termes juridiques en anglais juridique dans un contexte international et fournir aux apprenants une vue d'ensemble sommaire et actuelle du droit dans un système juridique bien défini. Prenons, par exemple, l'approche différente de la procédure criminelle qui est accusatoire<sup>4</sup> dans un système basé sur le *common law* et inquisitoire<sup>5</sup> dans un système basé sur le droit codifié, ou encore, l'approche du droit de contrat et de la propriété intellectuelle.

## CHAPITRE 6 LE SYSTEME JURIDIQUE

Un système juridique reflète l'esprit d'une culture, d'une civilisation, et aussi de la langue et de la philosophie d'une nation. Prenons en compte l'approche différente du *common law* et du droit codifié, notamment en ce qui concerne la procédure criminelle (pénale), le contrat et la propriété intellectuelle. Pour les besoins de cette recherche le *common law* comprend

---

<sup>1</sup> Le terme *common law* fait référence au système juridique des pays de droit coutumier, Harrap's dictionnaire juridique, 2004 : 24.

<sup>2</sup> Glanvill (c. 1187), *De Legibus et Consuetudinibus Regni Angliae* (dir. G.E. Woodbine), New Haven Yale University Press, 1932.

<sup>3</sup> Bracton (c. 1220 - 1230), *De Legibus et Consuetudinibus Regni Angliae* (dir. G.E. Woodbine, trad. S.E. Thorne), vol. II, Cambridge, Harvard University Press, 1968.

<sup>4</sup> « Caractère d'une procédure (orale, publique et contradictoire) dans laquelle les parties ont, à titre exclusif ou moins principal, l'initiative de l'instance, de son déroulement et de son instruction ; se dit que aussi du *principe* qui, dans un type de procédure, confère aux parties un tel rôle » (Cornu, 2007 : 14).

<sup>5</sup> « Caractère d'une procédure dans laquelle toute initiative vient du juge ; l'introduction de l'instance (saisine d'office), la direction du procès, la recherche des faits et la réunion des éléments de preuve » (Cornu, 2007 : 495).

les principes oraux, les statuts et la jurisprudence prévalant dans les pays de *common law*, surtout dans les pays anglophones.

« *Ce droit non écrit (...) qui ne participe pas de la loi, ce droit jurisprudentiel qui constitue depuis plus de huit cents ans l'ossature des droits de common law (...) désigné aux XIIIème et XIVème siècles au moyen de diverses formules (...) (démontre) que la langue n'est pas encore fixée quant à la distinction entre 'jus' et 'lex' – 'commune ley, lay commune, comun dreit, commune Droit'* » (Legrand et Samuel, *op. cit.* : 11).

## 1. DIFFERENCES ET CONSEQUENCES

Compte tenu des différences entre les deux systèmes qui sont détaillées dans cette partie, il n'est pas utile d'enseigner aux étudiants francophones l'anglais juridique de la procédure criminelle anglophone, étant donné qu'ils ne plaideront jamais dans les pays anglophones sans avoir fait des études de droit dans le système juridique anglophone et sans avoir été inscrits au barreau dans le pays en question. Quelle est donc la motivation d'un apprenant francophone du droit français pour apprendre l'anglais juridique ? C'est l'obligation de plaider en anglais qui touche de plus en plus de juristes internationaux. Les sections du droit privé international concernant les contrats, par exemple, demandent des connaissances de la langue et du système juridique. Les études de Braud (2008 : 141 – 158) rappellent l'importance de l'anglais juridique à un niveau international plutôt que national. Une des raisons en est que, sur le plan international, le droit international correspond également au *common law*.

Sur le plan public Barrault-Méthy (2008 : 159 – 183) souligne cette importance de l'anglais juridique. Elle compare également les évaluations en langues à l'entrée de la fonction publique en France et au Canada, un bon exemple pour illustrer les approches différentes dans la culture francophone et la culture anglophone.

De Conick fait quelques réflexions sur les facteurs sociaux et une mobilisation qui se déploiera dans un contexte social précis. « Un individu qui ne parvient pas à donner de sens à sa trajectoire ne donnera pas non plus de sens au savoir qu'il est susceptible d'acquérir ou d'utiliser » (2000 : 155 – 166). Cette perception s'applique aussi bien à l'apprentissage de l'anglais juridique que de l'anglais non spécifié.

### 1.1. Différence de culture en matière de droit

Pour rendre les apprenants conscients de la différence de cultures en matière de droit, le programme d'apprentissage comprend une explication de l'histoire et des différences des deux systèmes. Dans l'intention d'illustrer l'introduction aux droits de *common law* qui, tant en raison de leur signification historique que de leur influence importante sur la scène internationale, Legrand et Samuel (2008), ayant enseigné le droit dans des pays anglophones tels que l'Angleterre, l'Australie, le Canada, la Nouvelle Zélande et les Etats-Unis, offrent certaines explications historiques et épistémologiques en s'appuyant sur le droit anglais et le droit américain. Le *common law* est un système fondé essentiellement sur le droit jurisprudentiel par opposition au droit codifié qui existe, notamment en Europe et en Amérique du Sud.

De plus, bien que le droit américain soit fondé sur le droit anglais, il s'est transformé au fur et à mesure concomitamment au développement de la fédération américaine. A l'heure actuelle, le droit américain se distingue sensiblement du droit anglais, les statuts<sup>6</sup> des Etats-Unis ayant manifestement connu une évolution qui leur est propre, tandis que le droit anglais a subi l'influence croissante du droit européen.

*« Le droit n'échappe pas aux pressions intégrationnistes, qu'il s'agisse de la conclusion de conventions internationales ou régionales (...) de la dissémination de l'information juridique par des banques de données informatisées ou de la dénationalisation de la connaissance juridique au moyen de formations universitaires binationales. (...) Ces tendances globalisantes masquent*

---

<sup>6</sup> Règlements selon le système américain (Guillien et Vincent, 1999 : 132).

*notamment une américanisation du droit qui favoriserait dès lors la diffusion à travers le monde de certaines institutions caractéristiques du 'common law' des Etats-Unis ou (...) de divers aspects de la mentalité de 'common law' que le droit américain a en partage avec d'autres droits anglophones* » (Legrand et Samuel, 2008 : 57).

Il est donc logique d'initier l'apprenant d'anglais juridique à l'histoire du droit anglais et à l'évolution du droit américain avant qu'il n'apprenne les concepts et les termes juridiques de ce système (Legrand et Samuel, 2008 : 25-28). Pour en arriver à une compréhension du droit anglophone, il faudrait transporter en droit français les notions de ce droit, ce qui est presque impossible. Pour la notion " *plea bargaining*"<sup>7</sup>, comme l'expliquent Legrand et Samuel (*Op. cit.*: 57), il faut comprendre l'idée d'une négociation relative à la sanction pénale pour accélérer le procès, sans prendre en compte le procureur (*districts attorney*) « pour ne pas mentionner la nature inquisitoriale du procès ». Vu sous l'angle du pragmatisme critique, cette façon de procéder fait gagner du temps et allège les tribunaux, étant donné que l'accusé ne plaide pas et qu'il n'y a pas de procès. Compte tenu de ces différences, qu'elles relèvent de la langue, de la culture ou des facultés mentales, il faut développer les notions sur la division du droit dans un contexte international. Selon les chercheurs de langues,

*« la France est un pays qui favorise l'intelligence abstraite, logico-déductive (Linard 1996 et Stewart et al 1995). Cela conduit à privilégier l'intellectualisation qui permet de résoudre les problèmes dans l'abstrait par une théorisation rigoureuse, au détriment d'une approche plus pragmatique »* (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 66).

L'enseignement à la française, est donc fondé avant tout sur l'étude des textes. Or, les expériences bilingues permettent de rapprocher la rigueur cartésienne de cet enseignement de l'approche humaniste de l'enseignement anglo-saxonne qui traite l'objet de

---

<sup>7</sup> Comparution sur reconnaissance préalable de culpabilité ou « négocier une réduction sur la peine », Annexe 9.

l'apprentissage dans une perspective communicative et réflexive impliquant une certaine flexibilité.

## 2. LANGUE, CULTURE ET DROIT

A l'époque féodale, les institutions médiévales du droit anglais ont établi « une trace » marquée en *common law* contemporain. Cette tradition juridique, née en fonction des exigences des autorités anglaises relativement hermétiques au droit romain, se caractérise par une rationalité « foncièrement coutumière reconnaissant un rôle primordial à la dimension sociale » dans la communauté. Pour divulguer la mentalité des *common-law lawyers* de nos jours, une compréhension du synopsis historique ancestral semble indispensable (Legrand et Samuel, 2008 : 25). Un juge ou un avocat anglais du XIII<sup>e</sup> siècle regardait la mentalité romaniste comme celle de l'« autre ». N'ayant pas voulu changer le droit anglais, l'anglais a gardé « son » droit, appelé le *common law*, témoignant « d'une manière de penser, d'une configuration épistémologique et d'une mentalité bien caractéristique » qui a eu une influence sur l'anglais juridique (Legrand et Samuel, *Op. cit.*: 28).

### 2.1. La culture juridique est socioculturelle

Quelques réflexions de Bailly (1997, 2 : 151) sur le traitement des éléments culturels, sensibilisent à la nécessité d'enseigner les modes de comportements étrangers quotidiens, pour illustrer les strates sociales. Il est évident que Bailly ne s'est pas référé au droit, mais comme il a déjà été dit<sup>8</sup>, le droit est inséparable des pratiques sociales.

Dans le domaine des affaires, une étude de M-F. Nancy-Combes aborde l'importance de la culture sous l'angle de la communication interculturelle en anglais pour éviter des ambiguïtés ou conflits lors de l'interprétation de la communication (2003 : 119-129).

---

<sup>8</sup> Cf. chapitre 3.



Charbonnier souligne la réforme de la diplomatie culturelle dans l'espace européen et l'évolution entre action culturelle et action socioculturelle.

## 2.2. L'histoire et le développement des deux systèmes.

Un système juridique est la réflexion de l'esprit d'une culture; d'une civilisation, y compris la langue et la philosophie d'une nation. Il peut se produire une lacune linguistique dans une traduction, principalement issue de la nature des différences entre les systèmes juridiques.

Le *common law* puise son caractère raisonnable dans la continuité ; une continuité voulue par les autorités juridiques et la communauté qu'il sert. Par conséquent une décision de 1932 (*Donoghue v. Stevenson*) ou de 1765 (*Entick v. Carrington*) conserve toujours sa validité dans la jurisprudence d'aujourd'hui. De cette façon, immanent à un processus historique dans lequel une telle communauté se constitue, le *common law* se présente comme une forme de solidarité sociale (Legrand et Samuel, 2008 : 60-61).

D'où, « la doctrine dite du 'précédent' <sup>9</sup>, s'articulant autour de l'idée de répétition liée à l'antériorité, suggérerait l'existence d'un ensemble de préceptes plus ou moins immuables qu'il ne s'agirait que de découvrir, de déclarer et d'appliquer aux faits de l'espèce au moyen de l'analogie et de la métaphore. Parce qu'elle marque une concession à l'empire de la mémoire en privilégiant le passé plutôt que le présent<sup>10</sup> – c'est la rationalité idiosyncratique du *common law* – et parce qu'elle signale son adhésion à l'idée de continuité au moyen de la relation isomorphique, la notion de 'précédent' permettrait de nuancer le caractère autoritaire, voire élitiste, de l'intervention judiciaire dans la société » (ibidem).

---

<sup>9</sup> Précédence (*stare decisis*) : Adhérer aux jugements précédents des Hautes cours. L'expression latine signifie *decisis* de regard fixe ; c'est-à-dire rester sur la décision.

<sup>10</sup> Le *common law* procède donc par « transduction » (Legrand et Samuel, 2008 : 74).

Dans une macro-tâche, abordée dans le chapitre 9, les apprenants s'apercevront que dans l'affaire de *Doyle v. Ireland*, il n'y a pas de précédent, mais comme le dit un des juges : dans le *common law*, il ne s'agit pas seulement de suivre le 'précédent' mais aussi de le créer<sup>11</sup>.

Comme il a été remarqué, *stare decisis et non quieta movere* est une maxime juridique d'origine latine du système juridique anglais qui s'appuie sur l'importance du rôle de la jurisprudence '*precedent*' dans le système juridique anglophone. Elle est en vigueur au Royaume-Uni (sauf en Ecosse), en Irlande, au Canada (sauf au Québec), aux Etats-Unis (sauf en Louisiane, Californie et au Porto Rico) et dans les pays du Commonwealth, notamment en Afrique du Sud. Des pays tels que l'Ecosse, le Canada et les Etats fédérés comme la Louisiane, la Californie et Porto Rico, ont un système de droit mixte qui applique plusieurs systèmes juridiques simultanément. Certains pays ou régions où le *common law* est en vigueur, ont adopté, partiellement, le système du droit civil (du droit codifié), notamment le Québec au Canada. En revanche, en Afrique du Sud, malgré un droit mixte, les juges appliquent cette maxime (Hotchkiss, 1994 : 48 - 65).

Passons à la procédure criminelle, de laquelle est, selon Lévy-Ullmann (1928 : 135)<sup>12</sup>, (...) iss[u] tou[t] l[e]*common law*. La procédure criminelle, sous l'angle culturel juridique a également une influence sur l'interprétation juridique. Bien qu'il y ait une évolution vers l'approche *purposive*<sup>13</sup>, les décisions des Cours anglo-saxonnes sont reliées au positivisme juridique extrême ; c'est-à-dire, conformément au *common law*, le texte d'un "statute" est sacré. Les juges n'ont le droit ni de l'interpréter ni d'extrapoler. Par conséquent, les décisions des juges sont fondées sur l'approche littérale (qui suit " *the letter of the law* "). La langue suit le sens réel des paroles<sup>14</sup>. La préférence générale de l'anglais de « coller » à la réalité prononcée dans les textes juridiques, alors que le français n'hésite pas à s'en

---

<sup>11</sup> L'affaire de *Doyle v. Ireland* (1953), portant sur la *Family Act* de 1941, dont la constitutionnalité de cette loi est remise en cause.

<sup>12</sup> Cité par Legrand et Samuel, 2008 : 33.

<sup>13</sup> Le but : aux fins de la loi (*for the purpose of the law*).

<sup>14</sup> *Literal Rule* « se dit de l'interprétation qui, s'attachant à la lettre d'un texte (loi, contrat), la fait au besoin prévaloir sur son esprit en en tirant toutes les conséquences possibles (même si elles n'ont pas été voulues par l'auteur du texte) et sans en étendre l'application au-delà de ce qui est écrit (même si l'intention de l'auteur du texte et la raison sont en ce sens) » (Cornu, 2007 : 556).

détacher, explique la présence de nombreux termes imagés et concrets dans la première de ces langues et le recours à un vocabulaire plus conceptuel et abstrait dans la seconde (Houbert, *ibidem*).

Dans les pays de tradition romaine, le système est codifié, fondé sur le Code de Justinien et éventuellement le Code de Napoléon (Hotchkiss, *ibidem*). Le droit anglais « n'a jamais voulu s'organiser (...) autour (de la) *summa divisio*<sup>15</sup> d'inspiration romaine » (Legrand et Samuel, 2008 : 7). Pour les fins de cette thèse il suffit de distinguer entre les deux systèmes juridiques sans les développer en détail. Les étudiants apprennent les différences entre les systèmes par tâches lors des cours d'introduction.

### **2.3. L'évolution de procédures différentes**

Il y a également une différence de procédure criminelle entre les deux systèmes. Dans un premier temps, il existe la procédure accusatoire de justice qui s'appuie sur les compétences des avocats des parties plaignantes pour défendre leur version des faits lors du procès pendant lequel le juge n'a que le rôle d'arbitre et est obligé de suivre la décision du jury. Ce système est employé dans les juridictions de *common law* où la présomption d'innocence prévaut. En revanche dans les pays du droit codifié la procédure est inquisitoire. Les étudiants en droit privé et sciences criminelles sont invités à apprendre les notions de la procédure criminelle du système accusatoire pour qu'ils puissent la comparer au système. Le chapitre 9 revient plus en détail sur ces notions, au fur et à mesure qu'elles sont traitées dans les tâches.

## **3. LA LANGUE EN TANT QU'OBJET CULTUREL**

*« Anglais juridique, anglais pour le droit, droit anglais – ou américain (...) qualification dans son acception juridique, à savoir 'opération intellectuelle d'analyse juridique, outil essentiel de la*

---

<sup>15</sup> La division entre le droit privé » et le droit public.

*pensée juridique' (...) sont indissociables des cultures dans lesquelles elles s'insèrent, cultures linguistiques, (...) mais également nationales et juridiques » (Greenstein, 2005 : 7).*

Puisque le droit ne pourrait pas exister sans langue, c'est la langue qui identifie un concept et le fait exister par les mots. Par conséquent l'étude des concepts se confirme grâce à certains aspects de l'étude linguistique comme le remarque Cornu dans une comparaison de la langue juridique à la langue commune ; une réflexion originale de grande portée qui constitue une étape décisive dans l'émergence de la linguistique juridique (1990)<sup>16</sup>. Toute utilisation concrète de la langue par un sujet parlant cette langue relève de ce que l'on appelle en opposition la performance. La réalisation concrète qu'il produit est la séquence signifiante dans un contexte conforme au modèle grammatical. Citons un exemple de confusion banal, mais récurrent, chez les apprenants qui connaissent seulement l'anglais non spécifié : "*bearing*" en anglais non spécifié se traduit par « ouïe », alors que sa notion juridique est synonyme de "*pre-trial*" et signifie en français « audience ». Les apprenants, n'ayant pas encore été exposés aux termes juridiques, ne savent pas que le concept "*bearing*" signifie « audience ».

### **3.1. L'objet culturel**

La culture d'une langue forme un premier objet, parce que toute langue dispose d'un vocabulaire et d'une syntaxe marquant des différences culturelles qui peuvent être difficiles à traduire d'une langue à l'autre. Nous avons besoin de relier la langue à la culture pour mieux comprendre et apprendre la langue étrangère ; c'est-à-dire, nous devons établir un rapport culturel au sens anthropologique envers la langue. Le rapport à une langue touche à l'identité collective. Cette identité correspond aux normes et coutumes de la collectivité ou à la société ou à la communauté. Par conséquent les règles et les lois correspondent également à cette identité. Nous nous apercevons que ce rapport à la langue est constitutif d'éléments centraux de notre être social. Le rapport à la langue devient ainsi un rapport politique parce que garanti par l'Etat, il participe à l'existence constitutionnelle de la société

---

<sup>16</sup> Cornu, G. Linguistique juridique Montchrestien 1990 (  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ridc\\_0035-3337\\_1991\\_num\\_43\\_1\\_2194](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ridc_0035-3337_1991_num_43_1_2194)  
Hommage à Cornu, BEAUCHARD, droit, Poitiers (consulté jusqu'au 15 juin 2009).

politique. Sous l'angle éducatif, c'est Taillefer qui nous démontre la complexité d'enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales, avec une référence particulière au droit (2004 : 111 – 126).

#### 4. LES CONCEPTS DU DROIT – CULTURE ET PORTEE

Lors de l'étude des concepts du droit on peut constater que la portée culturelle des différentes cultures juridiques s'éclaire en présence de l'action des autorités politiques, administratives et judiciaires en fonction du système juridique. Le développement des concepts du droit est lié au concept de soi en tant que sujet juridique dans une structure sociale et politique et aux normes et valeurs communes de cette structure (Carbonnier, 2001). Un exemple est de ne pas traduire *common law*. Legrand et Samuel (2008 : 22-24) parlent de l'« intraduisibilité » de *common law*. Comme ils remarquent :

*« conserver les italiques marquant la provenance étrangère, c'est encore affirmer la différence du 'common law' dont on estime, au fond, qu'il est à ce point singulier qu'il n'est pas dicible autrement que dans 'sa' langue ».*

Cette « intraduisibilité » se transfère en quelques sortes aux concepts et notions du droit. Les paragraphes suivants élaborent la portée juridique dans la traduction des concepts du droit.

##### 4.1. La langue et la portée juridique dans la traduction des concepts du droit

Le droit est une traduction d'un projet politique, parce que c'est l'ensemble des règles et normes, définies et acceptées par les personnes, afin de régir les rapports sociaux, sanctionnées par la puissance publique, l'Etat (Cornu, 2007 : 333-336).

*« Toute traduction constitue une transformation (...) L'interprète doit s'assurer que le 'common law' continue à afficher sa spécificité malgré la reformulation qui en est faite à l'intention d'un lectorat français (...). S'il y a plus d'un droit, il y a nécessairement la différence. Ne pas*

*reconnaître ou respecter cette différence (...) c'est dépouiller le 'common law' de son authenticité »*  
(Legrand et Samuel, 2008 : 7-8).

Un document traduit constitue un nouveau document. La traduction mène à une transformation des mots, des expressions, des phrases. Or, le droit est l'expression juridique d'une société et la traduction doit tendre à préserver l'esprit qui le guide, d'où la difficulté de traduire d'un système à un autre.

#### **4.2. Précisions terminologiques**

Puisqu'il faut préciser la portée des termes juridiques en anglais juridique, il vaut mieux définir dès le début ce qu'on entend par « concepts ». Les dispositions juridiques sont communément désignées sous les termes de notion-cadre, concepts indéterminés et standards juridiques. Dans cette thèse, la référence est celle du la « notion ». « Concept » est la représentation mentale générale et abstraite d'un objet (d'une idée conçue par l'esprit), tandis qu'une « notion » peut en être la connaissance élémentaire (Le petit Robert, 2003). Après avoir distingué entre « concept » et « notion », il est judicieux d'appliquer les notions de droit international, c'est-à-dire du droit pratiqué dans un environnement international, notamment le droit public international, en vue d'une adaptation aux autres systèmes juridiques. Un bon exemple est l'incorporation du droit communautaire dans le système juridique du Royaume-Uni.

*« L'un des fers de lance de la Pax Britannica, ce droit anglais qui s'est répandu à travers le monde est aujourd'hui entraîné dans une dynamique paradoxale : alors qu'il (s')est assujéti à un processus d'eupéanisation<sup>17</sup> qui entend notamment faire contrepoids au phénomène planétaire*

---

<sup>17</sup> Modifications du système juridique pour s'adapter au système juridique européen :

- La loi dite *The European Community Act* (1972) est la législation du Parlement du Royaume-Uni prévoyant l'incorporation de droit communautaire européen dans le système juridique interne du Royaume-Uni.
- La loi dite *The Human Rights Act* (1998) visant à incorporer la Convention européenne des droits de l'homme dans le droit britannique.
- La loi dite *The Constitutional reform Act* (2005).

*d'américanisation du droit, il n'est pas sans bénéficier, à l'instar d'autres droits anglophones, de la diffusion du common law américain » (Legrand et Samuel, 2008 : 50).*

Après adhésion de la Grande Bretagne à la CEE (Communauté économique européenne) en 1973, le Royaume-Uni s'est progressivement intégré à la Communauté européenne<sup>18</sup> puis à l'Union européenne. Bien que l'ordre juridique du Royaume-Uni ait jusqu'à présent résisté au droit européen, l'incompatibilité *a priori* entre le droit britannique et le droit du continent fait que certaines réformes s'avèrent incontournables. Par conséquent l'ordre juridique en Grande Bretagne procède progressivement à des transformations afin de permettre l'intégration du droit d'origine européenne. Dans le cadre des réflexions terminologiques et lexicologiques des différents systèmes juridiques, regardons la complexité de la traduction juridique en analysant notamment quelques faux amis et les tautologies ou *legal pairs*.

#### **4.3. Les termes qui n'ont pas le même sens juridique en anglais et en français.**

Un exemple est le mot *tort*, qui se traduit par « délit » (civil) en français et dont est dérivée le<sup>19</sup> *Law of Tort*, cette branche du droit qui traite de la responsabilité civile (Haigh, 2006 : 119 - 120). Ensuite il y a aussi le concept du *reasonable man* (Liebenberg<sup>20</sup>) dans le *common law*. Il ne s'agit ni d'un homme, ni d'une femme mais d'une personne fictive qui ressemble au paterfamilias dans le droit français. Lors d'une réunion du groupe de travail du droit, GERAS, quelques réflexions ont été faites sur les « faux amis » en droit<sup>21</sup>.

---

<sup>18</sup> Le processus d'intégration a débuté par la loi sur les Communautés européennes (1972) et la loi du Parlement du Royaume-Uni prévoyant l'incorporation de droit de la Communauté économique européenne dans l'ordre juridique interne du Royaume-Uni.

<sup>19</sup> L'article est au masculin, parce que « Law » en anglais correspond au « Droit » en français.

<sup>20</sup> Annexe 8.

<sup>21</sup> Annexe 8.

#### 4.4. La tautologie ou " *legal pairs* "

Ensuite il y a les tautologies, ou comme les appelle Houbert, les " *legal pairs* " ou « doublets », notamment les expressions « composées de deux ou trois termes synonymiques ou quasi synonymiques, par exemple " *covenant and agree, final and conclusive, null and void, sole and exclusive* (et) *terms and conditions*". Le caractère redondant de la plupart de ces expressions justifie pleinement l'utilisation du terme « tautologie » dont l'usage remonte à la « cohabitation » du latin / du français avec l'anglais au Moyen-Age, par exemple : " *terms and conditions* "; « conditions » (modalités), sauf dans les cas où un doublet consacré existe en français, « nul et non avenue » pour " *null and void* "(caduc) (*ibidem*).

Lors de l'enseignement de l'anglais juridique aux étudiants francophones de droit, on constate l'existence de lacunes linguistiques principalement issues de la nature différente des systèmes juridiques : droit coutumier dans le monde anglophone et système codifié en Europe. Puisque la recherche concerne l'acquisition / apprentissage de la L2 de spécialité (anglais juridique) par les étudiants de droit francophones, il faut un passage de transition entre la partie théorique et la partie pratique pour présenter et expliciter les différences culturelles juridiques qui peuvent rendre difficile un tel apprentissage. Comme le citent Legrand et Samuel (2008 : 4) :

« Dans le droit anglais, (...) nous ne sommes pas chez nous, nous ne nous sentons pas chez nous, comme nous nous sentons toujours un peu chez nous dans tous les droits, même étrangers, qui ont subi la discipline du droit romain ; avec le droit anglais, nous n'arrivons pas à nous sentir dans notre maison, nous, des juristes<sup>22</sup> » !

C'est un phénomène bien illustré, par exemple, par les problèmes que pose la traduction d'un système juridique à l'autre.

---

<sup>22</sup> Lévy-Ullmann (1919 : 11)



#### 4.5. L' « intraduisibilité » d'un système à l'autre

La demande croissante de traductions juridiques prouve leur complexité, remarque Coda-Irurueta dans une réflexion sur la complexité de la traduction juridique, notamment à cause du multilinguisme et des traductions toujours plus nombreuses demandées à la Cour de Justice de l'Union européenne<sup>23</sup>. Coda-Irurueta souligne également les difficultés du traducteur juridique surtout à la Cour où des juristes / linguistes se penchent sur les termes culturels ou " *culture-bound terms* " (Houbert, 2002) dans un système de législation européenne.

*« Les textes législatifs, réglementaires ou contractuels émanent en effet de cultures juridiques spécifiques, qui sont souvent difficilement transposables d'une langue à une autre : des termes comme consideration, attorney-general, common law ou solicitor, parce qu'ils n'ont pas d'équivalents directs dans la culture juridique française, occasionnent souvent une certaine perplexité chez le traducteur, y compris confirmé (...) citons seulement breach, claim, binding, discretion, ou encore le verbe to provide. Ces termes, dont tout traducteur juridique admettra qu'ils sont souvent difficiles à traduire, tant les nuances dont ils sont porteurs sont diverses et variées, apparaissent dans tous les textes juridiques avec une fréquence indéniablement élevée ».*

Sous l'angle culturel, la traduction d'une langue dans une autre est difficile dans tous les domaines, parce qu'il s'agit d'interprétation, « pour savoir ce que signifie ce qui a été dit ou écrit, afin de le transmettre. Que ce soit (un) juriste, (un économiste) ou le traducteur qui participe à ce travail d'interprétation, il y a nécessairement une part de création de sens » (Greenstein, 2005 : 8).

Bien que Percebois (2004 : 81 – 96) aborde la traduction en français de textes anglais de spécialité économique, elle souligne, comme Houbert (2002), les principales étapes du processus de deux langues et deux cultures en s'appuyant sur la traductologie. Malgré les différences de traduction juridique entre l'anglais et le français, « la principale source de

---

<sup>23</sup> Le 26ème colloque du GERAS 2005.

difficulté n'est pas liée à la technicité des termes ou des expressions (mais) plutôt à la mise en évidence de leur acception contextuelle dans le texte soumis à la traduction ».

Le but de ce chapitre était de présenter une introduction au contenu du droit, surtout du *common law* et d'expliquer les différences culturelles juridiques qui peuvent rendre l'apprentissage de l'anglais juridique difficile aux étudiants francophones en droit. Comme indiqué au début de ce chapitre, le chapitre qui suit a pour but d'introduire les expressions juridiques. Pour éclairer les concepts du droit, il est donc inséparable du chapitre 6 dans la deuxième partie.

## CHAPITRE 7 LES CONCEPTS DU DROIT

Après avoir expliqué les différences entre les systèmes juridiques, il convient de préciser les particularités des concepts du droit dans un domaine spécifique par rapport à l'anglais juridique, langue de spécialité, afin d'éviter toute confusion entre :

- le droit et la langue
- l'enseignement du droit et des notions du droit
- l'enseignement de l'ANS et l'ASP.;

Pour ce faire, il faut clarifier cette position :

- Dans l'approche LADMI<sup>1</sup>, ce sont les différents aspects du droit qui sont enseignés (*teach **ABOUT** Law*)
- Dans l'approche CLIL, c'est le droit, donc la DNL, qui est enseigné directement en L2 (*teach Law*).

La préposition " about " est important pour faire ressortir cette petite différence entre les deux approches.

Les cours d'anglais juridique se focalisant sur la langue et les notions juridiques, et non sur l'enseignement du Droit proprement dit, il n'est pas question, pour les fins de cette thèse, d'analyser l'émergence et le développement des concepts de légalité dans le processus juridique, mais plutôt l'impact de ces concepts, par exemple des concepts d'autorité, en tant que mécanisme de contrôle du système ainsi que la relation entre la société et les autorités dans l'ordre juridique.

La terminologie précise assimilée au système juridique anglais doit être apprise par tout étudiant francophone en droit lors de l'apprentissage de l'anglais juridique. Contrairement à la langue française, la langue anglaise ne vient pas du latin ; de nombreuses expressions

---

<sup>1</sup> Linguistique appliquée à une autre discipline par méthode intégrative.

latines ont été introduites dans le système juridique anglophone par le truchement du français. Par conséquent

*« les mots de l'anglais qui ont un sens juridique défini sont d'une certaine manière des mots français (...). (D)ès le XIII<sup>e</sup> siècle, des livres de formulaires destinés aux procédures en cour seigneuriale sont rédigés en français – alors un latin vulgaire (...) tandis qu'il n'y a aucun vestige de tels ouvrages en langue anglaise »*

(Pollock et Maitland, 1898 : 80, cité par Legrand et Samuel, 2008 : 23).

C'est à partir du XIII<sup>e</sup> siècle<sup>2</sup> que les procédures sont conduites en anglais (*ibidem*).

Sans doute aucun apprentissage de langues ne se réalise sans connaître les mots ou le nouveau vocabulaire. Lors de l'apprentissage des expressions juridiques en anglais de spécialité, l'étudiant francophone en droit apprend ces expressions latines par définition pour mieux comprendre les concepts du droit anglophone.

## 1. LES EXPRESSIONS JURIDIQUES

Les expressions juridiques énoncent avec précision<sup>3</sup> les notions juridiques, qui sont examinées sous l'angle du droit ; c'est-à-dire, dans un système juridique, les faits sociaux prennent une coloration propre. Etroitement lié aux manifestations des collectivités sociales, le langage du droit, instrument de la pensée juridique, puise dans les termes et les notions les plus communs, ceux de la vie quotidienne. « Si le langage des juristes semble (néanmoins) abstrait, c'est qu'il traduit la superposition d'une science normative et d'un art » (Guillien, R. et Vincent, J. 1999). Analysons quelques définitions juridiques dans le système juridique anglophone pour illustrer la façon dont les mots usuels peuvent subir une

---

<sup>2</sup> Conformément à la loi de 1362, « ironiquement (...) rédigée en français (...), toutes les procédures vont dorénavant être conduites en anglais » (Legrand et Samuel, Op. cit. : 23).

<sup>3</sup> Cf. "Oxford Handbook of Legal Correspondence ", Rupert Haigh, OUP, 2006, *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXV/3, octobre 2006, 110-111 (recension).

inflexion ou une modification qui leur confère la précision technique exigée dans le domaine juridique.

### 1.1. Les définitions

Vu la base jurisprudentielle du droit anglophone (*common law*), nous avons affaire aux définitions, parce qu'il faut définir le concept avant de commencer l'argument, par exemple la définition des *common law crimes* dans le droit pénal en tant que branche du droit privé (Branaa et al, 2006 : 169-178)

- *What is a crime ?*
- *When is a crime a crime ?*
- *What is treason ?*
- *What is arson ?*

Tout d'abord pour savoir s'il s'agit d'un crime il faut établir l'*actus reus*. Ensuite il faut examiner la *mens rea* ; c'est-à-dire, l'état d'esprit du criminel allégué<sup>4</sup>, pour établir si un crime a été commis. Pareillement pour les crimes de trahison (*treason*) et d'incendie volontaire (*arson*), il faut établir les définitions avant de procéder aux jugements. « Le *common law* opère de détail en détail, de fait en fait, en ne recourant qu'à l'idée d'un paradigme factuel » (Legrand et Samuel, 2008 : 76).

Les définitions, le vocabulaire, se renouvellent en fonction des besoins quotidiens, car le droit est profondément enraciné dans la vie économique et sociale. Par conséquent c'est la branche du droit qui détermine la terminologie<sup>5</sup> pour le règlement des rapports entre les parties dans les affaires. Une solide connaissance de la terminologie juridique mène à des conséquences plus favorables à l'obtention de résultats pertinents dans l'enseignement juridique.

---

<sup>4</sup> Avant que la sentence soit prononcée, la personne est « présumée innocente. »

<sup>5</sup> Les concepts juridiques.

## **2. LES CONCEPTS – QUELLE BRANCHE DU DROIT ?**

Après avoir bien compris les différences entre les systèmes juridiques, l'apprenant peut passer aux notions de droit en rapport avec les activités du droit privé, du droit public international, du droit international des affaires ou du droit fiscal.

### **2.1. Les branches du droit**

Le droit en tant que science juridique consiste en un ensemble hétérogène, communément appelé les « branches du droit ». Puisque les cours ne sont pas des cours de droit mais une introduction aux concepts du droit, ils touchent indistinctement les diverses branches du droit. Il est utile de rappeler que la 2<sup>ème</sup> partie, consacrée exclusivement à la discipline du Droit, constitue un lien nécessaire entre la partie concentrée sur le cadre théorique et l'acquisition de la L2 et la partie basée sur la méthodologie de l'apprentissage de cette L2, qui semble être un « hybride » de la discipline linguistique et la DNL, droit. S'agissant de l'anglais de spécialité, les paragraphes suivants traitent du contenu de la branche du droit, tandis que le contenu du programme d'apprentissage est détaillé dans la 3<sup>ème</sup> partie.

#### **2.1.1. Le droit privé - contrat**

Par exemple, dans un programme d'apprentissage à base de tâches, sont abordées les notions de droit, notamment du contrat (transfert de propriété ou droits réels immobiliers), de la loi de la concurrence, de la propriété intellectuelle et de la responsabilité civile. Une fois au fait de son système juridique (normalement le droit codifié), l'apprenant devra étudier les différences entre les deux systèmes. Après avoir acquis une bonne compréhension de ces différences, il peut passer aux notions de droit en rapport avec les activités du droit privé, du droit public ou du droit fiscal. Dans un programme d'apprentissage à base des tâches, il abordera les notions du droit notamment du contrat (du transfert de propriété ou des droits réels immobiliers), de la loi de la concurrence, de la

propriété intellectuelle et de la responsabilité civile. Prenons quelques exemples de la formation des contrats :

- Les quatre éléments pour la formation d'un contrat du *common law* sont : *agreement* = *offer* + *acceptance*<sup>6</sup>, *consideration*<sup>7</sup> ou *performance* en tant que fondement du contrat, suivis de la capacité légale et de la valeur légale des biens concernés dans le contrat. " *Performance* " étant essentiel dans le contrat de *common law* n'est pas obligatoire dans le droit codifié (Hotchkiss : *ibidem*).
- La rencontre de l'offre et de l'acceptation ; une partie peut-elle révoquer ou modifier l'offre de contracter qu'elle a émise ? Un exemple de recours est le *mailbox rule*<sup>8</sup> dans le *common law* (Hotchkiss, 1994 : 122)
- Le concept de rupture du contrat : *breach of contract* (Hotchkiss, 1994 : 64)

Pensons également aux droits réels immobiliers. Dans ce domaine, l'apprenant, plus à l'aise dans un système juridique codifié, reconnaît quelques concepts comprenant l'*usus*, le *fructus* et l'*abusus* ; les servitudes, l'emphytéose qui confère à son titulaire (l'emphytéote) la complète jouissance d'un immeuble appartenant à autrui (souvent appelé le bailleur emphytéotique), et ce durant une période comprise entre 27 et 99 ans.

### 2.1.2. Le droit public

Les relations entre l'Etat et la société dépendent des traditions différentes de penser la légalité. Il existe des liens entre les concepts du droit et l'organisation politique de la communauté. Le droit public constituant une obligation légale, se charge de la protection des biens publics, des services publics ; c'est-à-dire, des intérêts publics et des valeurs de la

---

<sup>6</sup> Consentement = l'offre + l'acceptation (Hotchkiss, 1994 : 124-125).

<sup>7</sup> Promesse légale d'un échange de biens ou de services entre les parties contractantes (Branaa et al, 2006 : 237).

<sup>8</sup> La règle de la « boîte aux lettres » (*Adams v. Lindsell*, 1818) est une doctrine qui trouve que l'acceptation d'une offre est faite à compter du moment où l'acceptation a été envoyée par la poste.

communauté. Dans les marchés publics, son rôle est de faciliter les négociations de transactions en tant que structure des interactions sociales, notamment lors d'un processus de privatisation des biens et des services publics.

Le droit public constitué notamment par le droit constitutionnel et administratif, est également lié aux mécanismes de contrôle systématique, parce qu'il est un moyen de subordination que le gouvernement peut appliquer pour faciliter les activités constitutionnelles et administratives de la société. Prenons l'exemple des marchés publics en nous focalisant sur les contrats PPP (partenariat public/privé).

### 2.1.2.1. Droit public - marchés publics

Il a été constaté, à plusieurs reprises, que l'anglais juridique est indispensable dans le domaine du droit public international ou dans le droit international des affaires. Comme l'a dit Jaidane,<sup>9</sup> « l'exemple français classique des contrats de concession du service public a inspiré un grand nombre de contrats internationaux en la matière ». Dans de nombreux pays, les prestations relevant normalement du service public sont de plus en plus souvent gérées sous forme de PPP, par une entité autre que l'autorité publique. En ce qui concerne la typologie des contrats internationaux de concession, les apprenants auront besoin de connaître les différentes formes de contrats, notamment le BOO, le BOT et le BOOST<sup>10</sup>. Cette typologie est connue au sein des grandes instances financières où la plupart des documents sont en anglais. Après ses études de droit en France, l'apprenant francophone, ne peut plaider ou consulter dans les pays du système du *common law*, qu'à condition d'avoir préalablement passé et réussi les examens requis pour s'inscrire au barreau anglophone. En

---

<sup>9</sup> Jaidane, R. : La Gestion des contrats internationaux de concession, dans *Le revue du Droit des Affaires Internationales*, N°.3, FEC, Mai 2005 (pages 289-332)

<sup>10</sup> Le système de la concession se rattache à la tradition de droit public française. Le BOO [*Build, Own, Operate*], le BOT [*Build, Operate, Transfer*], ou les formules telles que le BOOST [*Build, Own, Operate, Service, Transfer*], correspond à la tradition des pays de *common law*. On parle couramment à l'heure actuelle de "concession - BOT". Le *Framework BOT* Mauricien repose ainsi sur une *Concession Law* de 1997 et la terminologie associe de plus en plus des "*Concession Agreements*" souvent de lois spécifiques même dans les pays de tradition de *common law*.  
<http://www.lexinter.net/WEB7/concession-bot.htm> (consulté jusqu'au 5 septembre 2009)



revanche, il a la possibilité de plaider devant les grands tribunaux internationaux où l'anglais est devenu la langue la plus usitée pour plaider dans les procès pénaux. Les sections du droit privé, ainsi que celles du droit public, demandent donc des connaissances de la langue, du système et des notions.

En outre, les débats juridiques au sein des Nations Unies, des grandes agences internationales de développement ou des institutions bancaires de Bretton Woods se déroulent aujourd'hui exclusivement en anglais. Le débat juridique exige donc une maîtrise linguistique. Ainsi que le remarque Azam-Pradeilles, l'anglais est devenu la langue de l'administration publique internationale, pratiquée par des milliers de fonctionnaires dans le monde entier (2001 : 15), notamment à la Banque Mondiale et au FMI. L'expert juridique du droit international peut donc toujours se prévaloir de ses bonnes connaissances et de l'anglais juridique et des concepts du *common law*, surtout dans les contrats internationaux, le droit international étant *grosso modo* fondée sur le *common law*.

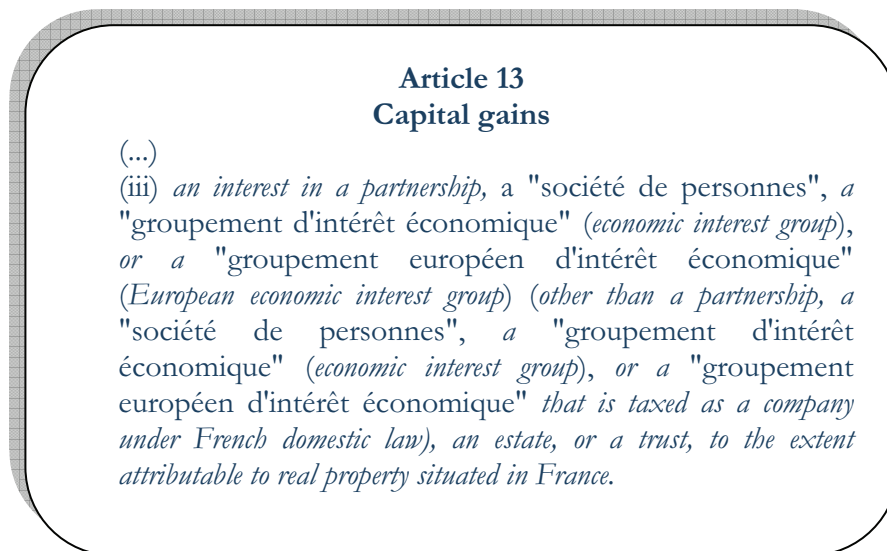
Dans le cadre de la Convention des Nations Unies sur les contrats de vente internationale de marchandises (CVIM) un traité international proposant un droit international des contrats de vente, a été signé à Vienne le 11 avril 1980. Ce traité multilatéral en vigueur depuis le 1er janvier 1988, a la vocation de supplanter tout droit national lors d'un échange international de biens entre les parties dépendant des Etats, ayant ratifié le traité, surtout quand les Etats contractants ont des systèmes juridiques différents, par exemple, le *common law* aux Etats-Unis et le droit codifié en France (Hotchkiss, 1994 : 123 - 124). Au lieu de contracter conformément au U.C.C. (*Uniform Commercial Code*) qui est strictement basé sur le *common law* des Etats-Unis (Hotchkiss, *Op. cit.* : 56, 127 et 173, une entreprise américaine peut choisir de conclure un contrat de vente avec une entreprise française sous la CVIM.

### **2.1.3. Droit fiscal et comptabilité**

La compréhension des concepts juridiques dans le traité international sur la double taxation entre les Etats-Unis et la France exige les connaissances du monde de l'entreprise. Bien que le droit fiscal et la comptabilité ne soient pas traités dans le cadre de cette recherche,

l'extrait reproduit dans la Figure 7.1.<sup>11</sup> est un bon exemple de l'impossibilité d'isoler les langues et le droit.

**Figure 7.1. Extrait de l'Article 13 de la Convention.**



D'ailleurs cette convention entre les deux pays sert d'illustration à la nécessité de *summa differentia* entre les droits issus de traités.

*(Cela) « doit conduire le comparatiste à favoriser entre les communautés juridiques de l'une et l'autre tradition juridique une négociation qui permette de composer avec la différence plutôt que de rechercher son élimination ; c'est-à-dire qui autorise le respect du pluralisme juridique conférant toujours à l'Europe l'un des pans essentiels de son identité » (Legrand et Samuel, 2008 : 54).*

Pour conclure, l'analyse des systèmes différents du droit permet de comprendre la portée des notions et des concepts du droit impliquées dans l'enseignement d'anglais juridique, en donnant une vision plus claire à la recherche impliquée dans l'harmonisation de

---

<sup>11</sup> L'Article 13 de la Convention entre le gouvernement des Etats-Unis d'Amérique et le gouvernement de la République française pour la prévention de la double imposition et de la prévention de la fraude fiscale en matière d'impôts sur le revenu et du capital (signée le 31 août 1994), précise les définitions concernant les parties concernées (résidents et ressortissants français et américains) par l'impôt sur les plus-values (<http://www.irs.gov/pub/irs-trty/france.pdf> (consulté jusqu'au 5 septembre 2009)).

l'enseignement de la L2 et la DNL. Pour établir une connaissance solide de la terminologie juridique et maîtriser des articles spécialisés ou des textes juridiques de haut niveau, les apprenants sont invités à effectuer des tâches consistant à déterminer les concepts du droit dans les textes donnés pour préciser la portée des termes en anglais juridique dans un contexte international. Le choix du matériel, est élaboré dans les chapitres 9 et 10.

La 3<sup>ème</sup> partie présente le programme d'apprentissage à base de tâches en tant que méthode pédagogique. Le chapitre 8 approfondit la méthode d'approche intégrative à trois étapes pour débiter les séances. Les macro-tâches seront examinées au chapitre 9, les micro-tâches dans le chapitre 10. Pour terminer, elles seront résumées dans le processus d'évaluation continue ainsi que dans l'évaluation finale, suivie d'un bref compte-rendu sur la certification.

## **TROISIEME PARTIE**

### **L'APPRENTISSAGE DES CONCEPTS DU DROIT DANS UN PROGRAMME A BASE DE TACHES.**

Le chercheur ayant établi le cadre théorique peut mettre en place sa problématique, dans le but de se repositionner par rapport au progrès de sa recherche et de faire une synthèse des hypothèses. Comme le propose J.-P. Narcy-Combes (2005 : 119), il semble logique d'affirmer que la problématique est la transition entre le cadre théorique et la méthodologie qui suit.

Dans les chapitres concernant le cadre théorique, nous avons cherché à justifier, théories existantes à l'appui, le choix d'une approche par tâches comme fondement d'une méthode pédagogique d'une part, et comme outil de recherche en didactique, d'autre part. Dans les chapitres qui suivent nous allons exposer des modèles de tâches pratiqués ainsi que les différentes expériences menées dans ce cadre.

La construction d'un programme d'apprentissage à base de tâches repose sur l'ordre dans lequel on aborde les cours ou les séances et le rôle de l'apprenant. L'approche par tâche remplit les conditions préconisées par les recherches en acquisition de la L2 (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 215).

## **CHAPITRE 8           ETABLISSEMENT DU PROGRAMME A BASE DE TACHES EN APPLIQUANT UNE METHODE D'APPROCHE INTEGRATIVE EN TROIS ETAPES**

Ce chapitre traite de la mise en place d'un programme d'apprentissage à base de tâches dans une perspective socioculturelle. Une démarche structurée consiste à proposer aux apprenants un curriculum cohérent de micro- et macro-tâches propres à leur conférer l'aptitude à appliquer leurs connaissances de l'anglais du droit dans le domaine du travail juridique, sous un angle socioculturel (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 14) – ce curriculum sera *meaning-focused* et comprendra des *real-world activities*, comme le propose R. Ellis (2003 : 2) – pour atteindre les objectifs.

J.-M. Barbier (2000 : 61-86) insiste sur l'importance d'établir une structure éducative significative pour aborder, dans la formation, les problèmes du sens et de la signification traditionnellement objets d'étude de la philosophie, la rhétorique et la linguistique. Les notions de 'sens' et de 'signification' établissent avec la notion de 'rapport à' « un lien, une association explicite (...) entre un sujet et un environnement par l'intermédiaire d'une activité ». R. Barbier (2006) réfléchit au sens et aux finalités au carrefour des tendances à la multi-référentialité en se rapportant – conscient de la nécessité d'approcher le sujet dans toute sa complexité - à la pensée d'Edgar Morin (1977 : 379 ).

*« Le noyau principal de la complexité est, non seulement dans la liaison du séparé/isolé, mais dans l'association de ce qui était considéré comme antagoniste. La complexité correspond, dans ce sens, à l'irruption des antagonismes au cœur des phénomènes organisés, à l'irruption des paradoxes ou contradictions au cœur de la théorie. Le problème de la pensée complexe est dès lors de penser ensemble, sans incohérence, deux idées pourtant contraires. Ce n'est possible que si l'on trouve, a) le méta-point de vue qui relativise la contradiction, b) l'inscription dans une boucle qui rende productive l'association des notions antagonistes devenues complémentaires ».*

Considérons que ce « noyau principal de la complexité est (...) dans la liaison » ou le dépassement « du séparé/isolé, (et aussi) dans l'association », par le principe dialogique,

« de ce qui était considéré comme antagoniste ». Le problème de complexité reflète aussi bien l'influence sur les méthodes d'enseignement et les difficultés d'apprentissage. Pour cette raison, il faut savoir que l'utilisation de méthodes d'immersion comporte le risque de conflits interprétatifs dans la construction du sens et des significations qui prennent corps lors des activités linguistiques en L2, ou les communications interculturelles en anglais juridique etc. L'analyse des textes et des discours doivent donc prendre en compte les outils utilisés par l'apprenant dans un optique constructiviste du sens.

Toutefois, 7 ans d'expérience dans l'enseignement de l'anglais juridique et des différences entre les systèmes juridiques, m'ont amenée à conclure qu'une approche plus spécifique est nécessaire pour enseigner les concepts du droit dans une perspective interculturelle. Puisque les apprenants ne sont pas des débutants en L2<sup>1</sup>, mais ne connaissent pas le système juridique correspondant à la L2 (anglais juridique), le but de la recherche était de développer une méthode<sup>2</sup> d'approche intégrative répondant aux besoins professionnels des apprenants. Pour aborder l'enseignement en collaboration avec les spécialistes du droit, cette méthode intégrative est proposée en trois étapes.

## 1. METHODE D'APPROCHE EN TROIS ETAPES

Puisque nous devons être conscients de la portée de toutes capacités langagières quand nous développons les contrôles (*tests*) et leurs résultats (Bachman, 1991 : 682), la méthode intégrative proposée dans cette thèse a une structure en trois étapes; les Phases A, B, et C, qui se développent autour d'une stratégie<sup>3</sup> essentielle pour répondre à la question suivante : quel est le but de l'apprentissage d'un groupe d'apprenants ?

---

<sup>1</sup> Au début des cours la plupart des apprenants (74, 26%) ont déjà appris l'anglais non spécifié, Annexe 1.

<sup>2</sup> « Manière d'aborder un sujet de connaissance quant au point de vue adopté et à la méthode utilisée. / L'approche (...) d'une étude ... », Varrod, P., Rey-Debove, J. et Rey, A. 2003 :122.

<sup>3</sup> Un mélange des stratégies directes et indirectes proposées dans la Figure 2.6. (Narcy, 1997 : 78) compte tenu de la nature particulière de la DNL (Droit).

Il faut alors établir les différents niveaux de compétences linguistiques de ces apprenants, afin de mettre les connaissances existantes en pratique et de les développer bien davantage, pour arriver aux résultats désirés à la fin d'un programme d'apprentissage. Il faut progresser<sup>4</sup> d'une phase à l'autre après avoir distingué les problèmes qui se posent à chaque étape et y avoir apporté les solutions adaptées. Puisque les apprenants ont déjà commencé d'apprendre l'anglais à l'école, il s'agit d'une évolution de l'anglais non spécifié vers l'anglais de spécialité (anglais juridique) dans cette structure en trois étapes. Ce n'est qu'après avoir identifié les problèmes de chaque groupe et y avoir apporté des solutions dans le cadre d'un contrôle continu, que l'enseignant passera à la phase suivante.

### **1.1. La structure du résultat de la méthode d'approche**

Quoi qu'il arrive, à ce niveau de l'apprentissage, il faut faire en sorte que l'évaluation des compétences d'origine de l'apprenant au début de l'apprentissage soit suffisamment précise pour tirer les conclusions exactes à la fin du programme (Robinson, 2001 : 308). Brodin (2004 : 81 - 103) s'appuie sur l'intégration des ressources et contraintes au niveau de l'apprentissage individuel en articulant certaines dimensions « à priori contradictoires », car ces ressources sont « entre recours à l'autonomie et dimension collaborative de l'apprentissage qui ne vont pas forcément de pair ».

### **1.2. Les trois étapes par rapport aux 4 phases majeures<sup>5</sup>**

Une séquence d'apprentissage permet « d'organiser des tâches d'une façon qui facilite le travail de l'apprenant en le conduisant (...) à l'objectif ultime de tout apprentissage : l'autonomie » (J.-P. Narcy-Combes, 1997 : 59). Aux fins du programme proposé, une méthode en trois étapes suffit pour identifier les besoins des apprenants et développer les compétences d'origine de l'apprenant. Quant à l'apprentissage exigeant une approche

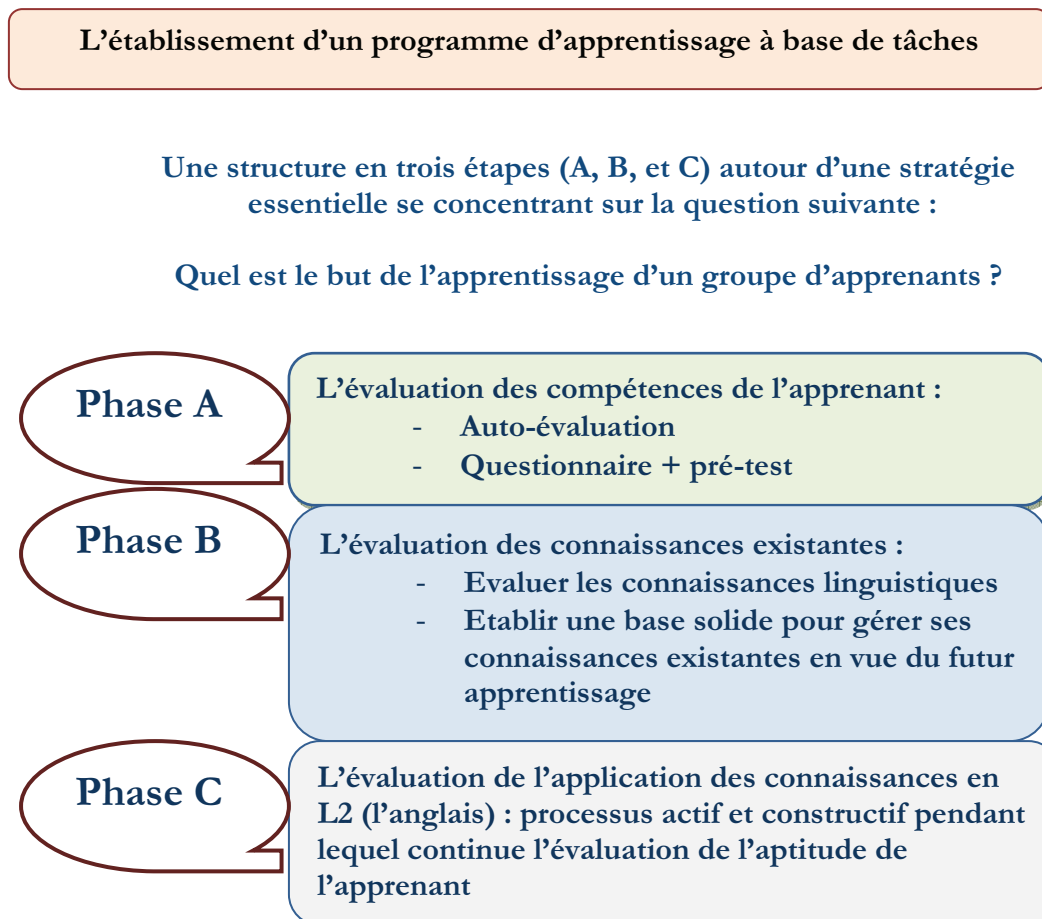
---

<sup>4</sup> C'est-à-dire, préciser les obstacles qui empêchent l'apprenant d'avancer à son propre rythme et trouver des solutions pour faciliter l'apprentissage.

<sup>5</sup> Les quatre phases (J.-P. Narcy-Combes, 1997 : 59).

individualisée, J.-P. Narcy-Combes nous rappelle que l'apprentissage « (n'étant) pas aussi clairement défini qu'il apparaît sur (un) tableau », il doit être individualisé (*ibidem*).

**Figure 8.1. Explication des trois étapes.**



Lors de l'apprentissage de la L2, comme l'affirme Narcy (1997 : 57-58), il est important d'établir un lien avec les connaissances de la L1 pour « faire expliciter (à l'apprenant) ses représentations mentales et ancrer l'apprentissage dans son vécu, tout en le sensibilisant au fait que la culture 2 est de vécus différents ». Il propose donc de mettre en place un ensemble de tâches individualisées en quatre phases majeures pour y arriver (*ibidem*). Bien que le programme d'apprentissage proposé dans cette thèse soit différent du fait que les



étudiants dans les groupes ne sont pas des débutants, il vaut mieux tenir à cette méthode en trois étapes (Figure 8.2.).

### 1.3. L'identification des besoins des apprenants

L'identification et l'analyse des besoins langagiers d'un apprenant doit être un préalable à la formation. Par conséquent, l'enseignant préparera son programme d'apprentissage par rapport aux résultats d'une telle analyse. Cela risque d'être un tour de force, comme le constate J.-P. Narcy-Combes (2005 : 143- 144), parce que l'enseignant sera obligé de construire des tâches individuelles, c'est-à-dire de structurer ses cours « *a posteriori* (...) où seront proposées des macro-tâches, accompagnées de micro-tâches qui complèteront l'apport des premières (...) pour faciliter le développement de la performance langagière des apprenants (...), de choisir le mode de fonctionnement qui leur convient (...). Puisque ce développement est conditionné par la nativisation, l'observation des pratiques sera impérative, tant par l'enseignant que par l'apprenant lui-même ». Les chapitres 9 et 10 abordent les tâches intégrées dans un cycle cohérent d'apprentissage.

Les objectifs pédagogiques naissent d'un besoin d'acquérir un savoir ou un savoir-faire précis, ou bien d'un besoin d'entraînement linguistique pour développer la compétence langagière. Il faut donc identifier ces besoins pour choisir le matériel adapté afin de concevoir les tâches et de faciliter l'apprentissage (cf. chapitres 4 chapitre 6 du Cadre (2000), compte tenu notamment des éléments suivants :

- nature et contenu de l'*input*
- possibilité d'exécuter la tâche
- but de la tâche
- adaptation de la tâche en cas de difficulté d'exécution
- environnement pédagogique et procédé d'évaluation

En dehors de ces besoins et objectifs, les décisions impliquées dans le choix des tâches sont étroitement liées à l'évaluation d'aptitude langagière et d'expérience linguistique. Cette évaluation vise avant tout à mesurer l'habileté ou la capacité, dans un programme d'apprentissage, à passer d'une tâche à une autre, par exemple de la compréhension verbale aux définitions écrites dont il faut saisir le sens, souvent abstrait, surtout en anglais juridique. Il est donc important d'analyser les préoccupations fondamentales qui sous-tendent le développement et l'utilisation des épreuves lors de l'apprentissage par rapport aux barèmes critère mentionnés lors de l'évaluation (Bachman, 1990 : 28).

### 1.3.1. Analyse des besoins

Après avoir consulté la définition des besoins élaborée dans la thèse de Beaufile (2006 : ch. 5) nous pouvons aborder l'analyse de ces besoins.

*« Dans le sens commun, le besoin est défini comme 'Désir, envie, naturels ou pas. Ce qui est nécessaire ou indispensable' (Larousse, 2005). Selon le dictionnaire Le Nouveau Petit Robert (2003), c'est une 'Exigence née de la nature ou de la vie sociale.' En didactique des langues, la notion de besoin est utilisée en rapport avec la définition des objectifs, plus particulièrement dans le secteur de la formation des adultes où il convient de distinguer la première demande (brute) et le besoin (fruit d'une réflexion). Martin et Savary (2001 : 124) soutiennent que le besoin n'est pas ce qu'on éprouve immédiatement mais le résultat d'une analyse de la situation, d'où la nécessité d'un travail d'explicitation. En didactique des langues, la notion de besoin est utilisée en rapport avec la définition des objectifs, plus particulièrement dans le secteur de la formation des adultes où il convient de distinguer la première demande (brute) et le besoin (fruit d'une réflexion). Martin et Savary (ibidem) soutiennent que le besoin n'est pas ce qu'on éprouve immédiatement mais le résultat d'une analyse de la situation, d'où la nécessité d'un travail d'explicitation. (...) (L)e besoin est ce qui est considéré comme 'nécessaire, à un moment et dans un lieu donnés, pour concevoir et régler ses interactions avec son environnement, au moyen d'une acquisition » (Barbot et Camatarri, 1999 : 81).*

Aux fins de cette thèse, la définition de Barbot et Camatarri semble être la plus adaptée pour pouvoir répondre aux besoins de mes étudiants.

A la base d'un programme d'apprentissage réussi, il y a un critère de qualité centré sur les besoins de l'apprenant. Le principe du concept d'analyse des besoins, aussi abordé dans le Cadre (2000 : ch. 3), repose sur l'idée qu'un tel programme doit répondre aux besoins des apprenants. Les informations recueillies à partir des questionnaires (Phase A) demandent à être analysées et consolidées pour permettre d'établir le programme du cours.

Par conséquent le rôle de l'enseignant est de faire cette analyse afin d'identifier les lacunes dans les connaissances de l'apprenant et le dysfonctionnement ou les problèmes qui l'empêchent de mettre ces connaissances en pratique. C'est la connaissance des apports du but final envisagé qui permet à l'enseignant d'orienter et d'aider l'apprenant à cerner ses attentes en utilisant des sources « pour pouvoir mieux gérer le contenu quand il est exprimé en L2 » (J.-P. Narcy-Combes , 2005 : 23). Un apprenant a intérêt de se familiariser avec le contenu afin de mesurer ses besoins langagiers et de mieux gérer la langue étrangère en tant que langue de spécialité et le contenu, à savoir les concepts du droit (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 29).

#### **1.4. Modalités de travail**

Le volume du travail nécessite que l'on fasse des exercices plus courts. Pour la plupart des groupes (droit privé et droit public, Master I) le travail est en TD<sup>6</sup>. Dans l'environnement de mes cours, ils s'appellent « TD ». Le travail se passe normalement en groupe ou en pairs. Une explication des exemples de simulation en classe apparaît dans l'Annexe 3, ainsi que dans l'Annexe 4 pour l'oral et l'écrit.

Sous un angle didactique, l'intérêt pédagogique des tâches est de solliciter les capacités d'auto-évaluation et d'autocorrection de l'apprenant. Le choix des tâches doit être cohérent, quant à la nature, la difficulté et la complexité de celles-ci, ces trois caractéristiques étant des outils pédagogiques importants pour permettre à l'enseignant d'établir sa stratégie

---

<sup>6</sup> Au cours d'un T.D. (travail dirigé) les apprenants accomplissent les tâches planifiées. Repartis en fonction de leurs capacités linguistiques en anglais, les apprenants exercent leurs capacités dans un cours de conversation et/ou une tâche par écrite. Les tâches peuvent être surveillées par les enseignants. En revanche un cours est un enseignement diffusé dans un domaine donné ou relatif à un niveau scolaire précis, par exemple, un cours de droit (Cf. J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 181).

éducative. Les consignes imposent par ailleurs que le genre de tâche se réfère à des ressources susceptibles de favoriser la réussite. Au niveau pédagogique, l'enseignant peut donc mettre en place un programme d'apprentissage en fonction des objectifs et besoins de l'apprenant. Les trois étapes proposées comprennent des phases d'évaluation qui s'articulent autour des axes suivants :

- Evaluation des compétences (d'aptitude) de l'apprenant ;
- Evaluation des connaissances existantes de l'apprenant ;
- Evaluation et application en tant que langue étrangère.

## 2. PHASE A – EVALUATION DES COMPETENCES

Pour connaître leur niveau, les apprenants commencent la phase A par une auto-évaluation<sup>7</sup> telle que l'épreuve de diagnostic de langue, celle du Portfolio<sup>8</sup> Européen des Langues qui s'appuie sur le Cadre européen commun de références pour les langues. Après avoir répondu au Portfolio les apprenants remplissent un questionnaire en anglais<sup>9</sup> dont la première partie comprend des questions personnelles pour déterminer le profil cognitif et dont la deuxième partie (un pré-test) a pour objet une compréhension générale de la langue et un texte sur le développement historique des différents systèmes juridiques.

### 2.1. Portfolio de langues

Bien que les questions dans le Portfolio soient composées de façon à comprendre le niveau des apprenants, ils requièrent des exemplaires en français pour faciliter le processus d'auto-évaluation. Ils doivent mettre une croix (X) ou cocher les rubriques qui leur conviennent le

---

<sup>7</sup> Annexe 5.

<sup>8</sup> C'est une épreuve de diagnostic de langue selon le Portfolio Européen des langues qui s'appuie sur le *Cadre Commun Européen de référence pour les langues*. Ce dernier fournit non seulement un barème pour l'évaluation de la « compétence générale » dans une langue donnée, mais aussi une analyse de l'utilisation de la langue et des compétences langagières. Cette analyse facilitera, pour les praticiens, la définition des objectifs et la description des niveaux atteints dans toutes les capacités possibles, en fonction des besoins variés, des caractéristiques et des ressources des apprenants.

<sup>9</sup> Ce questionnaire est similaire à celui de Cambridge, qui fournit des informations utiles notamment pour assurer les pré-requis de la formation en L2.

mieux. Ce sont eux qui choisissent leur niveau. Dans son exposé sur le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues), Haramboure (2007 : 4 – 13) fait quelques réflexions sur l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues vivantes par rapport au Niveau Seuil des années 1975, surtout en ce qui concerne les propositions du CECRL en matière de compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre).

## **2.2. Fiabilité du Portfolio de langues**

Néanmoins, Taillefer (2007 : 65 – 66), met en question le Portfolio en tant que « complément indissociable du CECRL, (...) outil d'auto-évaluation ». Lors de ma recherche (l'année 2007-8), je me suis rendu compte que le portfolio n'est pas toujours fiable pour connaître le niveau des apprenants. Cette constatation m'a incitée à ajouter des QCM grammaticaux pour confirmer ou infirmer la pertinence des résultats obtenus dans la Phase A (Murphy : 2005). Il a fallu réviser les questionnaires accompagnants le Portfolio<sup>10</sup>.

« Le succès du CECRL est dû en grande partie à son échelle de niveaux communs de compétences » (Goullier, 2007 : 12 – 22), mais en même temps il nous prévient des dangers que pose cette focalisation. Il se pose des questions sur la pertinence dans la définition des niveaux. Une des raisons de modifier la Phase A du programme d'évaluation était le manque de clarté dans la définition des niveaux qui s'est traduit ensuite par une sous- ou une surévaluation des compétences linguistiques d'un apprenant. Les apprenants sont invités à remplir le questionnaire ci-dessous incluant le pré-test.

## **2.3. Questionnaire et profil**

Narcy (1997 : 79 et 85) précise qu'un programme à base de tâches se construit par rapport au profil d'un apprenant compte tenu de l'influence de son âge et de sa motivation. L'enseignant présente un ensemble de tâches adaptées au rythme du progrès de

---

<sup>10</sup> Annexes 6 et 7.

l'apprenant pour optimiser le développement de ses compétences linguistiques et atteindre ainsi l'objectif visé par l'enseignement. En ce qui concerne le profil de l'apprenant, les variables telles que son âge et ses compétences constituent des facteurs importants des performances obtenues lors d'une session d'évaluation, par exemple sur le traitement de texte. Les résultats des apprenants les plus à l'aise dans la L2 de spécialité s'expliquent par leurs connaissances existantes et leur pratique de la L2 non spécifiée<sup>11</sup>.

En raison de la diversité des profils et capacités des apprenants, il est nécessaire d'analyser le degré d'opérationnalité de chacun d'eux pour pouvoir établir si le niveau attendu est atteint. Pour l'étude du profil de l'apprenant d'après Benoit (2004), il y a, en plus du sexe<sup>12</sup>, de l'âge et du début d'apprentissage, aussi les représentations des apprenants. C'est la raison pour laquelle un questionnaire détaillé facilitera les conclusions.

### **2.3.1. Profil**

Le questionnaire<sup>13</sup> aborde ces variables surtout en se focalisant sur l'environnement de l'apprenant. Il a pour but de recueillir des informations, notamment sur le sexe, l'âge, le milieu socio-éducatif en quelque sorte, et sur le degré de bilinguisme voire plurilinguisme. L'influence de ces variables est prise en compte à la fin du programme lors de l'évaluation des résultats des questionnaires ainsi que lors des contrôles ou examens.

## **2.4. Variables**

Ce questionnaire est nécessaire car il fournit des informations sur la formation et l'arrière-plan culturel de l'apprenant qui a une forte influence sur le développement de celui-ci tout au long de son apprentissage (Bachman, 1990 : 273 – 274). L'apprenant doit donc répondre à 13 questions ayant trait à sa vie personnelle. Ces questions sont expliquées individuellement dans un cadre scientifique selon plusieurs auteurs.

---

<sup>11</sup> Annexe 7.

<sup>12</sup> (*Gender*). Qualité d'homme, qualité de femme, Varrod, Rey-Debove et Rey, 2003:3420.

<sup>13</sup> Annexe 7.

**Figure 8.2. Variables abordées par le questionnaire**



#### 2.4.1. Sexe<sup>14</sup>

La complexité des tâches dépend de facteurs tels que l'aptitude, l'âge, la motivation, mais aussi le sexe de l'apprenant. Lemée et Regan (2008 : 9 – 20) montrent dans leur étude sur le rôle du sexe (*gender*) dans l'apprentissage de la L2, et le développement de la compétence sociolinguistique des apprenants, que ce facteur très significatif dans un tel apprentissage, est souvent négligé.

#### 2.4.2. Nationalité

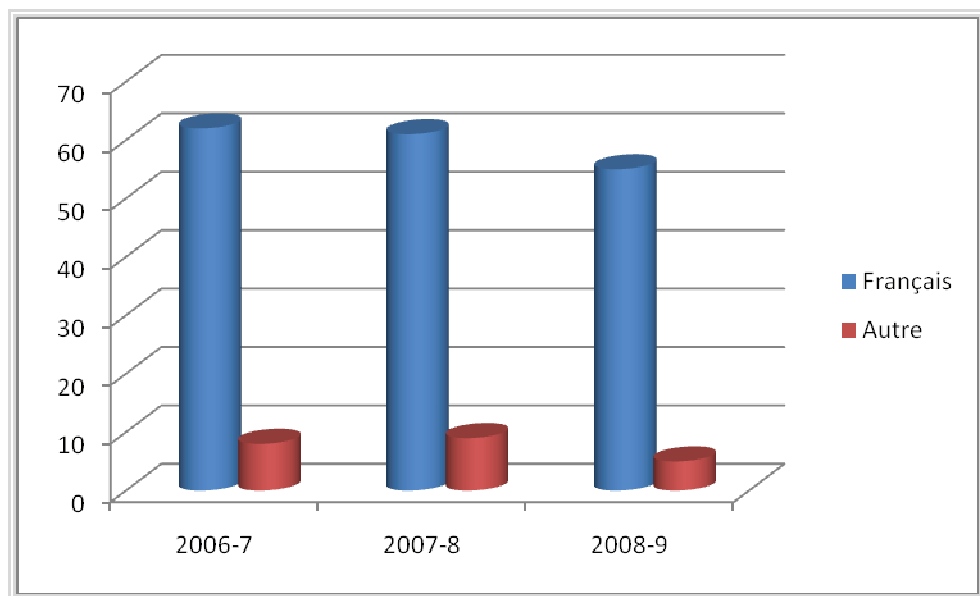
Bien que la plus grande partie des étudiants soient français, je leur demande de noter leur nationalité pour connaître la diversité du groupe dans un contexte européen. Il ne s'agit pas de la personne physique ou morale et de sa condition civile, mais plutôt de savoir comment adapter une approche d'apprentissage pour qu'elle convienne à tous les apprenants. Dans les questionnaires de 2006 – 2009, il y avait 14 nationalités différentes

---

<sup>14</sup> *Gender.*

dans tous les groupes. Il est aussi important de lier langue officielle, langue maternelle et nationalité en tant que facteurs jouant un rôle proéminent dans l'apprentissage précoce d'un apprenant (Gaonac'h, 2001). L'enfant de moins de 10 ans, fait preuve d'une grande adaptabilité grâce à une formidable curiosité et une flexibilité cognitive. L'apprentissage précoce et la grande malléabilité chez un jeune enfant, favorisent l'acquisition d'une L2 (Dodane, 2000 : 229-248).

**Graphe 8.1. Nationalités dans les groupes.**



#### 2.4.3. Age

"*The earlier the better*" ou comme la modification "*a critical period in a person's life*" comme le remarquent Hong Qin Zhao et Morgan (2008) en périphasant dans leur étude sur l'âge le début de l'apprentissage de la L2. Il est incontestable qu'il y a un déclin dans la L2 chez les gens plus âgés. Le facteur de l'âge a donc une influence dominante et persuasive dans l'apprentissage de la L2. Robinson (2001 : 298) nous rappelle l'importance du facteur « âge » sur l'apprentissage. Lors de l'évaluation de l'effet de l'âge, il est essentiel de



distinguer entre langue maternelle et L2. Puisqu'il est important d'être confronté dès le plus jeune âge à la langue étrangère, il est nécessaire d'établir à quel âge l'apprenant a commencé les cours de L2. Plus l'apprentissage d'une langue étrangère est précoce, plus son acquisition est aisée. Nous avons vu la tendance à ne pas apprendre la langue pour elle-même, mais en tant que vecteur d'enseignements disciplinaires, dans les méthodes *CLIL* / *EMILE*, par exemple.

#### **2.4.4. Langue maternelle**

Comme le remarque J.-P. Narcy-Combes (2005 : 7), il est préférable de « développer une réflexion sur la façon dont (la connaissance humaine imprécise) se stabilise, et donc sur la façon dont chacun aborde un apprentissage, (...) autre que sa langue maternelle ». La plupart de mes étudiants sont de langue maternelle française et la structure de la langue étrangère, de l'anglais, est donc différente de celle de leur langue maternelle. Puisque ces étudiants ne sont pas des débutants, ils ont déjà dû faire face aux difficultés de l'apprentissage à un âge plus jeune (2.4.5.). C'est pour cette raison que la Phase A de mon programme est importante pour identifier les lacunes dans les connaissances existantes.

#### **2.4.5. Première langue vivante étrangère**

L'acquisition de la première langue étrangère. Selon les résultats des questionnaires<sup>15</sup>, l'âge moyen d'un débutant en L2 est de 12 ; c'est-à-dire, les apprenants ont débuté leur apprentissage de langue étrangère à l'école en 6<sup>ème</sup>. Il est difficile de faire une corrélation entre l'âge au début de l'apprentissage de la L2 et les notes, puisque l'apprentissage individuel peut être sujet à trop de facteurs différents<sup>16</sup>, tels que:

- Aptitude (avoir un don naturel pour apprendre des langues) ;
- Contact avec le monde anglophone (visites à l'étranger) ;
- Interruption des cours de langues ;
- Qualité ou motivation ou passion de l'enseignant et/ou l'apprenant.

---

<sup>15</sup> Annexe 1.

<sup>16</sup> Inspirées du concept de mobilité (Cadre, 2000).

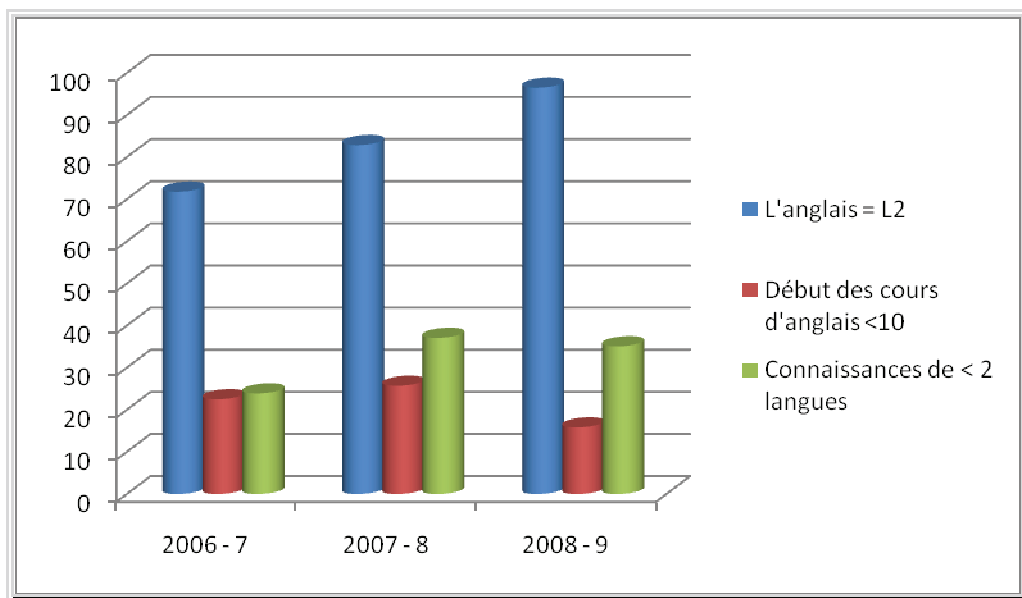
#### 2.4.6. Autres

Les langues parlées par l'apprenant doivent entrer en ligne de compte lors de l'évaluation initiale. Le fait de parler déjà plusieurs langues facilite vraisemblablement l'appropriation langagière ultérieure. Néanmoins, il convient de faire la différence entre « notions » et « maîtrise », la dernière comprenant la production aussi bien parlée qu'écrite, alors que certains apprenants parlant couramment anglais ont une production écrite très insuffisante.

#### 2.4.7. Début

L'importance de l'âge lors d'un apprentissage, surtout de l'apprentissage d'une L2, a déjà été soulignée (2.4.3.). Pour faciliter la création et la préparation du programme d'apprentissage, il faut donc savoir à quel âge l'apprenant a débuté son apprentissage de la L2.

**Graphe 8.2. Le facteur de l'âge dans l'apprentissage de L2.**



Ce graphe montre que le nombre d'apprenants de LV2 (anglais) dans mes groupes d'anglais juridique est en hausse depuis 2006 : 71,8 en 2006, 82,9 en 2007 et 96,5 en 2008. Une

comparaison des groupes d'âges prouve que, au cours des années récentes, le début de l'apprentissage de l'anglais a rarement eu lieu avant la 6<sup>ème</sup>. Enfin, il a été constaté que le nombre d'étudiants qui font l'effort d'apprendre 3 langues européennes, comme le propose le livre blanc de 1995, était en diminution. Cette tendance est d'autant plus décevante que les apprenants ont des difficultés à s'adapter aux cours d'anglais de spécialité et à s'exprimer lors de la production langagière. Par conséquent, le nombre d'apprenants dans le programme *ESP (English Support Programme)* qu'aborde le chapitre 10, est en augmentation.

#### **2.4.8. Interruption**

Malgré une grande capacité d'apprentissage, les enfants ont une faculté d'oubli qui se manifeste quand le processus d'apprentissage est interrompu (Girard, 1995). Très souvent un jeune apprenant commence les cours de L2 en 6<sup>ème</sup> et les arrête après le Bac. Dans mes groupes, la plupart des apprenants ont interrompu leurs cours d'anglais pendant 3 ans au moins.

Les cours d'anglais juridique étant facultatifs pendant la Licence, les étudiantes en droit préfèrent se focaliser sur les cours de droit pour y obtenir les meilleures notes et entrer dans les cabinets juridiques. Or, un niveau faible en anglais risque de compromettre cette bonne notation. Les étudiants en 4<sup>ème</sup> année (Master I) auront, de leur côté, des difficultés pour apprendre les notions du droit. Les apprenants plus âgés ont beaucoup de problèmes, parce qu'ils n'ont pas suivi de cours d'anglais après avoir quitté l'école. Très souvent leur fort développement intellectuel les rend capables de compenser les lacunes existantes (Azam-Pradeilles, 2001 : 15-22).

#### **2.4.9. Durée de l'interruption**

Ce critère est presque inséparable de la période d'interruption, parce qu'il faut déterminer si l'apprenant a besoin de reprendre des cours ou s'il lui suffira de faire un rattrapage. Un

rattrapage peut réussir si les apprenants travaillent davantage, par exemple en acceptant de faire partie de mon *ESP (English Support Programme*<sup>17</sup>).

#### **2.4.10. Séjour en pays anglophone**

Selon une enquête de l'organisme d'évaluation *ETS (Educational Testing Service)* concernant les résultats obtenus par les candidats au *TOEIC (Test of English for International Communication)* en anglais des affaires dans 30 pays, il n'est pas garanti que les stages de cours intensifs seuls améliorent les compétences des apprenants de façon significative si le séjour en pays anglophone n'est pas combiné avec des échanges linguistiques qui permettent à l'étudiant de vivre la langue étrangère au quotidien, au sein d'une famille anglaise ou en pratiquant des activités qui l'obligent à puiser en permanence dans son réservoir lexical.

En regard des résultats des questionnaires<sup>18</sup> le même constat s'impose. Très souvent, un séjour en pays anglophone n'a pratiquement pas amélioré le niveau linguistique de l'apprenant. Une langue ne peut pas être apprise en deux semaines et sans avoir, en permanence, des contacts et échanges linguistiques avec les anglophones tout au long du séjour.

#### **2.4.11. Choix des études de droit**

Les raisons pour lesquelles l'apprenant a choisi la discipline jouent un rôle dans sa performance. Si, par exemple, il y a des juristes dans la famille, l'apprenant sera déjà au fait de l'histoire et de plusieurs concepts du droit. L'apprenant qui travaille dans un cabinet, aura déjà obtenu les connaissances juridiques et sera davantage motivé.

Ceux qui optent pour un métier dans la police, choisissent le droit public alors que les étudiants souhaitant travailler dans l'immobilier, font des études de droit privé. Cette décision est importante, car « la motivation (... est le résultat de ...) la mesure de

---

<sup>17</sup> Annexe 19.

<sup>18</sup> Annexe 7.

l'implication, de la satisfaction et de la progression des apprenants » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 51).

**Tableau 8.1. Quelles raisons ont motivé le choix de la filière du droit?**

N°.	Code	Catégorie	Descriptif	%		
				2006-7	2007-8	2008-9
1.	F	Famille	L'exercice du droit est une tradition familiale.	5,6	4,7	10,7
2.	C	Cabinet	Exigence professionnelle, par exemple dans la police ou dans l'immobilier.	63,4	51,8	78,6
3.	E	Emploi	L'apprenant est employé dans un cabinet d'avocat.	0	0	1,8
4.	A	Autre	Tout choix autre que les précédents.	28,2	40	8,9

#### 2.4.12. Premier ou deuxième choix

Il faut établir si le Droit a été un premier choix ou seulement un choix alternatif pour l'apprenant. Selon les données recueillies entre 2006-7 et 2008-9, le diplôme en droit a été le premier choix pour la plupart des apprenants (91,9%). Dans le dernier cas, il est utile de connaître la discipline initialement choisie et si celle-ci a un rapport avec le droit, car il s'agit de comprendre pourquoi l'étudiant a changé d'avis. D'après J.-P. Narcy-Combes (*ibidem*), il est donc important de connaître la justification de ce choix au même titre que les catégories ci-dessus.

#### 2.4.13. Compréhension des cours du droit français

Il est important de savoir si l'apprenant arrive à suivre les cours dans la DNL pour comprendre les phénomènes qui accompagnent l'apprentissage de L2 en tant que langue de spécialité (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 11). Même s'il ne s'agit pas du système juridique français, il est important de s'assurer que l'apprenant comprenne bien le raisonnement, les concepts juridiques et les procédures qu'enseigne un professeur en droit, en raison des parallèles existant dans la logique juridique. Dans la langue étrangère (de spécialité), il s'agit

alors de transférer des concepts juridiques (le rangement<sup>19</sup>) d'un système à l'autre. Après avoir analysé le profil de l'apprenant, il faut évaluer ses compétences linguistiques sur le plan de la compréhension générale de la langue. La deuxième partie de ce questionnaire (pré-test) servira par conséquent à établir une évaluation des connaissances ou compétences linguistiques de l'apprenant dans la Phase B.

### **3. PHASE B – EVALUATION DES CONNAISSANCES EXISTANTES**

Lors de cette phase, comme le constate Bachman (1990 : 84 – 108), il faut établir les connaissances existantes et les compétences, ainsi que la capacité de mettre en pratique ces compétences dans la contextualité de l'usage communicative de la langue, notamment par l'évaluation abordée aux chapitres 11 et 12.

Dans la Phase B, il s'agit d'évaluer les connaissances linguistiques de l'anglais non spécifié, ainsi que les connaissances de base de l'apprenant dans un contexte juridique. Cette phase correspond en quelque sorte au « développement » illustré en fig. 8.1. En raison du manque de compréhension du contenu de cette partie du questionnaire, il a dû être modifié<sup>20</sup>. La partie basée sur les QCM grammaticaux<sup>21</sup>, remplace par conséquent la compréhension générales des expressions (*phasal verbs*) dans la version ancienne<sup>22</sup>.

#### **3.1. Evaluation des connaissances existantes : du connu vers l'inconnu**

En l'absence de programme culturel officiel, Bailly (1997, 2 : 149) préconise une mise en œuvre du « concept didactique de 'repères culturels coordonnés' » qui doit continuer à sous-tendre le cadrage méthodologique pour inviter l'apprenant « à placer en perspective les connaissances déjà acquises (et) ordonner utilement celles qu'il va acquérir ». S'appuyant sur la conception de l'énoncé en tant que produit d'un travail cognitif basé sur le passé d'un

---

<sup>19</sup> Le « rangement » de l'ordre juridique, par exemple des procédures et de l'application des lois.

<sup>20</sup> Annexes 6 et 7.

<sup>21</sup> Annexe 7.

<sup>22</sup> Annexe 6.

individu, J.-P. Narcy-Combes (2005 : 109) souligne l'importance de remettre constamment les références à jour en didactique de L2. Après avoir établi les différents niveaux de compétences linguistiques pour mettre les connaissances existantes en pratique, et les développer bien davantage, les apprenants ainsi « identifiés » auront de meilleures chances d'atteindre les objectifs requis à la fin d'un programme d'apprentissage. C'est pour cette raison qu'il est conseillé de progresser étape par étape, en identifiant, à chaque étape, les problèmes rencontrés et apportant des solutions appropriées.

#### **4. PHASE C – APPLICATION POUR L'ANGLAIS (L2)**

La Phase C de cette méthode intégrative en trois étapes évaluera les compétences et l'aptitude de l'apprenant à établir une base solide pour gérer ses connaissances existantes en vue du futur apprentissage. En nous focalisant, en plus, sur le contenu de la discipline, nous devons encourager les apprenants à utiliser leurs connaissances linguistiques pour comprendre de nouvelles notions. Sur cette base les apprenants se préparent à lire et à écrire dans leur domaine d'études ou dans leur domaine professionnel, notamment en droit ou en fiscalité.

L'aspect culturel, amplement élaboré dans la deuxième partie, doit également tenir compte des examens d'admission aux services publics, comme le constate Azam-Pradeilles (2004 : 157-166) et aux professions libérales s'exerçant dans les cabinets ou aux tribunaux internationaux. A cet effet, un programme sera réalisé pour établir un lien entre le passé, le fondement des connaissances existantes et le futur, le but (l'aisance de s'exprimer en anglais juridique dans le futur métier). C'est donc la phase où il faut sélectionner le contenu des tâches et les matériels requis pour leur exécution.

#### **5. SELECTIONNER LE CONTENU DES TACHES ET DU MATERIEL SUR LEQUEL ELLES S'APPUIENT**

Afin d'être sûr de choisir le matériel pour soutenir le programme d'apprentissage, le respect de certains critères est essentiel. Il est logique que « pour développer la perception de la

réalité culturelle entre « pays-source » et « pays-cible », il vaut mieux sélectionner le matériel-support « selon des critères qui mettent en valeur ces spécificités et ces différences en tant que telles. Il faut (...) éviter tout apport trop encyclopédique et systématique de connaissances, qui serait conçu comme un préalable à l'étude de documents variés que l'on présenterait ensuite comme une simple illustration » (Bailly, 1997 : 243 – 245). C'est pour cette raison que, pour les tâches écrites, il est préférable de se concentrer sur des textes de presse comprenant les termes ou les concepts juridiques que des textes juridiques proprement dits. Lors de l'enseignement d'une discipline "*hard core*" comme l'anglais juridique, il est déconseillé de mettre en œuvre un matériel « encyclopédique<sup>23</sup>».

### 5.1. Sélectionner le contenu des tâches

En établissant le programme d'apprentissage fondé sur une approche "*meaning-focused*" et "*real-world activity*", il faut vérifier la portée et les perspectives par rapport aux définitions dénotant une tâche (R. Ellis, 2003 : 4). Pour les besoins de ce programme, les tâches sont un entraînement langagier et linguistique, dans une double perspective de langue de spécialité de didactique des langues ; c'est-à-dire "*meaning-focused*".

L'introduction se fait par le droit coutumier. Les apprenants sont francophones et connaissent un système juridique codifié. Les pays anglophones ont un système juridique différent. Pour mieux comprendre cette langue de spécialité, l'anglais juridique, les étudiants doivent être sensibilisés à une culture juridique différente dont la terminologie<sup>24</sup> est utilisée dans les procédures et la législation.

#### 5.1.1. Les définitions en anglais juridique

Mon expérience de l'enseignement de l'anglais juridique m'a permis de me rendre compte de beaucoup de lacunes et de besoins. Les lacunes linguistiques naissent principalement

---

<sup>23</sup> « Qui fait connaître les choses / D'un savoir extrêmement étendu » (Varrod, Rey-Debove et Rey, 2003 : 880.)

<sup>24</sup> Les concepts juridiques.



des différences entre les systèmes juridiques. Il existe par exemple des différences entre le droit coutumier du monde anglophone et le système codifié, répandu en Europe et en Amérique Latine. Une interprétation des concepts juridiques sans tenir compte de la culture juridique ou des différences conceptuelles des deux systèmes, peut prêter à des contresens, notamment en ce qui concerne les textes juridiques du droit international.

### **5.1.2. Une rédaction**

Une rédaction ressemble à un résumé dans la mesure où il s'agit de compétences écrites, Cependant, elle exige une maîtrise infiniment plus grande de la langue car, en choisissant un thème et en développant ses propres idées, l'apprenant a, à tout moment, le contrôle de sa création. Il ne s'agit plus de définitions apprises par cœur, mais d'une combinaison de compétences écrites, de connaissances linguistiques et de l'habileté de formuler ses idées.

L'apprenant peut exécuter cette tâche plus difficile en « exploitant les points forts et en minimisant les points faibles – afin d'assurer une production consciente qui prenne en compte l'effet de style, de structure discursive ou de formulation différente ». En l'absence de ressources suffisantes, l'apprenant peut modifier ce qu'il désire effectivement dire dans l'élaboration ou l'expression de sa pensée pour s'en tenir aux moyens linguistiques disponibles au moment de la rédaction définitive (Cadre, 2000 : 53).

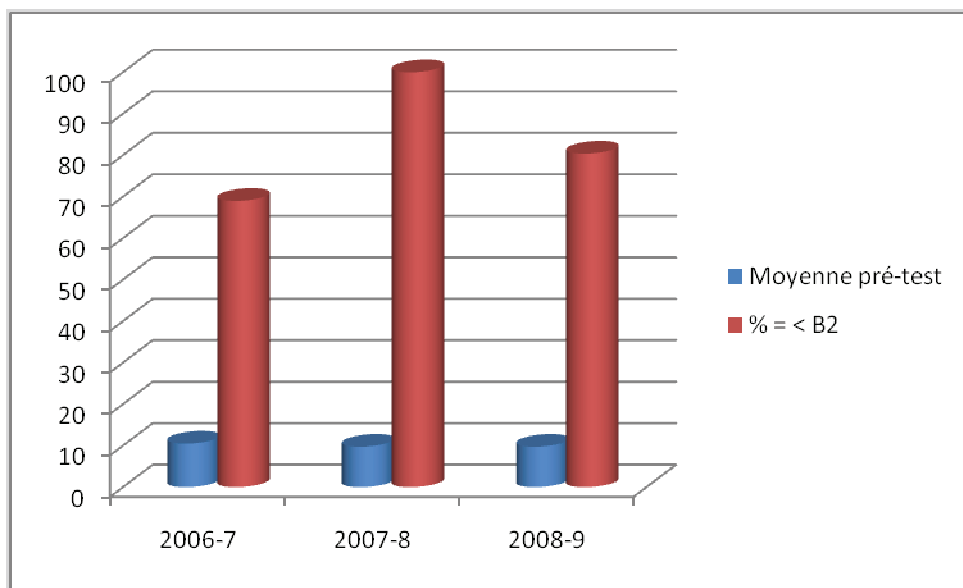
Pour conclure cette section, l'objectif des activités que constituent les macro- et micro-tâches est de rendre l'apprenant capable de s'exprimer facilement dans un contexte juridique. Les macro-tâches correspondent à des projets d'apprentissage dans lesquels il faut préciser la portée des termes en anglais juridique dans un contexte international, tandis que les micro-tâches sont un support pour améliorer les compétences linguistiques des apprenants. La nature et le contenu de ces tâches sont développés dans les deux prochains chapitres.

Puisque le programme d'apprentissage comprend des tâches, notamment un traitement de texte, un entraînement pour maîtriser les notions du droit dans la L2 et améliorer les habiletés et compétences telles qu'exigées dans le Cadre (2000 : 77) ou encore un contexte d'usage professionnel externe, par exemple dans le droit (Cadre, 2000 : 43), le contenu fera l'objet d'une sélection pertinente.

## 5.2. Sélectionner le matériel sur lequel les tâches s'appuient

Pour atteindre l'objectif d'apprentissage d'une langue de spécialité, il faut adapter le matériel, essentiel pour la stratégie autour de laquelle les trois étapes se développent et pour l'établissement des différents niveaux afin de permettre aux apprenants de mettre leurs connaissances en pratique.

**Graphe 8.3. Moyenne du pré-test et niveau de compétence (CECR-Portfolio)<sup>25</sup>.**



Toutefois, il n'est pas possible d'acquérir une compétence linguistique parfaite en anglais juridique en 30 heures de cours, surtout si le niveau d'anglais est peu avancé. Le Graphe 8.3. reflète une corrélation entre le moyen faible du pré-test des apprenants au début de

<sup>25</sup> Niveau B2 du CECR, attendu en MI

l'apprentissage et le niveau de compétence linguistique obtenu dans l'auto-évaluation, selon le Portfolio<sup>26</sup>. Il est donc vital de fournir aux apprenants les outils leur permettant de travailler de façon autonome dans leur futur environnement juridique anglophone. Comme il ressort clairement du graphique ci-dessus, après 3 ans de suivi, il n'y a aucune corrélation entre les moyennes des résultats du pré-test des apprenants et celles des résultats de l'auto-évaluation des compétences linguistiques selon le Portfolio. Après ce constat, il est important de choisir le matériel adapté aux tâches.

### 5.2.1. Le matériel

En envisageant les principes de sélection des tâches, il faut choisir du matériel qui répond à des situations d'apprentissage données. La formulation des objectifs de l'apprentissage en termes de tâches doit être motivante et viser un but atteignable. Il est très important d'évaluer les critères de sélection des tâches ciblées, pour favoriser la réussite de l'exécution de ces dernières. Concernant les principes et les critères des tâches ciblées dans un projet de curriculum, il faut tenir compte des remarques de Robinson (2001 : 287 – 318) dans son analyse des dimensions cognitives de la complexité et de la difficulté des tâches ainsi que de l'exploration des interactions dans un cadre componentiel pour examiner les effets de la complexité cognitive des tâches (2001 : 27 – 57).

### 5.2.2. Matériel audiovisuel

La maîtrise du dispositif audiovisuel requiert un certain niveau de compétence de la part de l'enseignant. Comme le remarque Bailly (1997, 2 : 156), « à doses mesurées, on peut avoir recours à ce médium pour apporter (aux apprenants) un supplément de vie et d'authenticité sur un point civilisationnel donné ». En établissant le programme il faut penser à faire visualiser les concepts traités dans les macro-taches dans une salle multimédia. Quel exemple efficace exemple pour illustrer « un point civilisationnel donné » que le concept du " *reasonable man* " (Cf. Chapitre 7 : 1.2.) dans le *common law*. Pendant le

---

<sup>26</sup> Annexe 5.

second semestre, quand nous analysons la responsabilité civile (*Tort*), les apprenants regardent une vidéo<sup>27</sup> et sont invités à donner leur avis sur ce concept.

### 5.2.3. Autre matériel

A propos de l'analyse basée sur les « Carrières juridiques », Bourdon (2006 : 108-111) aborde l'utilisation par les apprenants des sites Internet pour présenter un film à thématique juridique après avoir fait une recherche sur les concepts traités dans le film. Se référant à "*The Practice*", Villez (*Op. cit.* : 117) souligne les problèmes déontologiques auxquels les avocats et juges doivent faire face.

Dans le roman policier, "*Guilty as Sin*"<sup>28</sup> un homme accusé d'avoir tué sa femme, demande à une ambitieuse avocate<sup>29</sup> pénaliste de le défendre. La manipulation de son client amène celle-ci à douter de son innocence. Elle tente de se retirer, mais le juge refuse d'accepter sa requête. C'est un excellent exemple de l'éthique en droit et de la relation privilégiée entre le client et le juriste, car le client raconte des histoires que son avocate ne peut pas révéler pour des raisons professionnelles. Les apprenants doivent préparer un compte-rendu écrit sur la question : « Pourquoi l'avocate risque-t-elle d'être interdite de pratiquer le droit » ?

Dès que je détecte un problème d'apprentissage au début de la Phase C, je mets un apprenant dans le *English support programme* où il a la possibilité d'améliorer ses compétences en L2. Ce programme s'appuie sur des devoirs supplémentaires et des projets autonomes : "*Practice makes perfect*", basés sur des micro-tâches. Les micro-tâches qu'aborde le chapitre 10 sont des exercices classiques pour aider ceux qui, par manque d'aptitude ou de compétences linguistiques, n'arrivent pas à accomplir des tâches exigeantes en anglais juridiques.

---

<sup>27</sup> <http://www.youtube.com/watch?v=xmcD5YaXVig> (Consulté jusqu'au 17 juillet 2009).

<sup>28</sup> Réalisé par Sidney Lumet et produit par Martin Ransohoff, Etats-Unis, 1993.

<sup>29</sup> "*Attorney*" dans le système juridique américain.

#### 5.2.4. Adapter le matériel

Le matériel doit être adapté aux besoins spécifiques de différentes sections du droit. Ainsi, il est pertinent d'aborder, en droit privé, la terminologie juridique du contrat et, en Droit Public, celle des marchés publics alors qu'en droit fiscal, les apprenants analyseront le traité de double taxation entre la République française et les Etats-Unis. Les textes de presse comprenant des concepts juridiques, constituent un bon début. Dans l'article<sup>30</sup> qui rend compte d'un litige concernant l'infraction de la propriété intellectuelle dans le *cyberspace*, on retrouve, par exemple, des concepts juridiques tels que : *ruling, defamation, jurisdiction, amendment, appeals court, settled law, plaintiff, criminal law, lawsuits and libel*.

Le jugement rendu dans ce litige, et évoqué dans cet article, donne l'occasion de traiter en même temps le principe de précédence (*stare decisis*), qui est un des piliers du *common law*. Arrivés à une maîtrise de l'anglais juridique de base, les apprenants sont prêts à aborder les textes juridiques, notamment le traité (*supra*). Il faut garder à l'esprit qu'il n'est pas demandé aux apprenants une analyse complète de tels textes. Il s'agit plutôt d'extraits qui les aideront à acquérir une aptitude à l'analyse en vue de leur avenir juridique. C'est pour cette raison que la section comprenant l'analyse de textes de presse est obligatoire. Ensuite les apprenants peuvent choisir une des trois sections suivantes, fondées sur des concepts juridiques dans le texte ou des principes juridiques abordés pendant le programme d'apprentissage. Ils ont également le choix de répondre à des questions concernant la langue non spécifiée<sup>31</sup>. De cette façon, la communication met en œuvre à la fois un processus de production et un processus de compréhension.

## 6. ORGANISATION DES TACHES

Bien qu'il n'y ait pas d'accord sur la distinction entre tâche et activité (voire exercice, ce qui rend la définition encore plus difficile), ni consistance ou uniformité dans les termes utilisés

---

<sup>30</sup> Annexe 11.

<sup>31</sup> Annexe 12 : les phrases soulignées

pour décrire les mécanismes d'acquisition de la langue (Crookes, 1986 : 1, cité dans R. Ellis, 2003 : 2), Ellis s'appuie sur quelques définitions de tâche tirées de la recherche et de la littérature pédagogique basée sur :

- *"The scope of a task*
- *The perspective from which a task is viewed*
- *The authenticity of the task*
- *The linguistic skills required to perform a task*
- *The psychological processes involved in task performance, and*
- *The outcome of a task " (ibidem).*

Ces facteurs facilitent l'organisation des tâches en fonction du niveau de difficulté, du but et de l'aptitude des apprenants. L'organisation des tâches va main dans la main avec la sélection du matériel.

### **6.1. Organiser le contenu, les tâches, dans les séances détaillées**

Comme expliqué dans le chapitre 5, l'étape d'apprentissage correspondant à la Phase B gère les connaissances existantes chez les apprenants. C'est l'étape vitale car, durant cette phase le fondement doit s'établir pour mettre l'apprenant à l'aise dans l'acquisition de la L2 de spécialité, en le guidant selon ses connaissances et ses aptitudes linguistiques. Le contenu se développe et s'organise par rapport aux quatre compétences travaillées avec pour objectif uniquement la réactivation des acquis. Un contrôle continu évalue (Cf. chapitre 11) la performance dans les tâches correspondant à une situation de la vie socioculturelle. Le but essentiel est de gérer les connaissances existantes chez les apprenants pour qu'ils arrivent à travailler de façon autonome; c'est-à-dire, qu'ils soient en mesure de gérer l'adaptation à l'étape A en se concentrant sur l'étape B pour préparer l'étape C.

Un matériel de support approprié est une aide efficace pour préparer les apprenants à lire et écrire les textes dans leur domaine d'études ou de leur profession, notamment en droit ou en fiscalité. Il s'agit d'un entraînement d'usage de la langue de spécialité en utilisant la

langue cible comme langue de communication. Le point de départ est donc un recours à des échanges fonctionnels répondant aux mêmes besoins de communication, une insistance récurrente sur les stratégies d'apprentissage (Oxford, 2001 : 166-172). Il faut se situer dans la didactique des langues pour évoquer et résoudre les problèmes rencontrés tout au long du parcours en créant un lien entre les dispositifs<sup>32</sup> d'apprentissage de façon à exploiter au mieux les potentialités des apprenants pour qu'ils s'adaptent à la L2 de spécialité rapidement et dans un programme efficace. (Pothier, 2003 : Chapitre 3).

Comme expliqué au chapitre 9, les apprenants en droit privé abordent un programme qui comprend l'histoire et le développement du droit, en particulier les différences entre le *common law* et le droit codifié, suivi des notions du contrat international. Le contrat se présente sous plusieurs formes. Les étudiants en Sciences criminelles sont également exposés à la procédure criminelle et l'interprétation des statuts. Le programme se termine par les sujets fondés sur notamment sur le droit de la concurrence (*Law of competition and antitrust law*), la responsabilité civile (*Law of tort*) et la propriété intellectuelle. En revanche pour les étudiants en droit public les formes des concession-BOT dans le domaine du contrat, des marchés publics (*government procurement*), l'arbitrage, sont plus adaptées pour les préparer à une profession juridique dans un environnement international.

## 6.2. Exemple de critères du contenu

Le contenu comprend généralement les concepts du *common law*, qui mettent en évidence l'importance des affaires (*case law*) et les précédents (*stare decisis et non quieta movere*<sup>33</sup>). A l'aide de tâches de vocabulaire<sup>34</sup>, les étudiants apprennent à reconnaître les termes juridiques dans un contexte général. Ces tâches sont un entraînement à la maîtrise des notions du droit dans la L2 et doivent améliorer les compétences pour correspondre au cadre européen qui exige des apprenants d'appliquer leurs connaissances d'anglais du droit dans le domaine du travail juridique.

---

<sup>32</sup> Du type du logiciel CAMILLE (Cf. Pothier, 2003).

<sup>33</sup> Annexe 9.

<sup>34</sup> Annexe 7.

*« Il serait sans doute plus juste de considérer les ressources, non comme des supports matériels, mais comme des déclencheurs des activités (cognitives, mais aussi langagières) organisées, donc comme des déclencheurs de processus qui permettront de réaliser des actes sociaux en interaction avec d'autres et d'enclencher ainsi le passage d'une étape de l'acquisition langagière (de l'interlangue) à une autre(...) » (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 128).*

Les différents contenus linguistiques exploités dans 20 tâches du programme peuvent être classés (Tableau 8.2.) comme suit (sans détailler le contenu informationnel spécifique) :

- Dans une tâche de type contenu « ComTEX – lire/écrire » les apprenants répondent aux questions posées sur un texte, après l'avoir lu et analysé. Les tâches de contenu correspondant au NIV M (niveau moyen) sont similaires à l'exemple de la Figure 8.3. En revanche l'exemple d'une tâche de NIV D (niveau difficile) est représenté par la Figure 8.4. Les deux tâches sont basées sur le concept de discrimination<sup>35</sup>.
- « VOC – écrire/parler » signifie que la tâche concerne un apprentissage de vocabulaire ou des expressions juridiques. Les apprenants sont invités à répondre par écrit ou oralement. En fonction des compétences linguistiques d'un groupe, ce type de tâche peut déclencher un débat,
- Une tâche classifiée « PRATlang – écrire/parler » comporte un mélange de plusieurs compétences (lire, écrire, parler, écouter) et contenus (grammaire, syntaxe et vocabulaire de spécialité).

En termes de fluidité et de complexité, les résultats attendus dans les tâches gérées seront différentes selon le format adopté pour les tâches. Il faut ajuster les critères intervenant

---

<sup>35</sup> Annexe 14.



dans la conception des tâches afin d'influer sur le type de résultat au niveau de l'*output* recherché.

**Tableau 8.2. Analyse du type de contenu.**

CONTENU	NIV M	NIV D	TOT
ComTEX – lire/écrire	3	2	5
VOC – écrire/parler	8	4	12
PRATlang – écrire/parler	2	1	3
TOT	13	7	20

Un exemple est la modification du pré-test lors de la Phase A. Un autre exemple de gérer et de modifier la sélection des tâches est de changer de modèle. Selon J.-P. Narcy-Combes (2005 : 166-171), il est essentiel de médiatiser le traitement de l'*input* pour que l'apprenant coordonne sa réflexion sur la forme et le sens.

**Figure 8. 3. Exemple d'une tâche de NIV M.**

**1. Complete the following legal brief with words chosen from the box below.**

Discrimination is ..... treatment or denial of normal ..... to people because of their race, age, sex, nationality or religion. In this case, the US ..... judges were asked to decide if the unfair ..... had been so bad as to warrant an extremely stiff ..... (punitive damages), which should ..... others from similar behaviour. Note that each US state administers its own justice system but the system of appeal is from trial court to Appeals Court and then the Supreme Court, which is the ..... appeal court in the US.

**appeal / deter / highest / penalty / privileges / treatment / unfair**

Pour exécuter la première tâche, il suffit de lire le passage et de remplir correctement les espaces blancs, tandis que la deuxième tâche consiste à composer des phrases complètes pour répondre aux questions.

**Figure 8.4. Exemple d'une tâche de NIV D.**

**2. Explain the following phrases.**

1. The court could decide to award punitive damages.
2. A lower court may decide in favour of the plaintiff.
3. The verdict may be to limit all types of damages.
4. If they had complained about the award, there would have been an appeal.
5. The company had to pay punitive damages.

Après avoir fait quelques réflexions sur le contenu des tâches, passons au planning dans lequel ces tâches se réalisent. En raison du contenu de leur DNL, il est logique qu'il ne faille pas suivre le même programme. Les tâches sont réalisées suivant deux plannings différents: l'un pour les apprenants en droit privé, l'autre pour les apprenants en droit public qui ne peuvent logiquement pas suivre le même programme en raison du contenu de leur DNL respective.

### **6.3. Planning**

Le programme annuel prévoit 30 heures par groupe (15 heures par semestre). En début de Phase A, le programme est identique pour les deux groupes, car il s'agit de l'auto-évaluation et des questionnaires. Lors de la Phase C, les tâches indiquées en Tableau 8.3., pour le premier semestre, comprennent dans l'ordre :

Comment établir un rapprochement entre l'enseignement de l'anglais de spécialité et les notions du droit.  
 - Chapitre 8 : Etablissement du programme à base de tâches en appliquant une méthode d'approche intégrative en trois étapes -

- Une introduction au droit anglais, suivie des tâches basées sur les différences entre le *common law* et le droit codifié (*civil law*),
- Une introduction historique au système juridique américain dont le fondement est le droit anglais ou anglophone, suivi du droit européen, et pour terminer le semestre :
  - des tâches basées sur les sciences criminelles et le contrat en droit privé
  - des tâches basées sur les constitutions et l'introduction au droit public international.

**Tableau 8.3. Planning : DROIT PRIVE M1 – anglais juridique.**

<b>PLANNING : ANGLAIS JURIDIQUE</b>			
<b>2008 - 2009</b>			
<b>SEMAINE</b>	<b>DROIT PRIVE SEM 1</b> jeudi 13h00 – 16h30	<b>SEMAINE</b>	<b>DROIT PRIVE SEM 2</b> jeudi 13h00 – 16h30
1 6-10 oct.	Questionnaire/ Auto-évaluation	1 19-23 jan.	Introduction Tort Law
2 13-17 oct.	Intr. to English Law Principles of Eng. justice	2 26-30 jan.	Text : Who's to blame? (simulation)
3 20-24 oct.	Common law & Civil law US legal system	3 2-06 févr.	Audiovisual Philadelphia
4 3-7 nov.	English law & European law	4 9-13 févr.	Introduction Law of Competition
5 10-14 nov.	Criminal law & procedure The Case / The jury	5 16-20 févr.	Text : Open skies <sup>36</sup> (simulation)
6 17-21 nov.	International courts : ICC & ICJ	6 2-06 mar.	Introduction Intellectual Property
7 24-28 nov.	Contract	7 09-13 mar.	Text : Cyberspace <sup>37</sup> (simulation)
8 1-5 déc.	Contract (cont.)	8 16-20 mar.	Microsoft Case in EU
9 8-12 déc.	REVISION (def. & gram) Text : Exit Napoleon <sup>38</sup>	9 23-27 mar.	REVISION (def. & gram)
10 15-17 déc.	EXAMEN	10 30 mar. -3 avr.	EXAMEN

<sup>36</sup> Annexe 24

<sup>37</sup> Annexe 11.

<sup>38</sup> Annexe 12.

Au deuxième semestre, le programme en droit privé comprend des tâches basées sur trois branches différentes du droit :

- Responsabilité civile (Tort Law)
- Droit de la concurrence (*Law of Competition*-l'Union européenne or *Antitrust law*-les Etats-Unis)
- Droit de la propriété intellectuelle

Le planning du deuxième semestre en droit public commence par des tâches basées sur le contrat international des marchés public. Les apprenants apprennent les principes concernant les négociations internationales dans

- les contrats PPP (partenariat-public-privé)
- les principes du droit de travail,
- la discrimination
- l'arbitrage.

En référence au repérage (*noticing*) de l'*input* (R. Ellis 1994 : 661), et au (*flooding*) d'*input* (Robinson, 2002 : 7, 85 et 131), je propose les tâches qui les prennent en compte. Après un temps d'introduction pour rassurer les apprenants et les habituer au contenu juridique, j'augmente les exigences relatives aux données au deuxième semestre obtenant ainsi de meilleurs résultats. C'est également la raison pour laquelle j'attends le deuxième semestre pour les simulations<sup>39</sup> en classe.

Puisque les apprenants sont plus à l'aise, ils arrivent à repérer les concepts et, par conséquent, sont capables de participer spontanément à une telle simulation. D'ailleurs le « repérage » est lié à la mémoire de travail de l'apprenant, comme J.-P. Narcy-Combes (2005 : 44) constate : « plus sa capacité est élevée, mieux il repère » et « la réussite d'un apprentissage en interaction (...) dépend donc de cette capacité de la mémoire de travail, ce

---

<sup>39</sup> Annexe 3.

qui explique que les données sur les résultats de l'apprentissage soient parfois contradictoires suivant les apprenants ou les contextes socioculturels ».

**Tableau 8.4. Planning : DROIT PUBLIC M1 – anglais juridique.**

<b>PLANNING : ANGLAIS JURIDIQUE</b>			
<b>2008 - 2009</b>			
<b>SEMAINE</b>	<b>DROIT PUBLIC SEM 1</b> mercredi 13h30 – 15h00	<b>SEMAINE</b>	<b>DROIT PUBLIC SEM 2</b> mercredi 13h30 – 15h00
1 6-10 oct.	Questionnaire/ Auto-évaluation	1 19-23 jan.	Intr. Int. Contract Law UNICITRAL
2 13-17 oct.	Intr. to English Law Principles of Eng. justice	2 26-30 jan.	Government procurement (BOO, BOT, BOOST)
3 20-24 oct.	Common law & Civil law US legal system	3 2-06 févr.	Introduction to Licencing (simulation : memorandum)
4 3-7 nov.	English Law & European Law	4 9-13 févr.	Introduction Labour Law Unfair dismissal
5 10-14 nov.	U.K. constitution	5 16-20 févr.	Assumption of risk
6 17-21 nov.	U.S. constitution	6 2-06 mar.	Discrimination
7 24-28 nov.	Introduction International Public Law	7 09-13 mar.	Strikes
8 1-5 déc.	International Public Law (cont.)	8 16-20 mar.	Introduction to Arbitration (simulation : settlement)
9 8-12 déc.	REVISION (def. & gram) Text : EU constitution	9 23-27 mar.	REVISION (def. & gram) Text : EDF
10 15-17 déc.	EXAMEN	10 30 mar. -3 avr.	EXAMEN

En conclusion, on retiendra qu'il est important d'analyser le profil ainsi que les compétences linguistiques existantes chez l'apprenant. Il s'agit :

- d'une part, d'effectuer une évaluation des niveaux qui peut se traduire par une sous- ou une surévaluation des compétences linguistiques d'un apprenant lors de la Phase A.
- d'autre part, de comprendre pourquoi un apprenant utilise la langue pour arriver à un résultat précis, correct ou non.

Dans la partie concernant le cadre théorique, il s'agissait de justifier une méthode pédagogique consistant en une approche par tâches. La section pratique qui suit se focalise sur les tâches. Après l'introduction des plannings et du contenu du programme et après avoir montré un exemple de modèle de tâche, d'autres modèles de tâche utilisés sont exposés dans les chapitres 9, 10, 11 et 12.

Il faut tenir compte du fait que – principalement en raison des effectifs des différents groupes - les tâches sont conçues en salle de classe traditionnelle, plutôt qu'en salle multimédia. Le peu d'heures (30 heures) consacrées à l'anglais en Maîtrise de Droit comprenant deux évaluations, une approche actionnelle a été adoptée pour rendre les apprenants aussi actifs que possibles. Certaines prestations réalisées dans les tâches ont été recueillies en vue d'une éventuelle analyse comparative avec les autres niveaux d'apprenants.

## CHAPITRE 9 LES MACRO-TACHES

Compte tenu de son évolution depuis que Nunan a introduit ce terme, le concept de tâche<sup>1</sup> n'est plus nouveau dans la didactique des langues. Les perspectives actionnelles et les perspectives culturelles<sup>2</sup>, se définissent par une approche par tâches (Puren, 2004 : 10- 26). Depuis l'apparition de l'approche communicative dans le domaine anglo-saxon de l'acquisition des langues, le *TBL (Task-based learning)* tel que défini notamment par R. Ellis (2003 : 4-5), a montré que le concept de tâche conforte les perspectives sociolinguistiques en DDL.

Après une introduction aux concepts globaux, ce chapitre analyse le rôle des macro-tâches dans l'évolution de la méthodologie traditionnelle vers une approche actionnelle/co-actionnelle qui prend la relève de l'approche communicative. Quelques macro-tâches du programme d'apprentissage sont présentées à cet effet.

En conformité avec l'approche communicative (Cadre, 2000 : 40) visant à favoriser le processus d'intégration européenne, on part du principe que l'apprenant en langue, grâce à l'interaction culturelle, devient un usager de la langue au même titre que l'usager natif, sans perdre sa compétence en langue-culture maternelle. A la différence de la simulation, technique de base utilisée dans l'approche communicative pour créer en classe des situations artificielles de simple interactions langagières entre apprenants dans une « perspective co-actionnelle » (Puren, 2004 : 6), les coactions comportant une dimension d'enjeu social authentique ont lieu dans un contexte social réel, dont les séjours à l'étranger constituent un élément important. Dans la perspective actionnelle il ne s'agit donc plus seulement de communiquer avec l'autre mais d'agir avec lui en langue étrangère, pour réaliser un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration culturelle européenne.

---

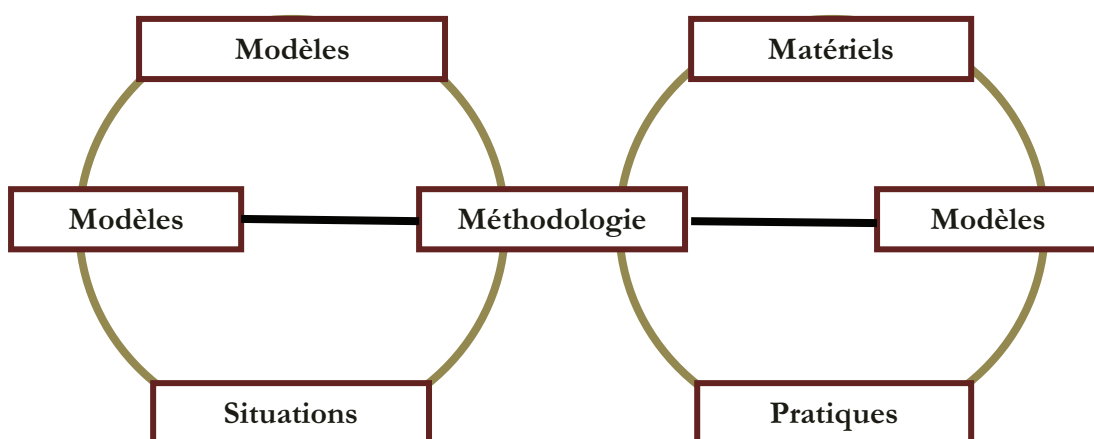
<sup>1</sup> «Tâche : partie du travail de classe qui fait que les apprenants comprennent, manipulent, produisent et communiquent entre eux dans la langue cible en centrant leur attention sur le sens plus que sur la forme ». (Puren, 2002 : 55 – 71).

<sup>2</sup> Cadre : Chapitre 2.

En proposant la tâche comme outil de la conception langagière dans la normalisation de l'enseignement et / l'apprentissage des langues, le chapitre 7 du Cadre avance la focalisation didactique du langage sur l'action complexe pour répondre aux besoins actuels. Dans une perspective actionnelle, le but des tâches est de promouvoir une compétence de communication langagière (Cadre : 15), cette perspective permettant en effet d'envisager la conception du matériel pédagogique, par exemple l'utilisation du cinéma.

Dans ses réflexions sur deux utilisations du cinéma comme trame de fond en cours d'anglais, Buck (2007 : 151 – 170) s'appuie sur une démarche d'enseignement dans laquelle l'apprenant peut mettre en jeu ses diverses compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques en effectuant l'accomplissement des tâches exigées dans un environnement donné dans un premier temps et, dans un deuxième temps, dans un domaine d'action précis. La lecture du Cadre (2000 : 15), nous confirme que l'apprenant, dans une perspective actionnelle, en tant qu'acteur social de ses pairs, est forcé de faire face aux ressources de ses partenaires.

Figure 9. 1. Schématisation du champ didactique 1993<sup>3</sup>.



<sup>3</sup> (Puren, 1993 : 24).



Une comparaison entre la schématisation du champ didactique des années 1990 et le Tableau 9.1. montre comment les approches adoptées ont évolué.

**Tableau 9.1. Modélisation de l'évolution historique en 2002<sup>4</sup>.**

<i>méthodologie</i>	1. méthodologie traditionnelle	2. méthodologie active	3. approche communicative	4. perspective co-actionnelle co-culturelle
<i>objectif social de référence</i>	compréhension des grands textes de la littérature étrangère	accès à tous documents culturels en langue étrangère	échanges ponctuels avec les étrangers	réalisation commune d'actions sociales
<i>perspective actionnelle</i>	<i>opération</i> traduction	explication	interaction	co-action
<i>perspective culturelle</i>	<i>moyen</i> type universaliste	parler sur civilisationnelle	parler avec/agir sur interculturelle	agir avec co-culturelle
	<i>orientation</i>	valeurs	connaissances	représentations
			conceptions	

Puren (2002) défend la conception que la perspective actionnelle de l'approche communicative proposée dans le Cadre a évolué. Elle constitue un dépassement de la perspective culturelle qui lui était liée, celle de l'interculturel, en tissant une nouvelle cohérence correspondante, nommée « perspective co-actionnelle co-culturelle ». Dans le cadre de la didactique complexe, il s'agit d'un outil complémentaire dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Une comparaison de la schématisation du champ de la didactique depuis les années 90, confirme ce « dépassement ». Le Cadre envisage la communication d'une façon interculturelle, limitée au contenu sémantique et se concentrant sur les besoins de la vie réelle quotidienne, « avec (...) la pertinence et l'efficacité pour la réalisation des projets humains dans l'environnement où ils se situent » (Puren, 2003 : 124). Par conséquent, sur le plan méthodologique, il y a une mutation du concept d'interaction s'appuyant sur les activités communicatives interactionnelles vers celui de coaction, permettant aux apprenants de travailler ensemble. Un environnement de

<sup>4</sup> (Puren, *ibidem*).

contact, significatif pour le passage de l'inter-culturalité à la co-culturalité, se crée corrélativement entre apprenants de cultures différentes (Puren, 2004 : 10 – 26).

Pour récapituler les approches méthodologiques, sous l'angle de la communication, Hymes (1984 : 18 – 19), en se distanciant du concept de Chomsky (1971), dont la théorie est basée sur la grammaire et la syntaxe sans mettre en évidence la compétence, la performance et l'usage créatif de la langue dans une perspective anthropologique communicationnelle, propose de « contribuer à rétablir une prise en compte des réalités humaines dans l'étude du langage ».

Chomsky (1980 : 226, cité par Hymes, 1984 : 143) pour sa part admet, en maintenant une priorité à la 'compétence', qu'une certaine interdépendance existe :

*« L'étude de la performance dépend essentiellement des progrès dans notre compréhension de la compétence. Mais puisqu'une théorie de la compétence doit être incorporée à un modèle de la performance, toute information relative à l'organisation effective du comportement peut faire avancer de façon cruciale la théorie de la compétence sous-jacente. L'étude de la performance et l'étude de la compétence se renforcent mutuellement ».*

Que nous rejetions ou que nous acceptions les modèles de grammaire proposés par Chomsky, les apprenants ont besoin d'un cadre de référence des notions grammaticales et d'exercices d'entraînement<sup>5</sup> en contexte leur conférant les aptitudes langagières requises dans de futures situations professionnelles.

Pour cette raison, dans l'apprentissage de l'anglais juridique, bien que nous nous focalisions sur les activités destinées prioritairement à améliorer la compréhension ou la production d'une langue de spécialité, il ne faut pas négliger la révision<sup>6</sup> constante de la grammaire

---

<sup>5</sup> Selon les graphes dans le chapitre 11.

<sup>6</sup> Travail sur la forme.

pour consolider les connaissances d'anglais non spécifié. L'objectif est de faciliter le développement langagier dans la L2 de spécialité sans provoquer une surcharge cognitive. Catroux (2006 : 14 – 28) entre autres nous rappelle le phénomène de surcharge cognitive au cours de la réalisation d'une tâche.

*« Une tâche cognitive consomme d'autant plus de ressources cognitives que la quantité d'informations à traiter est grande et que la tâche rédactionnelle est complexe. Les ressources cognitives requises pour une tâche dépendent du niveau d'expertise du sujet dans le niveau concerné, de son niveau de développement et de la stratégie qu'il adopte. Lorsque la charge cognitive mobilisée dépasse les ressources disponibles, il y a alors surcharge cognitive ».*

Un exemple est la compréhension de l'oral. Un travail systématiquement destiné à accroître la compréhension de l'oral devrait normalement contribuer à faciliter l'expression orale, surtout dans une situation professionnelle, par exemple s'exprimer dans les grands débats juridiques au sein des Nations Unies, des grandes agences internationales de développement ou des institutions bancaires de Bretton Woods. Le débat juridique exige une maîtrise linguistique. Il serait utile d'observer la distinction entre *input* et *output* par rapport à mon explication dans le chapitre 2.

D'après une étude de M.-F. Narcy-Combes et J.-P. Narcy-Combes (2006 : 36 - 50) « il existe un problème récurrent concernant la compréhension de l'oral ». Il est important de noter que le maintien simultané des aspects littéraux et sémantiques peut entraîner une surcharge cognitive. Pour cette raison il faut considérer divers éléments extérieurs aux paroles, même les phrases proprement dites afin d'augmenter la compréhension de l'oral lors d'une activité cognitive. Une telle tâche de compréhension orale est donc un travail de réflexion reposant sur des opérations mentales complexes.

Passons à l'apprentissage des concepts globaux pour préparer les apprenants à un emploi dans un environnement bilingue ou même plurilingue où les compétences en anglais font partie de la compétence professionnelle. Il faut juger des capacités de chaque apprenant

pour acquérir des compétences linguistiques en plusieurs langues, dans une situation où les offres d'emploi exigent un niveau très précis de compétence en L2.

## **1. NIVEAU DE COMPETENCES**

Le Cadre propose une mise en forme des expériences interculturelles et d'apprentissage des langues les plus variées qui permet de les consigner et de leur donner une reconnaissance formelle, synonyme de diversité de langues et de cultures dans l'Union européenne. L'introduction de cette thèse aborde plusieurs éléments dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères qui ont amené de profonds changements dans l'éducation à la suite de la promotion du plurilinguisme en vue d'introduire une ouverture européenne internationale dans les systèmes scolaires nationaux ou régionaux pour promouvoir la mobilité et l'ouverture des étudiants et des enseignants sur le monde et développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place.

Pour atteindre une maîtrise de l'anglais, au niveau de "*graduateness*" d'après Graddol (2005 : 3), et se préparer à un emploi dans un environnement bilingue ou même plurilingue (les compétences en anglais font partie de la compétence professionnelle), un certain nombre d'étudiants en droit sont obligés d'apprendre les concepts globaux pour les débats juridiques qui auront lieu au sein de grandes institutions. Les tâches prévues pour le programme d'apprentissage doivent être représentatives des activités réelles de l'environnement, que ce soit dans une entreprise ou un cabinet juridique. Bachman (1991 : 681– 690) nous rappelle l'importance de l'authenticité d'une tâche.

### **1.1. Mise en place d'un programme de réussite de tâches**

Vu l'importance de la mise en place d'un apprentissage à base de tâches, nous avons pris conscience du besoin d'un cadre théorique pour organiser un programme effectif dans la L2 (J.-P. Narcy-Combes et Walski (2004 : 27-44). Ensuite nous avons constaté qu'il faut être conscient des niveaux différents des apprenants pour établir un tel programme à base

de macro-tâches et de micro-tâches. Enfin je suis consciente du fait qu'il faut constamment évaluer la réalisabilité de ces tâches et vérifier si celles-ci répondent aux activités désirées par l'enseignant et l'apprenant dans une approche de "real-life" (Bachman, *Op. cit.*). Par conséquent la préparation d'un programme d'apprentissage à base de tâches exige beaucoup de temps pour trouver le matériel adapté et concevoir des tâches bien adaptées<sup>7</sup> aux besoins des apprenants et la disponibilité d'aménités locales, par exemple un laboratoire multimédia (Brodin, 2004 : 81 – 103).

## 1.2. Apprendre par cœur les définitions juridiques<sup>8</sup>

Considérant que la tâche n'exige pas simplement le repérage d'informations, mais une réflexion quant à la signification et la pertinence du message, il faut aborder les définitions juridiques soigneusement. En l'occurrence, une approche holistique (à base de blocs lexicalisés) serait peut être plus prometteuse de réussite que l'approche cognitive – analytique (à base de règles).

Les apprenants dans mes groupes d'anglais de spécialité ont rarement le même niveau de compétences linguistiques en anglais. Comme je l'ai remarqué avant, ils dépendent d'une bonne capacité de mémorisation pour compenser le manque de compétence linguistique. Ils mémorisent des pages en s'entraînant à mettre des phrases juridiques pour qu'il y ait une cohérence avec ce qui est demandé dans un test et ce qu'ils pensent est demandé. Dans la section des anglicistes, il existe un système selon lequel nous pouvons placer les étudiants par rapport à leur niveau. Il s'agit d'une inscription aux cours d'anglais<sup>9</sup> complémentaires, lors de l'inscription officielle à la faculté du droit. En principe, il est possible d'éviter une technique de mémorisation (« copier-coller ») et de gagner en confiance en soi.

---

<sup>7</sup> "tailored-fit"

<sup>8</sup> Il s'agit de définir un terme juridique avec clarté et précision en fixant les concepts et ordonnant les notions (Guillien et Vincent, 1999)

<sup>9</sup> Annexe 17.

Puisqu'il s'agit de la capacité de définir un terme juridique précis correspondant à un système juridique inconnu de l'apprenant (Isani, 2006 : 33), une approche d'apprentissage par blocs lexicalisés, permet une meilleure intégration de l'aspect pragmatique de la communication pour que les définitions soient assimilées correctement. Néanmoins, pour faciliter l'apprentissage, les étudiants sont répartis dans des groupes d'apprentissage par niveau. Leur progrès est suivi dès le début du programme d'apprentissage en contrôle continu (Cf. chapitre 11), et par rapport aux indications sur la carte d'inscription et aux résultats des questionnaires.

## **2. ACCOMPLIR LES TACHES**

Les macro-tâches correspondent à des projets d'apprentissage grâce auxquels les apprenants ont la possibilité de mettre en pratique l'information qu'ils ont assimilée (Guichon : 54), par exemple les concepts juridiques pour construire une tâche écrite ou orale. En abordant les macro-tâches basées sur les différences entre la procédure criminelle qui suit les principes du *common law* et la procédure d'un système juridique codifié, il faut s'assurer que les apprenants aient bien intégré ces différences et l'interprétation des lois. L'apprentissage étant centré sur le droit du *common law*, il vaut mieux se focaliser sur l'interprétation littérale pour la distinguer de l'approche téléologique<sup>10</sup>.

### **2.1. Application en macro-tâche écrite**

Après avoir analysé le procès (procédure accusatoire) qui se déroule dans le film américain "Evelyn"<sup>11</sup>, les apprenants ont appris que la décision de la Haute Cour est un exemple du positivisme juridique extrême, car, conformément au *common law*, le texte d'un "statute" est

---

<sup>10</sup> La méthodologie téléologique prenant en compte que l'interprétation de la volonté du législateur est toujours problématique, cherche à cerner les objectifs d'une loi en autorisant les juges à adapter leurs interprétations (Cornu, Op. cit. : 913).

<sup>11</sup> Réalisé par Bruce Beresford et produit par Pierre Brosnan, Etats-Unis, 2003.

sacré. Les juges n'ont le droit ni de l'interpréter ni d'extrapoler<sup>12</sup>. Par conséquent, la décision des trois juges est fondée sur l'approche littérale (qui suit "*the letter of the law*").

En outre, après avoir été initiés à l'approche du *common law*, notamment en ce qui concerne la procédure pénale, les apprenants sont invités à exprimer leurs observations dans une tâche basée<sup>13</sup> sur la procédure pénale, comme présentée dans le Tableau 9.2. Le but est de se familiariser avec les concepts du droit dans un dispositif donné, par exemple un film, et de les appliquer dans une tâche.

**Tableau 9.2. Exemples de tâche écrite pour expliciter les principes juridiques.**

<b>TACHES A ACCOMPLIR</b>	<b>PRINCIPE JURIDIQUE</b>
<i>Explain in five (5) sentences why "ruling in favour of the plaintiff would change future legislation" regarding similar cases.</i>	Doctrine du précédent : un jugement en faveur du plaideur aurait créé un précédent qui aurait modifié l'interprétation de la loi concernée.
<i>Why could Mr. Beattie not defend Mr Doyle in a higher court?</i>	Le statut d'avoué (qualification juridique) n'habilite pas à plaider dans une Haute Cour.
<i>Why did the judges of the high court not rule in favour of the plaintiff?</i>	Interprétation statutaire : approche littérale de la loi.

Ces tâches rendant les apprenants à même de comprendre la procédure pénale se terminent par l'interprétation statutaire dans un système juridique différent du système qu'ils étudient. Des morceaux choisis comme celui de l'analyse de Charnock aident à éclairer ces concepts différents. Dans son analyse de l'interprétation juridique, Charnock (2005 : 34) explique que :

<sup>12</sup> Le but : aux fins de la loi (*for the purpose of the law*).

<sup>13</sup> Annexe 13.

« *Les juges anglais affirment souvent que leur objectif en interprétant les lois écrites ('statute construction') est de donner effet aux intentions du Parlement. Mais à la lecture des jugements-rendus<sup>14</sup> on voit que, dans la pratique, ils se limitent le plus souvent au sens littéral des mots utilisés même lorsque cette signification semble être manifestement en contradiction avec l'intention de la législature. Ils considèrent en effet que l'intention parlementaire doit être identique au sens littéral du texte voté, et préfèrent donc suivre la 'litteral rule' (selon laquelle) en l'absence d'absurdité, d'inconvenance ou d'incobérence, il faut prendre les mots dans leur signification 'grammaticale et ordinaire' ».*

Conscients du fait que l'interprétation des statuts du système du *common law* peut être différente de celle du système codifié, les apprenants sont invités à trouver, dans la tâche ci-dessous, la définition correspondant au concept juridique de l'interprétation des statuts. Cette tâche est extraite (2.3.1. "*Interpretation of statutes*") d'un support de cours en anglais juridique utilisé lors de l'apprentissage. Les tâches de cet extrait présentent le contenu, sous forme d'exemples de discours authentiques dans un contexte de pratique sociale professionnelle. La formation étant un domaine où la recherche-action joue un rôle qui est bien décrite dans la littérature professionnelle anglaise (*ibidem*), il convient d'analyser d'abord quelques éléments de mise en place d'une formation en L2 (*Op. cit.* : 142-148). Puisque les tâches sont organisées « de façon à déclencher les processus efficaces au moment opportun », selon J.-P. Narcy-Combes (2005 : 148), la didactisation ou la pédagogisation du contenu pour mettre en place les tâches, est souvent considérée comme « une forme de médiation (...) ». Nous examinerons donc dans les prochains paragraphes comment concevoir et organiser une activité de la vie sociale / professionnelle pour suivre et évaluer les acquis des apprenants lors d'un apprentissage d'anglais de spécialité.

En référence au cycle d'apprentissage (2005 : 144), cet auteur nous rappelle l'intégration de tous les éléments concerné dans une mise en place d'une formation en L2 à l'aide des dispositifs visant à développer la performance langagière d'un apprenant. Utilisons ce

---

<sup>14</sup> Terme adopté pour traduire l'anglais *judgement* ou l'américain *opinion* qui, contrairement à l'arrêt, impliquent un véritable discours.



schéma, dans laquelle l'intégration de tous les éléments entrant dans le cycle d'apprentissage est très bien illustrée, pour reprendre tout ce qu'implique la problématique développée jusqu'ici, notamment :

### **2.1.1. Le dispositif**

dont le rôle est de

- « mettre en place des ensembles de macro et micro-tâches correspondant aux problèmes relevés pour (l'apprenant et de) déterminer (...) ; ses besoins, ses objectifs, ses représentations, (...) »
- organiser les différents apprentissages,
- proposer des modalités (d'évaluation et) de certification (pour) assurer la validation du travail (recherche-action) ».

### **2.1.2. Les objectifs vis-à-vis des problèmes d'apprentissage**

Le parcours fléché 1 propose également des macro-tâches qui correspondent aux objectifs des apprenants. En fonction des problèmes d'apprentissage chez un apprenant, de différents types de tâches (micro-tâches), indiqués par le parcours 2, sont adaptés à ses besoins. Ici nous avons affaire à la mémorisation des règles ou des blocs lexicalisés par l'apprenant.

## **2.2. Evaluation**

L'information critique ou l'évaluation formatrice assure l'efficacité du travail de l'apprenant dans les macro-tâches, compte tenu de la modification des procédures et stratégies permettant à l'apprenant d'intégrer les nouveaux critères (vocabulaire / expressions).

### 2.3. Extrait du support de cours

Puisque cet extrait est représentatif de la globalité du programme d'apprentissage, il suffit de résumer les *mutatis mutandis* par rapport à la tâche. Nous remarquons que dans le Tableau 9.3. toutes les tâches sauf les scénarios ont une organisation serrée<sup>15</sup> ; c'est-à-dire, les apprenants ne peuvent choisir que parmi les tâches qui leur sont assignées. Le recours à l'écrit a pour objectif de faciliter les compétences linguistiques pour produire notamment le compte-rendu d'une conférence juridique, d'une affaire ou d'un débat professionnel.

**Tableau 9.3. Récapitulatif des macro-tâches écrites**

<b>TACHE</b>	<b>INPUT</b>	<b>BUT</b>	<b>EVALUATION</b>
1.	Texte à compléter	Apprendre les définitions juridiques	Serrée
2.	Dialogue et texte	Apprendre le raisonnement basé sur le droit	Serrée
3.	Texte à rédiger	Apprendre la concision en droit	Libre choix du style
4.	Texte à analyser à l'égard des principes du droit	Apprendre le raisonnement en droit	Libre choix du style

A la différence des micro-tâches, abordées dans le prochain chapitre, où l'*input* est modifié par la médiatisation, c'est le niveau de compétences qui peut engendrer des modifications à l'*input*.

<sup>15</sup> Dans l'organisation serrée de l'*input* le code linguistique est complexe., tandis que dans l'organisation libre, un apprenant peut organiser sa démarche une fois connaissance prise du support et de la consigne de la tâche (Benoit, 2004). « Code linguistique » (Cf. Auroux, 2001 : 73-177 et J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 30 et 31.)

### 2.3.1. Modèles des macro-tâches écrites

## **Task** INTERPRETATION OF STATUTES

Below are 5 different approaches of interpreting statutes.  
Link each approach to its definition.

Approach / Rule		Definition
1	<b>The Literal Rule</b> <sup>16</sup>	<b>A</b> means that the ordinary sense of the words should be followed, unless it would lead to absurdity, when the ordinary sense may be modified to avoid the absurdity but no further.
2	<b>The mischief rule</b> <sup>17</sup>	<b>B</b> means giving effect to the ordinary, or technical where appropriate, meaning of words in context of statute, determining extent of words by the context of the Act.
3	<b>The Golden Rule</b> <sup>18</sup>	<b>C</b> can be applied when it is not clear whether an act falls within what is prohibited by a particular piece of legislation and the courts can take into account the reasons why the legislation was passed.
4	<b>The Purposive Approach</b> <sup>19</sup>	<b>D</b> means the interpretation of Acts purely according to their literal meaning; following the literal, ordinary or natural meaning of words.
5.	<b>The Contextual Approach</b> <sup>20</sup>	<b>E</b> emphasises the intention of the legislature instead of the defect in the previous law

### **European law**

The rules of interpretation discussed above do not apply to the interpretation of European legislation (supranational law). Therefore the European Communities Act 1972 provides that questions of interpretation of supranational law must be decided in accordance with the principles laid down by any relevant decision of the European Court. Although European legislation has the force of law in England and is therefore part of English law, the courts cannot interpret it by the methods which they apply to the main body of English law.

<sup>16</sup> Du Plessis, 2002 : 93.

<sup>17</sup> Du Plessis, 2002 : 117.

<sup>18</sup> *Op. cit.* : 94 et 103 – 104.

<sup>19</sup> *Op. cit.* : 118.

<sup>20</sup> *Op. cit.* 111 – 112.

### 2.3.2. Un concept juridique différent du système juridique connu

Dans une nouvelle tâche, le film "Evelyn"<sup>21</sup> se prête idéalement<sup>22</sup> pour illustrer l'importance du rôle de la jurisprudence (*precedent*) dans le système juridique du *common law*, car il montre que, dans le *common law*, il ne s'agit pas seulement de suivre le *precedent* mais aussi de le créer. En vertu de la<sup>23</sup> *Family Law Act* de 1941, en cas de décès ou de désertion d'un des époux, le parent ayant le droit de garde peut mettre son enfant dans une école industrielle<sup>24</sup>. Alors que la signature d'un seul parent suffit à l'inscription, celle des deux est requise pour retirer l'enfant de l'école. En interprétant la loi littéralement (Cf. Charnock, *Op. cit.*), le ministère de l'éducation a exercé son droit de maintenir les enfants en institution. Les apprenants doivent expliquer par écrit (exemple dans Tableau 9.2.), d'abord les conséquences de l'interprétation littérale de la loi, puis les conséquences du droit constitutionnel irlandais dans le film<sup>25</sup>.

### 2.3.3. Précis ou rédaction à faire

En ce qui concerne un précis du texte ou une rédaction, il n'est pas préconisé par l'enseignant d'exiger de telles tâches quand il ne s'agit pas de macro-tâches. Ce genre de tâche est trop long est complexe, comme il a été remarqué dans le chapitre précédent.

**Task** The following exercise<sup>26</sup> is designed to practice paraphrasing. First, individually review the sample section given to you. Then, in pairs, paraphrase the section in writing.

---

<sup>21</sup> Réalisé par Bruce Beresford et produit par Pierre Brosnan, Etats Unis, 2003.

<sup>22</sup> Dans ce film, qui est fondé sur l'affaire de Doyle v Ireland, il n'y a pas de précédent, mais comme le dit un des juges : dans le *common law*, il ne s'agit pas seulement de suivre le *precedent* mais aussi de le créer.

<sup>23</sup> "Act" est **une** loi en français.

<sup>24</sup> Ces maisons de redressement ("*industrial schools*"), créées en Angleterre au XIXe siècle, étaient destinées à éduquer mais aussi à loger et à nourrir les enfants abandonnés. Elles ont été institutionnalisées par le Children Act de 1908.

<sup>25</sup> Annexe 13.

<sup>26</sup> American Legal English: Using Language in Legal Contexts, by Debra S. Lee, J.D., Charles Hall, and Marsha Hurley, J.D., Ann Arbor, the University of Michigan Press, 1999. It is from the Michigan series in ENGLISH for Academic & Professional Purposes.

1. In many cases a lawyer must paraphrase [restate] or summarize a statute or legal document for a client. A summary includes only the most important ideas.

A paraphrase includes everything found in the original but expressed in different, usually less complex language. Look at this example of paraphrasing.

**Original:** “The Senate of the United States shall be composed of two Senators from each State chosen by the Legislature thereof, for six Years; and each Senator shall have one Vote” [U.S. Constitution, Article 1, Section 3(1)]

**Paraphrase:** Each state legislature will select two senators. Each senator will serve a six-year term and have one vote in the Senate of the United States.

Now, you try to paraphrase Section 3(3).

**Original:** “No Person shall be a Senator who shall not have attained to the Age of 30 Years and been nine Years a Citizen of the United States, and who shall not, when elected, be an Inhabitant of the State for which he shall be chosen.”

**Task** Here is the text of the First Amendment to the U.S. Constitution. Try to paraphrase it in modern, simple English. Your instructor may choose to have you do this individually or in small groups. Remember, in a paraphrase we try to keep all of the ideas but change the wording so that it might be more understandable to others. We've given you three hints to help you.

- a) The word congress now seems to mean any form or branch of government in the United States, whether local, state, or federal.
- b) Redress can mean “correction” or “remedy”.
- c) In the United States, the word government means the executive, judicial, or legislative branches, not just the executive branch as it does in many systems.

**Original:** Congress shall make no law respecting an establishment of religion, or prohibiting the free exercise thereof; or abridging the freedom of speech, or of the press; or the right of the people peaceably to assemble, and to petition the Government for a redress of grievances.

Through the nineteenth century, US. judges, attorneys, and legal scholars relied on British law; today, however, British law is no longer as influential as it once was. There are a few British cases that are still mentioned in American law schools today, but far more importantly, there are fundamental concepts inherited from the English tradition that are still flourishing and continue to separate the English and American systems from other legal systems, such as the civil law systems of Germany and France. Three of the most

important concepts that we have inherited from the English are supremacy of law, precedent, and the idea of the trial as a contest.

1. The fact that both the executive [the president] and legislative [the congress] branches of the government are required to follow the law as set down in the U.S. Constitution is an indicator of the supremacy of law in the United States.
2. Precedent (which we will discuss in greater detail later) is the tradition that requires that courts follow the law as stated in decisions by earlier courts.
3. Finally, we all know from watching infamous American cases or courtroom dramas on television that the American trial is an adversarial proceeding [contest] like chess, in which the opposing attorneys seem to be more concerned with winning than with arriving at the truth. What is not clear from the televised cases or TV dramas is that in the US. 90 percent of the

cases do not proceed to trial but are settled out of court in settlements [agreements] that are satisfactory to both sides, in other words, in most cases all sides work together to arrive at the truth. The cases that one sees on television, whether actual cases or TV drama, are the exception rather than the rule in the American system.

#### 2.3.4. Scénarios

En conformité avec le Cadre pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes doivent se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues, par exemple par rapport aux situations de la « vie quotidienne ». Le Cadre (2000 : 15) didactique de référence utilise, dans une approche co-actionnelle, pour la réaliser, des scénarios pédagogiques, représentant des jeux de rôle.

*« La perspective (...) est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a ' tâche' dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir*

*à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social ».*

Comme le constate J.-P. Narcy-Combes (2005 : 174) les « micro-mondes, conçus comme des scénarios, proposent des jeux de rôle et/ou des simulations ».

Ayant étudié les branches du droit privé telles que la responsabilité civile (*Tort*), la propriété intellectuelle et la concurrence, les apprenants doivent rédiger une note de synthèse des scénarios<sup>27</sup>. Ces scénarios présentent des situations polémiques pour inviter les étudiantes à argumenter afin de résoudre un problème.

**Task** During the past month we have dealt with the legal terminology and vocabulary in three different areas of the law: Tort law (product liability) Law of Competition (Antitrust) and the protection of copyright, Intellectual Property Law.

- a) First of all say which of the above areas of the law covers the scenario, which you have chosen.
- b) Then decide whether the plaintiff had any right to sue and on which grounds.
- c) Conclusion: Would you have accepted the plaintiff or the defendant as a client? Would you appeal if you were not satisfied with the ruling?

Pour réussir ce genre de tâche, les étudiants en droit vont tenter de produire des définitions sous forme de blocs lexicalisés mémorisés. Toutefois, il vaut encore mieux construire ces définitions à l'oral pour que la signification prenne sens dans le cerveau de l'apprenant, dans une relation de réciprocité qui finira par mettre l'apprenant à l'aise pour sa production parlée et écrite dans le langage juridique. Voici quelques exemples de concepts juridiques dans un texte donné<sup>28</sup> :

---

<sup>27</sup> Annexe 4.

<sup>28</sup> Annexe 11.

*"ruling, high court, libel, case, precedent, lawsuits, jurisdiction, defamation, criminal law, federal court, amendment, civil-rights, appealed, federal appeals court, settled law, suits et plaintiff",*

ou des phrases impliquées dans ce même texte, telles que :

*"(was) heard " et "high court has now confirmed the earlier ruling."*

Outre ces exercices, les apprenants remplissent des questionnaires<sup>29</sup> pour apprendre à maîtriser des articles ou des textes juridiques de haut niveau dans leur spécialité.

En réalisant une tâche, l'apprenant n'est donc pas toujours obligé de parler. L'exécution peut également avoir recours à l'informatique. Dans une étude expérimentale, Guichon et Nwosu (2006 : 29 – 41), révèlent comment un rédacteur peut réaliser en ligne une production écrite en L2. L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage de langues, s'accompagne d'une augmentation des équipements et logiciels.

De plus en plus d'apprenants ont la possibilité de se faire assister par un interlocuteur pour approfondir leur expression écrite. Dans son étude sur la méthodologie de conception multimédia, Guichon (2006) nous montre comment utiliser les sites Web pour un apprentissage de langues indépendant avec un dispositif plus large. Néanmoins, l'approfondissement de l'expression orale et écrite a plus de chances de réussite s'il est pratiqué avec un interlocuteur humain. Puisque la recherche en didactique des langues s'oriente depuis quelques années vers l'approche actionnelle, le dispositif Virtual Cabinet (Guichon, *Op. cit.* : 69) est un exemple de convergence de cette tendance avec celle de l'apprentissage par tâche. La compréhension de l'oral et la production écrite dans le scénario pédagogique de Virtual Cabinet, "*brainchild*" de Guichon (2004), sont développées dans le dernier chapitre de cette thèse, qui traite de la certification.

---

<sup>29</sup> Annexes 13 – 15.



Un autre exemple de l'approche de la production écrite est celle de D'Esparbès (2007 : 80 - 82). Il propose un travail de compréhension écrite « de façon motivante et un peu ludique » avec la possibilité de tester simultanément le niveau de compréhension de l'apprenant individuel dans un groupe de 10 à 30 étudiants. D'Esparbès (2007 : 83 – 85) exploite également le quizz pour pratiquer l'expression écrite. Bien que le contenu soit différent du programme en anglais juridique, c'est un contrôle efficace pour évaluer notamment le vocabulaire, à condition que les effectifs soient  $\geq 30$ .

Comme dans les macro-tâches écrites qui correspondent à des projets d'apprentissage grâce auxquels les apprenants ont la possibilité de mettre en pratique l'information, il y a des macro-tâches à l'oral pour assurer que les apprenants arrivent à bien s'exprimer dans les débats juridiques. Les films anglo-saxons, notamment "Evelyn", sont également des dispositifs précieux de l'apprentissage médiatisé, car ils illustrent les concepts du droit de manière souvent passionnante, et contribuent ainsi efficacement au développement des compétences langagières lors d'une session orale. Les apprenants ont le choix, par exemple, de discuter, en groupe, des différences entre l'interprétation de deux systèmes juridiques : le droit codifié et la jurisprudence du système juridique du *common law*<sup>30</sup>.

#### **2.4. Application en macro-tâche à l'oral**

A l'oral les apprenants participent aux jeux de rôles : avoué ou avocat, plaignant ou défendeur, avocat défenseur ou avocat procureur ou juge. En groupe, ils discutent des différences dans l'interprétation de deux systèmes juridiques. Les apprenants ne sont pas obligés de simuler un procès dans sa totalité, mais doivent néanmoins préparer une discussion juridique ou un débat, qui suit la procédure du tribunal. Il s'agit d'une simulation réaliste correspondant au réel des pays anglophones, dont le plus proche est à 1 000 kilomètres de Nice.

---

<sup>30</sup> Annexe 3.

Un tel outil « (ouvre) le champ d'étude du système juridique étranger au monde professionnel, le cadre dans lequel les personnels juridiques travaillent » (Villez, 2004 : 119). Les Anglais ont d'ailleurs établi une tradition de simulation pour pratiquer la prise de parole dans des contextes spécifiques, par exemple les *Mock Trials* (Pechou, 2001 : 173).

Ces jeux de rôle se déroulent pendant 45 minutes. Malgré le manque de fluidité linguistique de quelques-uns, les étudiants arrivent à parler davantage après un entraînement en micro-tâches pour se familiariser avec les concepts juridiques. Pourtant ce genre d'exercice reste décevant sur le plan de l'acquisition étant donné que la plupart des apprenants sont trop timides pour s'exprimer en raison de leurs insuffisances dans la production d'expressions aussi bien en anglais non spécifié qu'en anglais de spécialité et qu'ils souffrent par conséquent d'un manque de confiance qui les empêche de participer.

Comme élaboré dans la deuxième partie, les procès dans les pays anglophone, notamment aux Etats-Unis, sont différents des procès qui se déroulent devant les tribunaux français. La procédure criminelle offre une foule d'opportunités de simulation, de la poursuite en justice qui commence par la citation ("*summons*"), en passant par la sélection des jurés<sup>31</sup> et l'interrogation des différents avocats ("*cross-examination*") jusqu'à l'exercice du rôle d'arbitre par le juge.

Grâce au film "*Criminal Justice*"<sup>32</sup>, fondé sur une affaire de vol avec coups et blessures à Brooklyn N.Y., il est possible de présenter aux spectateurs (apprenants) le système criminel aux Etats Unis. Débutant par le crime et se terminant par la punition, ce film illustre, entre autres, le système du "*plea bargaining*" (négociations entre le juge et l'avocat de la défense pour réduire la gravité des charges) ainsi que le système du "voir dire"<sup>33</sup> qui définit la sélection du jury. Après avoir appris la procédure de cette sélection des membres du jury, les apprenants ont le choix, par exemple, de participer à des jeux de rôles (avocat commis d'office, plaignant ou défenseur, avocat ou juge) ou bien, en groupe (avocats d'une

---

<sup>31</sup> Annexe 15.

<sup>32</sup> Réalisé par Andy Wolk, Etats Unis, 1990.

<sup>33</sup> La procédure par laquelle les jurés sont sélectionnés, notamment aux Etats-Unis (Annexe 16).

part, et membres du jury, d'autre part)<sup>34</sup>. Toutes ces activités peuvent être simulées sous forme de tâches orales. Favorite est (normalement) la simulation du procès ("*Mock-trial*"), affirme Bourdon (2006 : 108-111) dans une analyse du cinéma en anglais de spécialité se focalisant sur les « Carrières juridiques ».

En nous référant à un fonctionnement opérant du programme de macro-tâches écrites, nous avons remarqué que la plupart des tâches abordées ont une organisation serrée. Puisque les macro-tâches à l'oral peuvent être adaptées lors d'une session ou d'une séance, il n'est guère nécessaire de les commenter en détail. Ceci fait partie de l'individualisation possible lors de l'apprentissage.

*« De l'organisation de l'apprentissage, et de la conception de la relation pédagogique qui ont été suggérées plus avant, on arrive à la proposition suivante : tout dispositif gère l'individualisation des apprentissages qu'il organise, en particulier sous forme de tâches, qui pourront néanmoins impliquer plusieurs apprenants à la fois, si chacun a un point spécifique de la tâche à accomplir »*  
(J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 159).

Le but de ce chapitre a été de faire quelques réflexions sur différentes tâches analysées en soulignant le rôle de l'affect, et l'importance de proposer des tâches basées sur un contenu juridique pour que les étudiants en droit puissent s'adapter aux activités qui correspondent à leur profession. Cette analyse spécifique a mis en évidence un degré d'implication plus exigeante, si la tâche nécessite un raisonnement basé sur les principes juridiques. L'approche par tâches semble faciliter le développement des connaissances juridiques en surmontant les difficultés par l'apprentissage des termes juridiques dans un système juridique différent du système juridique en France. Après avoir distingué le rôle d'une macro-tâche dans l'évolution traditionnelle vers une approche actionnelle/co-actionnelle et illustré quelques exemples, nous analysons, dans le prochain chapitre, les tâches d'entraînement qui ciblent l'acquisition de savoirs linguistiques ou de savoir-faire langagier précis et individualisé, pour améliorer les compétences linguistiques : les micro-tâches.

---

<sup>34</sup> Annexe 3.

## CHAPITRE 10 LES MICRO-TACHES

Familiarisés, jusqu'à présent, avec des méthodes d'enseignement bilingues ou plurilingues telles que *CLIL* / *EMILE* où la matière s'apprend en intégrant une L2, nous sommes obligés de reconnaître que ces méthodes suscitent de nombreuses difficultés auprès des apprenants présentant un niveau moyen ou faible en L2. Pour parer à ces difficultés, il est conseillé de mettre en place une méthode d'approche intégrative (LADMI) et d'aider les apprenants par une approche à base de tâches. Dans le chapitre précédent, nous avons vu comment les macro-tâches peuvent faciliter une familiarisation avec les principes du droit en anglais juridique.

Le chapitre 10 sera consacré à la micro-tâche destinée « à aider l'apprenant à mieux mener son apprentissage » parce que ces tâches « compléteront l'apport des (macro-tâches) en les faisant suivre par un travail plus ciblé quand cela sera opportun » (*Op. cit.* : 143) pour permettre aux apprenants « de compenser les problèmes d'apprentissage qu'ils rencontrent par un entraînement spécifique » (*Op. cit.* : 147). La micro-tâche est un soutien pédagogique pour encourager les apprenants de niveau faible en L2, à améliorer leurs compétences dans la langue de spécialité, ou comme l'affirme Guichon (2006 : 79), « une unité de pratique cognitive centrée sur un aspect linguistique, pragmatique ou socioculturel spécifique ». Cet auteur remarque correctement que le terme de micro-tâche convient mieux que le terme d'exercice, parce que

*« le travail sur la forme ne se fait jamais totalement indépendamment du sens, et que l'activité cognitive déployée lors de la réalisation de ces micro-tâches n'est pas machinale comme dans des exercices structuraux, mais constitue une partie signifiante de l'apprentissage de la langue » (ibidem).*

Comme il n'est pas possible de mesurer un niveau précis des connaissances, des doutes sur la fiabilité des connaissances existantes chez l'apprenant peuvent certainement persister. C'est une question spécifique qui s'appuie sur le sujet de la méthode scientifique pour mieux expliquer l'acquisition de L2 (Jordan, 2004). L'enseignant vigilant, dans ses conseils

pour sensibiliser l'apprenant à ce qu'il n'a pas observé, peut faire vivre des 'mini-SPA'<sup>1</sup> aux apprenants par ces micro-tâches (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 147).

*« L'apprentissage par la découverte entraînera ainsi l'apprenant à repérer (notice), à percevoir en quoi son observation le sert et le dessert, et cela ne peut que rejaillir lors des échanges langagiers hors tâches. Dans un dispositif de ce type, l'apprenant travaillera dans un environnement où il a des interactions 'langagières' non 'scolaires', sans être perturbé par le changement entre une situation scolaire et une situation sociale de la vie 'réelle' et il sera soutenu par une médiation qui lui permettra de compenser les problèmes d'apprentissage qu'il rencontre par un entraînement spécifique (micro-tâches) » (ibidem).*

Néanmoins, certains apprenants éprouvent des difficultés à accomplir des tâches exigeantes, soit par manque d'aptitude, soit à cause de leurs compétences linguistiques insuffisantes. Bien qu'ils ne soient pas invités à analyser des textes juridiques tels que des lois, ils s'équipent d'outils accessibles qui les aideront, à l'avenir, à mettre en pratique leurs connaissances de l'anglais juridique, à lire et à comprendre les articles de base juridiques dans une future profession juridique et à assister aux conférences internationales dans ce domaine.

Après avoir analysé la micro-tâche et rappelé ses traits en introduction au présent chapitre, nous devons à présent aborder les différents modèles de dispositifs pouvant être utilisés comme support d'apprentissage.

## **1. SUPPORT D'APPRENTISSAGE CHOISI ET ADAPTATION**

Après avoir pris connaissance des modèles de dispositifs s'offrant comme support d'apprentissage, nous devons organiser nos expériences pour justifier l'adoption d'un support complémentaire et son adaptation pour aider les apprenants à s'exprimer avec fluidité en L2.

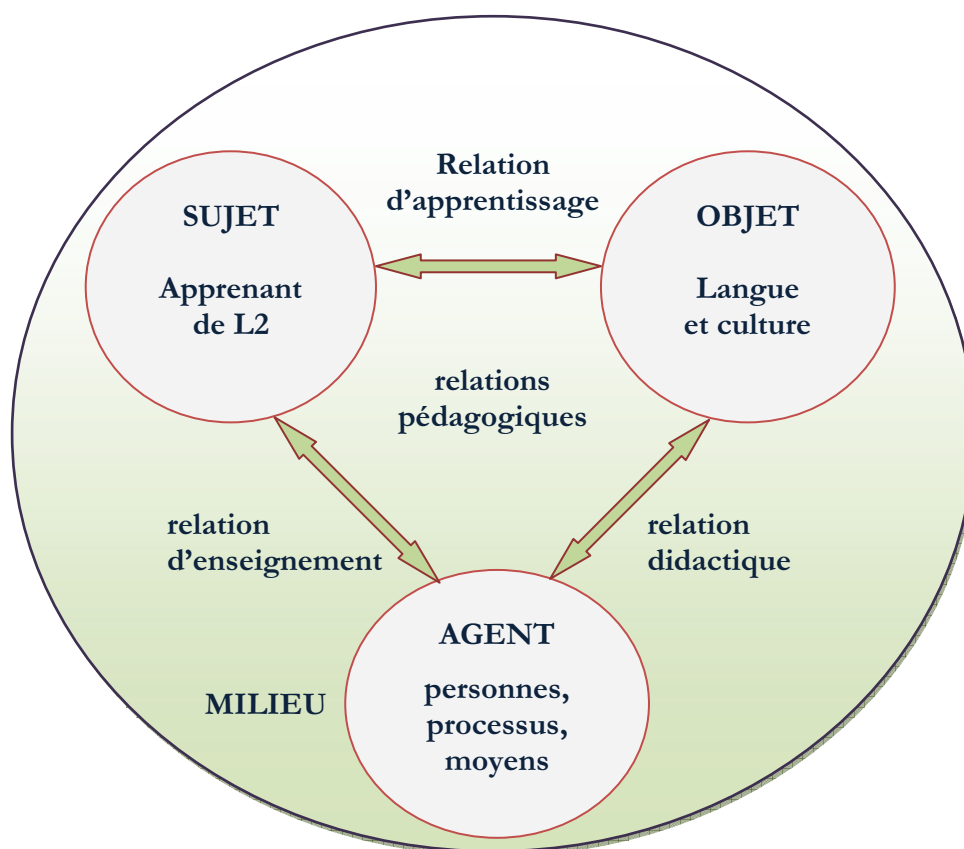
---

<sup>1</sup> Situations Potentiellement Acquisitionnelles (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 58)

### 1.1. Support d'apprentissage adapté aux modèles de dispositifs

Afin d'illustrer son point de vue sur la structure ternaire des modèles de dispositifs didactiques, Brodin (2004) analyse notamment ceux de Houssaye et de Legendre. Le premier, par exemple, ne prend pas en compte la croissance exponentielle des informations à disposition sur Internet et par conséquent il faut ajouter les TIC offrant un accès aux ressources médiatisées, numériques et instrumentales. Legendre, en revanche, que Brodin considère comme novateur, introduit ces ressources parce ce qu'il « fusionne enseignant et supports d'apprentissage, notamment médias et ressources » (*ibidem*). Comme je le précise au chapitre 2 (Cf. 2.4.), selon J.-P. Narcy-Combes, le modèle de Legendre est plus proche des positions de l'apprentissage de la L2.

Figure 10.1. Situation pédagogique en didactique des langues, au niveau des hypothèses.



D'après Brodin, ce modèle est adapté à l'enseignement des langues par Germain (*ibidem*). Abordant de façon historique et sociale les différentes approches qui existent en didactique des L2, Germain (1993 : 10 - 13), se servant du modèle de Legendre, nous présente ses idées principales sur les différentes méthodes disponibles dans l'acquisition / apprentissage des langues. En faisant cela, il souligne le rôle essentiel de l'apprenant dans l'approche communicative et situationnelle de ces méthodes. En comparant les points de vue méthodologiques des études des pratiques d'enseignement des langues, Germain (*ibidem*) analyse la portée du modèle de Legendre.

*« Le modèle (...) de Legendre, (...) précisé en vue d'une application au domaine de la didactique des langues, (...) revient à concevoir le niveau des hypothèses comme étant constitué de quatre composantes majeures : l'apprentissage (par un SUJET apprenant), la langue et la culture (OBJETS de l'apprentissage), le milieu et l'enseignement (par un ou des AGENTS) ».*

Ces hypothèses font penser au remplacement de « langue-culture » par « action-environnement » prôné par Puren (2002 : 55 – 71). On se focalise sur le « milieu ». Avec un titre d'ouvrage<sup>2</sup>, qui résume son contenu, Germain (1993 : 45) nous rappelle un enseignement bilingue qui existait déjà chez les familles de l'aristocratie romaine<sup>3</sup>, où « l'enfant (fut) confié à une servante ou à un esclave grec en présence desquels il appr(ît) d'abord à parler grec avant même de parler latin ». Le rapprochement entre langue et culture établi par les anglicistes d'une Grande Ecole par un plan d'action-environnement et d'enseignement bilingue est un bon exemple pour une rencontre d'échange et de partage d'expériences pratiques.

## **1.2. Organisation des expériences**

Témoignage d'une expérience didactique lors du parcours de recherche :

Si l'approche dans l'introduction des micro-tâches est différente de l'approche « scientifique » suivie jusqu'ici, elle se trouve justifiée par les circonstances particulières inséparables de l'explication des tâches qui suivent, pour les raisons suivantes:

---

<sup>2</sup> « Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. »

<sup>3</sup> *Sub sole nihil novi est.*

- Le point commun est de choisir entre une méthode *CLIL* ou *Adjunct CLIL*
- Les problèmes d'apprentissage détectés chez les apprenants sont identiques
- Le programme *ESP (English Support Programme)* impliqué dans cette expérience, a été adopté et adapté pour répondre aux besoins de mes étudiants

Pour cette diversion non-scientifique il faut tenir compte du fait que :

- L'enseignement à cette école n'a pas fait partie de la recherche proprement dite
- L'expérience sert de cas d'espèce car la focalisation est portée sur la langue appliquée dans des cours de management et non sur la langue en tant que discipline principale.

Cette expérience m'a conduit à introduire l'*ESP* comme support dans mon programme d'apprentissage.

### **1.2.1. L'anglais appliqué concomitant avec l'enseignement de la DNL**

Dans une Grande Ecole de la région<sup>4</sup>, la *CERAM Business School*, les anglicistes enseignent l'anglais appliqué au *Management* concomitant avec l'enseignement de la discipline par des spécialistes, notamment de la gestion. La Directrice de Langues à la CERAM, Gillian Rosner a réagi à un article de Smith (2005) en raison d'une préoccupation fondamentale liée aux compétences linguistiques chez un apprenant qui n'a pas bénéficié d'une L2 dans son enfance. L'article de Smith aborde les problèmes d'acquisition de la langue *LA (language acquisition)*, de l'apprentissage d'une langue *LL (language learning)*, et de l'enseignant dans le cadre de *CLIL* ainsi que les difficultés éprouvées par les apprenants d'un faible niveau en anglais. En effet l'immersion pose des problèmes si la *LA* ne s'est pas déroulée de façon harmonieuse, par exemple dans le développement bilingue d'un enfant.

Inspirée de son article réponse sur *CLIL*, j'ai pris contact avec Rosner en 2005, pour comparer la méthode d'application de la L2 à la DNL dont elle parle dans l'article, avec la méthode<sup>5</sup> intégrative (LADMI). D'ailleurs vu le contenu difficile du droit, considéré par

---

<sup>4</sup> Sophia Antipolis dans les Alpes Maritimes.

<sup>5</sup> « Manière d'aborder un sujet de connaissance quant au point de vue adopté et à la méthode utilisée. / L'approche (...) d'une étude ... », Varrod, P., Rey-Debove, J. et Rey, A. 2003 :122.



Rosner comme "*hard core*" (1.2.2.), et ayant pris connaissances d'autres experts en *CLIL*, notamment, Marsh, Wolff et Dalton-Puffer, il semblait logique de comparer l'expérience avec Rosner travaillant avec les diplômés de gestion et de commerce, tandis que les derniers se focalisent plutôt sur le secondaire.

Analysons, dans un premier temps, sous l'angle épistémologique, la position de Gillian Rosner quant aux problèmes que poserait le *CLIL*, pour envisager ensuite des solutions consistant à perfectionner les connaissances des étudiants. Les avantages et inconvénients de cette méthode ayant déjà été traités, concentrons-nous sur le contenu de l'entrevue<sup>6</sup> avec Rosner, dans lequel elle précise que la méthode *CLIL* avait été mise en pratique depuis 2003. A son école, les enseignants de langues travaillent en collaboration avec les spécialistes du *Management*.

En revanche les spécialistes à CERAM décident quels aspects de la discipline doivent être abordés par les enseignants de langues et ceux-ci suivent les décisions en se focalisant sur la qualité de la langue et le contenu de la discipline. Les enseignants de langues surmontent le problème d'évaluation (Smith, 2005) en corrigeant les copies avec les spécialistes. Les premiers vérifient la langue et les derniers le contenu. Selon le mot d'ordre "*CLIL for everybody or nobody*", le programme est impératif.

### 1.2.2. Catégories "*soft core*" et "*hard core*"

Rosner (2005) divise les DNL en 2 catégories qu'elle nomme "*soft core*" et "*hard core*". Ainsi, l'histoire et l'art, par exemple, sont des disciplines "*soft core*", alors que la psychologie et les mathématiques figurent parmi les disciplines "*hard core*". La méthode d'enseignement direct en L2 réussirait particulièrement bien dans les disciplines "*hard core*", comme le prouvent les bons résultats obtenus actuellement par les économistes et managers. Le Droit fait indubitablement partie des disciplines "*hard core*". Or, après étude de cette thèse, on doit se rendre à l'évidence que l'enseignement de cette discipline directement en L2 pose de sérieux

---

<sup>6</sup> Annexe 2.

problèmes aux apprenants qui ne sont pas bilingues. En effet, ces apprenants ont des lacunes linguistiques qui les empêchent, en particulier, de saisir les différences conceptuelles entre le droit coutumier du monde anglophone et le système codifié, répandu en Europe et en Amérique Latine.

L'anglais est la langue du commerce par excellence<sup>7</sup>, comme en témoigne le succès des économistes et des gestionnaires enseignant leurs sujets directement en anglais. En revanche, le droit est une discipline très spécialisée. Comme Smith (2005) l'a constaté, les apprenants qui n'ont pas été exposés aux programmes d'immersion dans leur enfance ou dans leur expérience scolaire, les méthodes *TIE-CLIL*<sup>8</sup> ou DNL peuvent produire un blocage total qui pose des difficultés d'apprentissage dans le domaine de l'anglais juridique. Puisque l'anglais est recherché dans le commerce international, les apprenants à CERAM de niveau faible en anglais, auront des difficultés pour réussir les cours d'anglais appliqués au management. Ils auront également de trouver un emploi dans le commerce.

### **1.2.3. Avantages et inconvénients**

Toutefois, bien que *CLIL* / *EMILE* permette une plus grande flexibilité dans l'établissement des programmes scolaires, il convient de bien peser les avantages et les inconvénients d'un tel système. Lors de notre entretien, Rosner a abordé toutes les variables mentionnées ci-dessous ainsi que les caractéristiques à prendre en compte au cas où la formation initiale se ferait en *CLIL*. L'analyse des résultats obtenus avec un programme expérimental de support pédagogique à l'apprentissage (PSPA) est présentée ci-après. Après quelques réflexions, notamment sur les enseignants, étudiants et modalité de travail, nous passons aux tâches en distinguant bien entre tâche d'apprentissage et tâche d'entraînement / évaluation dans l'opérationnalisation de l'approche par tâches.

---

<sup>7</sup> Azam-Pradeilles, 2001 : 15 – 22 et 2004 : 157-166.

<sup>8</sup> Lange (2000).

**Tableau 10.1. Analyse des situations dans lesquelles CLIL pourrait fonctionner avec prise en compte de quelques variables.**

VARIABLES	CARACTERISTIQUES
Etudiants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Différentes nationalités</li> <li>- Aptitude</li> <li>- Niveau de compétences</li> </ul>
Enseignants	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Locuteurs non natifs compétents ?</li> <li>- Locuteurs natifs ?</li> </ul>
Discipline (DNL)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>'Hard core'</i></li> <li>- <i>'Soft core'</i></li> </ul>
Système	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Full scale (English medium)</i></li> <li>- Partiel</li> </ul>

#### 1.2.4. Support d'apprentissage : *ESP (English support Programme)*

Une solution proposée par Rosner est un système de soutien pour les apprenants de niveau faible : un *English support* qui leur offre la possibilité d'améliorer leurs compétences en L2. Ce programme est soutenu par des devoirs complémentaires et des projets autonomes. En ce qui concerne les cours dans le domaine spécialisé, l'enseignant de langue travaille en collaboration avec le spécialiste. Ensemble ils décident des solutions possibles aidant l'apprenant à améliorer ses compétences spécialisées en L2, notamment en *management* ou en économie. Or, tandis que dans le domaine d'*Economics* ou *Management*, il n'y a pas de grands changements d'une langue à l'autre, les notions du droit sont liées à un système juridique précis.

### 1.2.5. Enseignants

En tant que Grande Ecole et puisque quelques spécialistes sont des locuteurs natifs, ces spécialistes, assurent la DNL directement en anglais. Grâce au nombre accru d'enseignants internationaux, la situation est plus positive qu'avant. Les enseignants de langues sont intégrés au personnel général de l'école. C'est pour cette raison que Rosner est d'avis que l'enseignant de langue ne disparaîtra pas, affirmant que *"They still assess linguistic competence. Success depends on cooperation between language teachers and specialists. No-one should feel 'threatened', but this takes time."*

### 1.2.6. Public

D'autre part, pour des raisons psychologiques, les groupes d'étudiants ne sont pas formés en fonction de leur niveau de compétence linguistique. L'idée de ce concept était venue d'un projet de présentation auquel des étudiants de différents niveaux de compétences linguistiques ont participé à raison de 4 ou 5 par groupe. Les apprenants ont une bonne compréhension de la grammaire de l'anglais non spécifié, mais manquent de confiance ou n'ont pas les compétences communicatives requises, les deux facteurs constituant des entraves à l'apprentissage. C'est le contenu de la DNL qui pose le plus grand problème. La langue de spécialité comprend des expressions techniques dont les concepts sont inconnus même en L1. En proposant un programme de soutien en anglais, Rosner (2005) est d'avis que nous pouvons : *"Have (our) CLIL and eat it !"*

### 1.2.7. Modalité de travail

Ce programme de soutien préconise des sessions hebdomadaires de 1h30 en classe ainsi que l'accomplissement autonome d'un complément de devoirs à la maison dans le but d'aider les apprenants à améliorer les compétences linguistiques exigées dans les DNL, tels que le Management. Le programme a été établi avec des spécialistes en Management. Les enseignants de langues et ces spécialistes décident ensemble du contenu et du matériel à utiliser lors des cours d'*English applied to Management*.

Dans une réflexion : "*Killing two birds with one stone*", Rosner explique que l'emploi du temps ne permet pas d'assurer des cours d'anglais non spécifié. Compte tenu du volume de travail des étudiants et de l'environnement international, c'est la seule façon de les forcer à apprendre ; "*Throwing them in at the deep end*". En ce qui concerne le programme de soutien, les apprenants accomplissent 60% du programme d'apprentissage en travaillant en classe et 40% en autonomie à la maison. Le travail à la maison, évalué dans un prochain cours, comprend des micro-tâches, notamment des exercices de grammaire, la lecture et la recherche de vocabulaire. Ceux qui négligent le travail autonome, ne peuvent pas finalement tenir le coup.

**Tableau 10.2. Comparaison entre la démarche de l'ESP à CERAM et la faculté de droit.**

<b>VARIABLES</b>	<b>MANAGEMENT</b>	<b>DROIT</b>
<b>Enseignants</b>	Anglicistes, locuteurs natifs travaillant en collaboration avec des spécialistes	Anglicistes, locuteurs natifs travaillant en collaboration avec des spécialistes
<b>Public</b>	Etudiants en Management Licence et MI	Etudiants en droit M1
<b>Contenu</b>	Sous l'angle de la terminologie qui ne change pas de sens en L2, il est du " <i>soft core</i> ", e.g. <i>représentation, matrice, etc.</i>	Sous l'angle de la terminologie qui change de sens, il est du " <i>hard core</i> ", par exemple les « faux amis ».
<b>Modalité de travail</b>	1h30 en classe : 60% programme d'apprentissage et 40% en autonomie.	1h30 de classe, dont 50% programme d'apprentissage (contenu juridique) et 50% en autonomie (contenu linguistique).

Bien que le mariage entre *management* (axé sur les affaires) et droit (discipline universitaire) semble impensable, il est incontournable dans le monde réel des affaires internationales.

Prenons l'exemple des diplômés de *M.B.A. (Master of Business administration)* qui ont de bonnes connaissances notamment du *management* et du droit pour gérer des entreprises. Grâce à ma collaboration avec un avocat spécialiste en droit fiscal à la faculté de droit à Nice, j'ai acquis l'expérience nécessaire exigée par Rosner. Nous décidons ensemble du contenu des cours d'anglais fiscal et d'anglais comptable. Par ailleurs, en 2008, j'ai participé au programme de la CERAM. Après analyse des résultats des cours en anglais appliqué du CERAM obtenus durant cette année, j'ai constaté que la méthode mise à l'épreuve était toujours plus efficace que la méthode *CLIL/ EMILE* au cas où les apprenants n'auraient pas de bases solides en L2, notamment en ce qui concerne les compétences linguistiques requises pour s'exprimer dans une situation professionnelle.

Après avoir démontré le bien-fondé d'une méthode intégrative, nous abordons la sélection du contenu et des micro-tâches pour faciliter le processus d'apprentissage chez les apprenants. En raison de l'importance du programme, nous limiterons l'analyse comparative à une sélection de tâches qui semblent avoir produit les résultats escomptés. Tandis que, dans les macro-tâches, les apprenants abordent la conformité juridique de sujets tels que celui évoqué ci-dessus, les micro-tâches donnent priorité à la forme.

Comme le remarque Guichon, les micro-tâches de ce programme d'apprentissage comprennent des exercices classiques connus dans une structure grammaticale, pour aider les apprenants qui n'ont pas de connaissances solides de la L2, c'est-à-dire de l'anglais non spécifié. Grâce au programme complémentaire de lecture de thèmes spécifiques, établis sur les concepts du droit et aux devoirs supplémentaires présentés sous forme de projets autonomes : "*Practice makes perfect*" (2.6.2.2.) pour s'entraîner, ces apprenants arrivent à surmonter les obstacles, qui ont bloqué leur progrès en anglais juridique.

Passons maintenant à la mise en place d'un dispositif de formation. Après avoir commenté la sélection du contenu et le matériel des tâches, nous faisons quelques remarques sur l'analyse des besoins, des objectifs, pour terminer par une analyse récapitulative des tâches.

## **2. MISE EN PLACE D'UN SUPPORT PEDAGOGIQUE PAR MICRO-TACHES ET LA SELECTION DU CONTENU DE CES TACHES ET DES MATERIELS SUR LESQUELS ELLES S'APPUIENT**

Vu l'importance de la mise en place d'un apprentissage à base de tâches, nous avons pris conscience du besoin d'un cadre théorique pour organiser un programme effectif dans la L2 (J.-P. Narcy-Combes et Walski (2004 : 27-44). Ensuite nous avons constaté qu'il faut être conscient des niveaux différents des apprenants pour établir un tel programme à base de macro-tâches et de micro-tâches. Enfin nous sommes conscients du fait qu'il faut constamment évaluer la réalisabilité de ces tâches et vérifier si celles-ci répondent aux activités désirées par l'enseignant et l'apprenant dans une approche de "*real-life*" (Bachman, *Op. cit.*). Par conséquent la préparation d'un programme d'apprentissage à base de tâches exige beaucoup de temps pour trouver le bon matériel et adapter des tâches "*tailored-fit*", en fonction des besoins des apprenants et la disponibilité d'aménités locales, par exemple un laboratoire multimédia (Brodin, 2004 : 81 – 103). Le dispositif des micro-tâches vise à développer la performance langagière en utilisant des blocs lexicalisés comme entraînement complémentaire avec traitement de sens des règles tout en laissant les apprenants choisir et moduler librement le mode de fonctionnement qui leur convient. Comme expliqué dans le cycle d'apprentissage de J.-P. Narcy-Combes (2005 : 144), l'intégration des éléments dans la formation concernée, comprend aussi bien les micro-tâches que les macro-tâches. L'intégration de tous les éléments entrant dans le cycle d'apprentissage est très bien illustrée dans la Figure 4.1. proposée par Narcy-Combes. Le schéma ayant détaillé tout ce qu'implique la problématique développée dans la L2 ayant détaillée, nous passons aux objectifs par rapport aux problèmes d'apprentissage et une analyse des besoins des apprenants. En fonction des problèmes d'apprentissage chez un apprenant, différents types de tâches (micro-tâches), sont adaptées à ses besoins.

### **2.1. L'apprenant**

En fonction des résultats ressortant au questionnaire et à l'auto-évaluation de la Phase A, les premiers candidats participent au cours dès le début. S'il apparaît qu'un apprenant a trop de difficultés à suivre le parcours normal, il est invité à s'inscrire à l'*ESP*. Ce programme de

soutien n'est pas obligatoire, mais d'un secours fort utile et donc vivement conseillé. Ces exercices de l'*ESP*, conçus de manière facile à suivre, s'ajoutent à la révision des exercices<sup>9</sup> de grammaire faisant déjà partie du 'support de cours' des apprenants. L'apprenant doit rendre les feuilles à corriger une fois par semaine. Puisque l'apprenant assiste au cours d'anglais seulement une fois par semaine pendant une heure et demie, il est conseillé de rester en contact avec lui par courriel. Il convient donc d'ajouter à ses coordonnées habituelles son adresse courriel. S'il est sérieux et qu'il veut avancer rapidement, l'apprenant enverra ses réponses par courriel, ce qui lui évitera d'attendre une semaine pour faire davantage d'exercices. Il convient de noter si l'apprenant est en droit privé ou en droit public. En effet, ces étudiants se trouvent ensuite dans des groupes différents, en raison des différences de terminologie juridique propre à chacune de ces deux matières et qui doit faire l'objet d'exercices de vocabulaire séparés. Ces étudiants sont groupés dans le programme d'*ESP*, mais ils n'ont pas cours en même temps. Pour que l'opération soit vraiment utile, il est nécessaire d'indiquer le niveau d'évaluation d'un apprenant au début du programme. Pour ce faire, il suffit de prendre en compte l'évaluation du questionnaire. En effet, la note moyenne du Bac indiquée sur la carte d'inscription<sup>10</sup> à la section anglaise de la faculté, ne sert pas à grande chose, parce qu'elle n'est pas un indice des connaissances en anglais. Il vaut mieux indiquer le niveau D (débutant) après l'évaluation des résultats du questionnaire (Phase A) et l'auto-évaluation, que juger l'aptitude de l'apprenant sur la base d'une note générale qu'il a obtenue 3 ans auparavant. Le niveau F reflète les résultats ressortant aux évaluations, tests et contrôles de toute l'année. Le niveau F correspond à la fin du programme d'apprentissage et indique le progrès que l'apprenant a fait pendant son parcours d'apprentissage.

## **2.2. Les objectifs**

L'objectif de la préparation de mon programme repose sur l'intégration des macro-tâches de synthèse, la reformulation et des micro-tâches de repérage. Cette préparation exige de

---

<sup>9</sup> Annexe 22 (travail sur la forme).

<sup>10</sup> Annexe 17.



l'apprenant une approche réflexive fondée sur les connaissances et les acquis. Puisque la réussite d'un programme dépend de la régularité et de la fréquence de pratique, les apprenants sont invités à s'inscrire à un programme de soutien<sup>11</sup>, *ESP (English Support Programme)*. Le contenu de ce programme (2.6.2.3.) est sélectionné et organisé autour des concepts grammaticaux dans une séquence d'exercices lacunaires (Guichon, 2006 : 80).

Dans une nouvelle approche de la grammaire, J.-P. Narcy-Combes (1997 : 71) nous rappelle que l'objectif est

- de compléter le tableau des quatre phases (*Op. cit.* : 58) comprenant des objectifs, tâches, dispositifs et l'apport des médias dans les phases concernant l'*input* et l'*output*,
- d'ajouter des données théoriques à la grammaire
- de traiter des erreurs.

En se focalisant sur la qualité de la langue en termes de précision, fluidité et complexité, il faut éviter par exemple les erreurs<sup>12</sup> francophones (Jenkins, 2004 : 64). Après une évaluation systématique de la production orale en évaluation ou contrôle continu ainsi qu'en évaluation finale (partiel ou examen), il a été possible de dresser un relevé des productions non conformes en anglais, commises par des étudiants francophones et apparaissant fréquemment lors de la production langagière des apprenants. Ce relevé est intégré dans la section de grammaire du support de cours<sup>13</sup>. La liste (Figure 10. 2.) montrant la production non conforme de l'orthographe, des expressions et des propositions, correspond bien aux références de Jenkins et Tudor. Puisqu'il ne s'agit que d'un extrait, les autres 'erreurs' d'anglais commises par des étudiants francophones sont traitées lors des sessions de révision dans le programme d'apprentissage. En identifiant ces fautes typiques de mes étudiants francophones, j'ai compris qu'il s'agit d'un transfert de la L1, langue romane, issue notamment du *latinus vulgus*, à la L2, l'anglais qui est une germanique (Walter, 1988) et qu'il fallait opter pour une approche favorisant l'acquisition d'une langue étrangère

---

<sup>11</sup> Annexe 19.

<sup>12</sup> La production non conforme en L2.

<sup>13</sup> Annexe 18

et une proximité optimale qui correspond à une modélisation, surtout une langue de spécialité.

**Figure 10. 2. Extrait du relevé d'erreurs<sup>14</sup> en anglais commises par des étudiants francophones.**

Common errors	
<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
COMMON WORDS	
they are	there are
it exists	there are
confiance	confidence
explication	explanation
voluntary	voluntarily
PREPOSITIONS	
in france	to France
different of	different from
composed by	composed of
SPELLING	
mouvement	movement
gouvernement	government
marché	market
fraude	fraud
personn	person
unemployment	unemployment
paie	pay
principe	principle
wich / witch	which

Ainsi, les apprenants espagnols mettent, en anglais, les adjectifs après les noms. N'oublions surtout pas les différences individuelles attribuables à l'acquisition de L2, ainsi que l'observent des auteurs comme Skehan et Robinson. Visant à définir un cadre optimal pour l'essor de la recherche en pédagogie, Robinson s'appuie sur l'ensemble d'interactions

<sup>14</sup> Les productions non conformes en L2.

individualisées des différentes conditions de la formation, notamment les capacités cognitives, qui peuvent avoir une influence sur la qualité de la production, en distinguant l'hypothèse de la différenciation des capacités (*ability differentiation hypothesis*) par rapport à des tâches (2002 : 113 – 133).

### **2.3. Analyse des besoins**

Comme pour les macro-tâches, un programme bien détaillé répondant aux besoins des apprenants n'a pas beaucoup de valeur s'il n'y a pas de contrôle régulier de leurs acquis. Ce contrôle consiste en une évaluation périodique du progrès des apprenants. Le contrôle continu est mis en pratique dans les cours de langues. Il comprend des tâches précises pour la notation, comme développé dans le prochain chapitre.

### **2.4. Matériel**

L'objectif primordial de l'apprentissage des L2 est d'être pratique en choisissant le matériel. Le but est de l'utiliser comme moyen effectif de communication. Puisque l'amélioration des compétences en langue est étroitement liée à un entraînement des compétences linguistiques, il faut se focaliser également sur une connaissance solide de la grammaire.

#### **2.4.1. Adapter le matériel**

Le matériel consiste en un texte de presse texte choisi qui nécessite un travail de compréhension sur un porteur d'un intérêt culturel (Bailly, 1997, 2 : 154) :

*« (A) l'occasion d'un travail de compréhension sur un texte bien choisi, porteur d'un intérêt culturel certain (...), l'enseignant (...) peut éveiller la curiosité et l'intérêt des (apprenants) ; lors du travail sur le texte lui-même, il peut utilement apporter la contextualisation nécessaire ».*

Pour surmonter les obstacles dans l'accomplissement de tâches exigeantes, j'ai créé un programme de lecture de thèmes spécifiques, basés sur les concepts du droit. Les

apprenants le suivent pour améliorer leurs compétences en lecture et pour apprendre les définitions et phrases juridiques. Vu la capacité limitée de l'être humain à traiter les informations (Skehan et Foster, 2001 : 189), il convient de veiller à ce que les tâches ne provoquent pas des sensations de saturation chez les apprenants. En déterminant les concepts du droit<sup>15</sup>, il faut préciser la portée des termes en anglais juridique dans un contexte international et fournir aux apprenants une vue d'ensemble sommaire et actuelle du droit dans un système juridique bien défini. Des articles de presse comprenant des concepts juridiques, sont un support utile pour définir les termes techniques dans ce domaine. Dans l'article<sup>16</sup> à propos d'un conflit portant sur la propriété intellectuelle dans le *cyberspace*, se trouvent des concepts juridiques. D'autre part, la décision de la cour dans ce litige, rapportée dans le même article, fournit l'occasion de traiter du principe de *precedence* (*stare decisis*), déjà traité dans les macro-tâches. Les apprenants ayant été introduits à la décision des juges dans l'affaire *Doyle V. Ireland*, comprennent la phrase : "*The Australian high court has now confirmed the earlier ruling.*"

## 2.5. Organiser le contenu dans des cours détaillés

Compte tenu des changements dans l'enseignement des langues, le programme d'apprentissage présenté comprend l'analyse des termes juridiques différents d'un milieu scolaire où les étudiants en droit ont affaire au droit français codifié. Il faut sélectionner le contenu des tâches pour travailler les expressions juridiques. Comme dans le programme de tâches pour travailler la langue, il faut également identifier les lacunes de compréhension du contenu juridique chez les étudiants, par exemple des définitions en anglais juridique.

### 2.5.1. Organisation et contenu des tâches juridiques

Les tâches se focalisant sur un entraînement à la compréhension langagière et linguistique des termes juridiques, aident les apprenants à mettre en pratique le contenu juridique qu'ils ont étudié de façon cohérente quand le moment se présente dans leur profession. Dans la

---

<sup>15</sup> Dans un texte donné.

<sup>16</sup> Annexe 11.

Figure 10.3. L'apprenant apprend à définir les éléments liés au contrat en sélectionnant les concepts qui correspondent à une explication. Lors de l'évaluation continue et l'évaluation finale<sup>17</sup> l'apprenant est invité d'utiliser ces définitions dans les phrases complètes.

**Figure 10.3. Formation du contrat.**

### COMMON LAW CONTRACT

**Task** Find the suitable definition for the following concepts.

agreement/binding contract/capacity/consideration/contract/detriment/  
 implied contract/in junction/legality/minor/offeree/offeree/rescission/  
 verbal contract/void contract/written contract

	is an agreement to exchange promises or acts.
	is the lawfulness of the contract's subject matter.
	is a voluntary offer and acceptance regarding certain terms.
	is one without any legal effect and therefore unenforceable.
	is a contract in oral form.
	is the exchange of something of legal value.
	is in writing and prevails over a verbal contract.
	is expressed without any words, if the parties' actions indicate contemplating a bargain.
	is the party who makes the offer.
	is a legal contract after the offer has been accepted.
	is the thing of legal value given up during consideration.
	is any person under the age of 18.
	is the party who accepts the offer.
	is a court order prohibiting a party from acting in a certain manner.
	is an order rescinding a contract and allowing a party to escape its requirements, especially in cases of fraud.
	is the ability to make a binding contract.

<sup>17</sup> Par exemple dans la section B d'un partiel (Annexe 12) : *Define 5 (five) of the following concepts on work done in class.*

Le vocabulaire juridique fera l'objet de quelques micro-tâches, afin que les apprenants puissent reconnaître ces termes dans un contexte général. Les films sont également un support motivant pour les apprenants à définir des concepts tels que *anti-trust*, *copyright*, *damages*, *restraining order*, *settlement*, *summons* et *wrongful termination*<sup>18</sup>. Une fois familiarisés avec l'anglais juridique de base, les apprenants peuvent aborder les textes juridiques. Comme je l'ai dit auparavant, il n'est pas nécessaire d'analyser les textes complets, l'analyse d'extraits suffira pour conférer aux apprenants l'aptitude à saisir et à analyser des textes similaires dans leur futur métier juridique.

En raison de la complexité de ces concepts, l'apprenant en droit ne peut guère compter sur "*automatic word recognition*" (Hulstijn, 2001 : 283). Il est obligé d'apprendre ces concepts par cœur pour les utiliser dans une tâche orale ou écrite. Pour cette raison, il y a des listes de termes simplifiés pour aider l'apprenant. Pour commencer, l'apprenant identifiera des concepts juridiques français et leurs correspondants dans le système juridique anglais.<sup>19</sup>

Contrairement aux macro-tâches, il est déconseillé d'exiger, dans le cadre d'une micro-tâche, le précis d'un texte complet ou une rédaction. Ce genre de tâche est trop long et trop complexe, comme il a été remarqué dans le chapitre précédent. D'ailleurs, Ellis (2003 : 324) note très justement qu'une tâche peut être considérée comme réussie du moment qu'elle a plu aux apprenants et que ceux-ci ont compris son utilité. Par conséquent : "*The proof is in the pudding*". Les tâches de lecture de thèmes spécifiques, sont basées sur les concepts du droit. Les apprenants les suivent pour améliorer leurs compétences en lecture et pour apprendre les définitions et phrases juridiques.

### 2.5.2. Un modèle de tâche

En déterminant les concepts du droit<sup>20</sup>, il faut préciser la portée des termes en anglais juridique dans un contexte international et fournir aux apprenants une vue d'ensemble

---

<sup>18</sup> Annexe 13.

<sup>19</sup> Annexe 10.

<sup>20</sup> Dans un texte donné.



En l'occurrence, une approche holistique (à base de blocs lexicalisés) serait peut être plus prometteuse de réussite que l'approche cognitive – analytique (à base de règles). Un modèle de tâche de soutien comprend un entraînement aux concepts ou expressions se présentant dans une macro-tâche. Analysons quelques phrases (du contenu juridique et du contenu linguistique) disséquées dans la Figure 10.4. et basées sur une macro-tâche pour une familiarisation avec la procédure pénale : "*How does a case usually start?*"<sup>22</sup> Un autre exemple de ce type de mélange se présente dans la macro-tâche basée sur la sélection du jury<sup>23</sup>. Il suffit de mettre en pratique ces phrases à plusieurs reprises pour mesurer la réussite de cet entraînement. En réalité c'est dans l'évaluation finale écrite (Cf. Chapitre 12) que les apprenants montrent s'ils ont compris ces concepts et peuvent les produire de façon cohérente.

#### **2.5.2.1. Application en micro-tâche du contenu juridique – production écrite**

Après avoir analysé les concepts dans les figures ci-dessus, il faut rappeler qu'il y a une richesse de matériel dans les articles de presse comprenant des concepts juridiques. Ces articles sont un support utile pour définir les termes techniques dans ce domaine. Après avoir lu l'article<sup>24</sup> sur un conflit portant sur la propriété intellectuelle dans le *cyberespace*, les apprenants sont invités à définir : *ruling, defamation, jurisdiction, amendment, appeals court, settled law, plaintiff, criminal law, lawsuits and libel*.

#### **2.5.2.2. Application en micro-tâche du contenu juridique – production orale**

Contrairement aux macro-tâches, la production orale dans les micro-tâches est plus simple. Les apprenants sont invités à définir les concepts juridiques. Quand il apparaît que l'apprenant n'a pas la capacité de construire des phrases complètes, il suffit de lui demander une traduction des concepts juridiques. Ce type d'exercice est identique aux exercices écrits, sauf qu'à l'orale, l'apprenant profite d'une correction immédiate de ses erreurs.

---

<sup>22</sup> Annexe 15.

<sup>23</sup> Annexe 16.

<sup>24</sup> Annexe 11.



Bien que les étudiants puissent faire des exercices pour s'entraîner, par exemple, à l'emploi des conditionnels et modaux, il est conseillé de les aider en préparant des exercices complémentaires qui peuvent être contrôlés périodiquement par l'enseignant. Une explication figure dans le résumé qui fait partie du Support de cours (2.2.). Les exercices destinés à faire comprendre la distinction entre gérondif et infinitif sont prévus vers la fin d'un programme, étant donné qu'ils exigent un niveau élevé et une bonne compréhension des nuances de la L2. Cela nous mène finalement aux *phrasal verbs*. L'apprenant qui fait bon usage du gérondif et de l'infinitif, peut atteindre une bonne maîtrise dans l'utilisation des *phrasal verbs*. Un contrôle pour voir si la grammaire<sup>25</sup> a été bien comprise intervient périodiquement sous forme d'une combinaison d'exercices. La meilleure méthode est de conduire l'apprenant, dès le début, à découvrir par lui-même quelles sont ses erreurs au lieu de lui donner des listes à mémoriser. Les apprenants dans mes groupes d'anglais de spécialité ont rarement le même niveau de compétences linguistiques en anglais. Comme remarqué avant, ils dépendent d'une bonne capacité de mémorisation pour compenser le manque de compétence linguistique. Ils mémorisent des pages en s'entraînant à mettre des phrases juridiques pour qu'il y ait une cohérence avec ce qui est demandé dans un test et ce qu'ils pensent est demandé. Dans la section des anglicistes, il existe un système selon lequel nous pouvons placer les étudiants par rapport à leur niveau. Il s'agit d'une inscription aux cours d'anglais<sup>26</sup> complémentaire à l'inscription officielle à la faculté du droit. En principe, il est possible d'éviter cette méthode de copier-coller et de gagner en confiance en soi. Puisqu'il s'agit de la capacité de définir un terme juridique précis correspondant à un système juridique inconnu de l'apprenant (Isani, 2006 : 33), une approche d'apprendre par blocs lexicalisés, permet une meilleure intégration de l'aspect pragmatique de la communication pour que les définitions soient assimilées correctement. Néanmoins, pour faciliter l'apprentissage, les étudiants sont répartis dans des groupes d'apprentissage par niveau. Leur progrès est suivi dès le début du programme d'apprentissage en contrôle continu (Cf. chapitre 11), par rapport aux informations indiquées sur la carte et aux résultats des questionnaires.

---

<sup>25</sup> Du type comme relevé dans l'Annexe 18.

<sup>26</sup> Annexe 17.

## 2.6. Organisation et contenu des tâches linguistiques

Le contenu est simple. Le but est d'encourager l'apprenant à travailler en autonomie dans une L2 qu'il ne connaît pas bien. Ce manque de connaissance peut provenir d'un blocage ancien remontant éventuellement à l'enseignement de l'anglais en seconde par un professeur qui n'avait ni suffisamment de passion ni assez de patience pour communiquer l'envie d'apprendre une langue à une trentaine d'élèves qui, à priori, ne semblaient pas s'y intéresser.

Figure 10. 5. Travail sur la précision de la langue - *ESP*.

### “Many/much” or “few/little” (Quantity)

Complete the following sentences by filling in the correct form of the quantifier: i) many / much / (ii) few / little

**REMEMBER :**

many (*beaucoup de*) / few (*peu de*) for countable nouns and  
much (*beaucoup de*) / little (*peu de*) for uncountable nouns

- a) The popular girl has ..... friends.
- b) I do not have ..... hope that he will succeed.
- c) There are not ..... people in the small hall.
- d) There is not ..... chance of saving them.
- e) We have ..... money left after the party.
- f) As friends, we have ..... in common.
- g) I do not ask for .....
- h) You made ..... mistakes this time.
- i) This strong tea has ..... flavour.
- j) There are ..... people at the crowded fair.

### 2.6.1. Modèles de tâche

Pour les micro-tâches linguistiques nous nous concentrons sur la révision de la grammaire<sup>27</sup>. Un support a été conçu dans ce but pour que les apprenants puissent s'entraîner de façon autonome. Ce type d'exercice correspond à l'ensemble des exercices de l'ESP<sup>28</sup>, bien que ces derniers aient été plus simplifiés en ajoutant du vocabulaire français pour venir en aide aux apprenants ayant trop de difficultés en anglais en raison d'un niveau peu avancé ou qui n'ont pas appris l'anglais à l'école.

### 2.6.2. Application en micro-tâche – production écrite

La plupart des étudiants, qu'ils soient avancés ou non en anglais, demandent toujours un travail sur le présent simple, le passé et d'autres conjugaisons liées au temps. D'entrée, il y a donc un mélange des temps. En faisant cela, j'oriente les apprenants dans le bon sens pour qu'ils trouvent la solution correcte eux-mêmes. Quand ils maîtrisent ce mélange des temps, les étudiants peuvent manipuler les phrases, utiliser la forme interrogative etc. Ils savent que, pour obtenir la forme interrogative d'une phrase indicative comprenant le verbe « être » dans une forme non composée, il suffit de mettre le verbe en position initiale. Ainsi "Mary Poppins is a girl" devient dans la forme interrogative "Is Mary Poppins a girl"? Quand il s'agit d'autres verbes il faut ajouter l'auxiliaire "DO/DOES" au présent et "DID" au passé. La phrase ne change pas. Elle se transforme en question en ajoutant l'auxiliaire en début de la phrase. L'apprenant ayant compris qu'il faut modifier le verbe et ajouter l'auxiliaire n'a aucun problème pour changer une phrases indicative en phrase interrogative.

<i>Do play</i>	:	<i><b>Do</b> Mildred and Sally play cricket at weekends.</i>
<i>Does play</i>	:	<i><b>Does</b> Rufus plays rugby.</i>
<i>Did mow</i>	:	<i><b>Did</b> Edgar mow<b>ed</b> the lawn.</i>

---

<sup>27</sup>Dans mes groupes, la plupart des apprenants ont interrompu leurs cours d'anglais pendant 3 ans au moins, parce qu'ils ont arrêté les cours d'anglais après le Bac (Cf. chapitre 8 : 2.4.8). Par conséquent il existe un besoin d'approfondir les structures fondamentales de la grammaire anglaise. Les apprenants sont invités à faire des exercices complémentaires (Annexe 18).

<sup>28</sup> *English Support Programme* (Annexe 22).

Pour commencer, l'apprenant est encouragé à remplacer les noms par des pronoms, après quoi il peut aborder les exercices de pronoms plus difficiles.

*Do play* : *Do they play cricket at weekends.*  
*Does play* : *Does he plays rugby.*  
*Did mow* : *Did he mow~~ed~~ the lawn.*

En ce qui concerne les micro-tâches sur quantifieurs, il faut tout d'abord vérifier si l'apprenant a compris qu'en anglais il y a des quantités dénombrables et indénombrables. D'après J.-P. Narcy-Combes (2005 : 159) « tout dispositif gère l'individualisation des apprentissages qu'il organise, en particulier sous forme de tâches, qui pourront néanmoins impliquer plusieurs apprenants à la fois, si chacun a un point spécifique de la tâche à accomplir ». Dans une approche communicative et cognitive de l'apprentissage de l'anglais, le curriculum est parfois complété par des tâches individualisées. Après avoir distingué entre "*few / little*" et "*many / much*", il faut passer à des expressions comme :

*A little money ≠ little interest*  
*A few friends ≠ few friends*

Puisque l'individualisation des pratiques rend les différences d'aptitude plus facilement acceptables (*Op. cit.* : 49) l'apprenant se focalise sur un aspect langagier précis pour s'entraîner, progresser à son rythme, se corriger et améliorer sa compréhension. « L'individualisation du parcours est la part importante du temps de travail individuel sur les matériaux de fond du centre de ressources », (*Op. cit.* : 161).

### 2.6.3. Application en micro-tâche – en ligne

A l'aide de plusieurs exercices en ligne, notamment « Anglaisfacile.com », les apprenants peuvent s'entraîner sur l'ordinateur sans aucun problème. La construction d'un CRL (Centre de Ressources de Langues) est en cours à la faculté pour aider les apprenants à

travailler en autonomie. Pour les apprenants de niveau faible, il existe un *English Support Programme* grâce auquel ils ont la possibilité d'améliorer leurs compétences en L2. Ce programme s'appuie sur des devoirs supplémentaires et des projets autonomes : "*Practice makes perfect*".

#### **2.6.4. ESP (English support programme)**

Le constat que la plupart des étudiants en droit n'ont pas eu des cours d'anglais pendant 3 ans au moins, m'a obligée à préparer un support pour consolider les connaissances du secondaire. Rosner a observé qu'il était difficile pour les étudiants en *Management* d'apprendre des termes qu'ils ne connaissent même pas dans la L1. Comme il a été développé dans la deuxième partie de cette thèse, la situation est encore plus compliquée en droit. Bien que le programme ressemble, à la base, à celui du CERAM, il y a quelques différences essentielles dans la mesure où le CERAM propose simplement des exercices complémentaires pendant les cours de *Management*, tandis que l'*ESP* que je propose est un programme de soutien approfondi qui se focalise sur un travail sur les formes et des tâches de vocabulaire.

#### **2.7. Analyse récapitulative des tâches.**

L'analyse suivante récapitule les exercices de soutien pédagogique afin d'explicitier la distinction faite entre micro-tâche d'apprentissage et tâche d'entraînement, ainsi que le contenu. En raison de la complexité entre l'ANS et l'ASP nous nous limitons à cette analyse récapitulative d'une sélection de tâches. L'angle d'attaque de cette étude est l'identification de la portée de la tâche en cours d'anglais juridique ; à savoir si, comme le conclut Benoit dans sa thèse (2004),

*« elle sert à la communication en véhiculant du sens, à l'individualisation<sup>29</sup> de l'apprentissage, à*

---

<sup>29</sup> Par « individualisation » on comprendra que l'apprenant fonctionne seul face à la tâche à réaliser, et ainsi avance à son rythme en focalisant sur les points qui le concernent plus particulièrement. Cette individualisation peut s'inscrire dans un dispositif de pédagogie différenciée, où chaque apprenant effectue une tâche en rapport avec son profil et sa progression personnels, mais ce n'est pas obligé.

*une collaboration<sup>30</sup>, qui selon les socioconstructivistes favorise le conflit sociocognitif déclencheur d'une négociation de sens et/ou de focalisation sur la forme, ou bien à la conceptualisation aussi bien au niveau du métalangue qu'au niveau métacognitif ».*

**Tableau 10.3. Analyse récapitulative des micro-tâches**

<b>TYPE</b>	<b>EXEMPLE</b>	
<b>Apprentissage du contenu juridique</b>	<b>Annexe 11 et 13</b>	<b>Concepts du droit (ASP)</b>
<b>Entraînement</b>	<b>Annexe 10</b>	<b>Exercices de vocabulaire (ASP)</b>
<b>Apprentissage de la langue</b>	<b>Annexe 12 (II.2)</b>	
<b>Entraînement</b>	<b>Annexe 18</b>	<b>Exercices de langue (ANS)</b>
<b>Mélange</b>	<b>Annexe 16</b>	<b>Exercices de langue et de droit (ANS et ASP)</b>
<b>Entraînement</b>	<b>Annexe 22</b>	<b>Exercices simplifiés (ANS)</b>

Le Tableau 10.4. montre qu'il y a une amélioration chez les 9 apprenants ayant suivi l'ESP, surtout entre le résultat du questionnaire de la Phase A et la note globale du premier semestre. L'apprenant B (n° 4) s'est arrêté avant l'examen à la fin du 2<sup>ème</sup> semestre. V (n° 6) a eu du mal à se redresser. Dans les cours, elle a réussi à s'exprimer plus ou moins correctement à l'orale, mais a été faible à l'écrit. La note ne reflète donc pas toute la réalité de sa performance pendant les cours. Les résultats des apprenants 6-8 montrent que les exercices complémentaires n'apportent pas forcément une amélioration spectaculaire. En revanche, V (n° 9), a fait un effort énorme qui a fini par porter ses fruits. Ce tableau montre que l'assiduité est toujours récompensée par une amélioration - même modeste - des performances. L'effort fourni s'accompagne souvent d'un changement de l'attitude à l'égard des cours, qui devient plus positive quand les apprenants s'aperçoivent qu'ils peuvent compter sur le soutien sans faille de leur enseignant tout au long de leur parcours d'apprentissage.

<sup>30</sup> « collaboration » est à différencier d'"interaction" ; ce dernier indique un fonctionnement en mode dialogique sans qu'il y ait pour autant une recherche de convergence des idées, ce qui est le cas avec la collaboration.

**Tableau 10.4. Les résultats des 9 apprenants en *ESP* (2007-8)**

N°.	APPRENANT	PORTFOLIO	QUESTIONNAIRE	NOTE 1 <sup>er</sup> SEM	NOTE 2 <sup>ème</sup> SEM
1.	P	A1	5	11	13
2.	F	A1	6	9	10
3.	H	A1	8	10	12
4.	B	A2	8	10	ARRETE
5.	G	A2	8	10	12
6.	V	B1	9	12	12
7.	L	B1	11	10	11
8.	F	B1	11	11	13
9.	V	B1	11	10	14

Pour conclure, les 9 apprenants dans le programme *ESP* ont réussi à augmenter leur note globale de fin d'année scolaire. Après avoir échoué à l'examen de fin de premier semestre ils se sont redressés et ont réussi le module anglais juridique de leur M1. Comme il s'agit d'un examen écrit, les résultats finaux se basent sur la compétence écrite traitée en détail dans les prochains chapitres. Les apprenants les moins avancés ont appris qu'ils doivent faire un effort de confiance pour changer d'attitude. Quant à la motivation pour acquérir l'anglais juridique, les étudiants conçoivent cette acquisition comme un outil de spécialisation important pour la vie professionnelle.

Le chapitre suivant confronte les résultats de nos analyses et ceux des recherches existantes, afin de déterminer les points de convergence et de divergence, et d'en chercher les causes.

Les trois derniers chapitres sont consacrés à l'analyse du processus d'évaluation du progrès de l'apprentissage (contrôle continu) ; l'évaluation finale pour conclure une période d'apprentissage (examen, test ou partiel) et pour faire quelques réflexions sur la distinction entre ces processus et une évaluation nationale ou internationale (certification.)

Aux fins de cette thèse l'accent est mis sur le lien direct entre l'apprentissage à base de tâches de la L2 de spécialité et une évaluation (contrôle des résultats) des acquis. Le chapitre 11 évoque l'évaluation périodique en tant que « contrôle continu », tandis que le chapitre 12 aborde l'évaluation finale ; c'est-à-dire, l'examen, le test ou le partiel qui contrôlent les acquis à la fin de la période d'apprentissage. Le chapitre 13, enfin, propose une comparaison, à l'échelle européenne des évaluations existantes en vue d'une certification nationale ou internationale de l'apprentissage des langues avec standardisation des pratiques et certificats existants par les représentations internationales, par exemple en Amérique du Nord et en Europe.

## **CHAPITRE 11 L'ÉVALUATION PÉRIODIQUE**

L'avènement de l'approche communicative dans l'enseignement, à la fin des années 70, a eu le mérite d'adapter les pratiques de langues à des situations réelles et de promouvoir, à cet égard, l'acquisition d'une langue structurée pour favoriser la communication. En quoi ces pratiques et la prise en compte de la communication sont-elles le reflet des évolutions didactiques, notamment à l'oral?

Ce chapitre aborde les pratiques d'évaluation périodique pendant les périodes d'acquisition et de perfectionnement de la L2. Ces évaluations périodiques, ou « contrôles continus », servent de base à l'évaluation finale.

*« Le contrôle continu suppose que l'évaluation soit intégrée dans le cours et contribue, de manière cumulative, au résultat final. À côté de la notation des devoirs et de tests de connaissance occasionnels ou réguliers pour renforcer l'apprentissage, l'évaluation continue peut prendre la forme de questionnaires ou de grilles remplies par les enseignants et/ou les apprenants, d'évaluation dans*



*une série de tâches ciblées, d'évaluation formelle du travail de classe et/ou la création de portefeuilles d'échantillons de travaux éventuellement à différents moments de leur réalisation et/ou à différents moments du cours » (Cadre, 2000 : 140).*

L'un des objectifs du Cadre est d'assister les enseignants à établir et décrire les niveaux de compétence en respectant certaines normes. Il existe notamment des examens et tests (épreuves) pour faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualification (par rapport au Cadre, 2000 : 173), à l'aide d'une grille conceptuelle mise à la disposition des utilisateurs et décrivant la mise en pratique desdits systèmes. Suivant, dans la mesure du possible<sup>1</sup>, les indications du Cadre, les auto-évaluations en début de programme d'apprentissage (Cf. chapitre 5) comprennent un contrôle d'analyse des données recueillies, ayant pour objet d'évaluer les connaissances existantes chez les apprenants, et de relever d'éventuelles erreurs et lacunes linguistiques.

Le recueil de ces données dans le cadre du processus d'auto-évaluation, du questionnaire et du pré-test de la Phase A pour établir les besoins des apprenants, facilite le suivi de leurs performances et la comparaison des résultats obtenus, lors de l'apprentissage et des examens, à la fin de chacun des deux semestres, en contrôle continu. Une fois déterminés, les résultats peuvent aider à effectuer l'évaluation périodique des besoins et du progrès. Les évaluations formatives relatives à l'entraînement servent à mesurer le travail et le progrès des apprenants. L'évaluation est donc le domaine qui fournit la preuve qu'il y a eu des changements (Barbot, 2000 : 129 - 151), et

*« compte tenu de sa fonction sociale qui la place comme processus régulateur de toute situation éducative, il semble que l'on peut affirmer que l'évaluation est en train de jouer un premier rôle sur la scène de la didactique, rôle que celle-ci ne contrôle d'ailleurs peut-être pas ».*

---

<sup>1</sup> Ayant à l'esprit les réflexions qu'a faites Fries sur la rigidité du CECR et la nécessité pour adapter aux fins des langues de spécialité, dans sa présentation : « Langues de spécialité et CECR : un mariage explosif ? » Journée langues de spécialité, 23 janvier 2009 et 30<sup>ème</sup> Colloque du GERAS, mars 2009.

Bachmann a constaté en 1991<sup>2</sup> que des progrès considérables commençaient à se faire sentir dans le domaine de l'évaluation linguistique, progrès liés à l'authenticité de l'évaluation de la capacité langagière, à la nature des compétences linguistiques ainsi qu'aux méthodes d'évaluation et à la compréhension de leurs effets.

## 1. EVALUATION DES EPREUVES SELON DES CRITERES PRECIS

Il est préconisé de mettre en place un système articulé de contrôle continu pour évaluer le travail et le progrès des apprenants. Selon des normes et critères prédéfinis seront alors appréciés :

- le potentiel d'apprentissage
- l'adaptation à l'apprenant
- la focalisation sur le sens
- l'authenticité par rapport aux activités de la vie réelle
- l'impact ou l'efficacité de la tâche
- la faisabilité de l'exécution de la tâche (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 169).

Comme le montre la Figure 11.2., le chapitre 9 du Cadre présente les différents types d'évaluation, leur finalité ainsi que leurs apports et limites tout en soulignant la nécessité de réconcilier des critères concurrents de précision et de possibilité opératoire. Parmi les finalités d'évaluation compte un contrôle continu, dont la note est prise en compte dans le calcul de la moyenne de l'année scolaire.

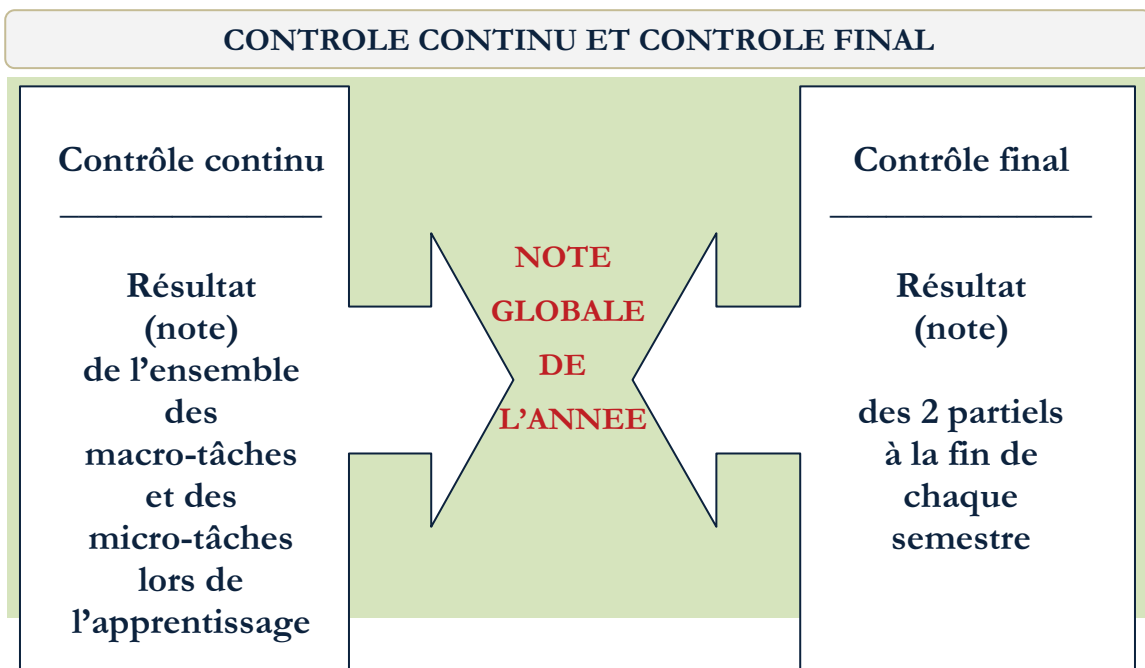
*« Les tâches sont, dans un dispositif, à concevoir comme de l'entraînement individuel et individualisé et non comme une authentique activité sociale. Néanmoins, ainsi que le suggèrent les définitions ci-dessus, tout dans les tâches ciblera le sens ('meaning-focused'). Les productions, dans de telles conditions, ne sauraient correspondre aux compétences dont les apprenants pourraient faire preuve hors formation, en raison d'une émotion sociale différente (cf. Chapitre 1, Figure 2). Il convient alors de bien distinguer, en contrôle continu, la performance dans les tâches de la performance authentique dans la vie sociale » (J.-P. Narcy-Combes, *ibidem*).*

---

<sup>2</sup> Bachman, 1991 : 682.

En revanche, les autres épreuves/tâches certificatives sont fixées en fonction de l'emploi du temps de la faculté de droit. Les épreuves finales, ou les partiels, ne sont pas facultatifs. Par conséquent, un apprenant qui ne passe pas ces épreuves, est obligé de redoubler en anglais. Les épreuves sont évaluées à partir de critères précis. Bien que la langue prévale en anglais juridique, le contenu est pris en compte de manière secondaire.

**Figure 11.1. Note globale de l'année.**



Il faut vérifier si, chez l'apprenant, des écarts ont été constatés entre le contrôle continu et les notes des épreuves finales (partiels/examens). Cette vérification pourrait s'effectuer idéalement en faisant passer à tous les apprenants un partiel identique. Au cas où ce serait impossible, il y aurait un risque d'écart entre le contrôle continu et les notes finales, même entre les différents groupes. Un enseignant qui n'adopte pas un niveau d'exigence élevé vis-à-vis de ses apprenants, ne fait pas preuve d'un comportement responsable, car il met les apprenants en danger d'échouer à d'autres examens qu'ils pourraient avoir à passer.

L'évaluation vise à fournir des données ou des informations utiles permettant à l'enseignant d'avancer dans une démarche personnelle. Par conséquent, la conception de tests de langue, ou la procédure d'évaluation ne devrait pas rester l'exercice exclusif des spécialistes d'évaluation. Tout enseignant devrait aborder les tests et les procédures existantes avec un ensemble d'outils mis à sa disposition pour permettre une analyse raisonnée. Le *testing* étant un domaine complexe, difficile à appréhender en raison de l'interaction de nombreux paramètres, il est nécessaire de limiter l'ambiguïté et les confusions existant entre l'usage courant de certains termes et l'usage qui en est fait dans ce domaine en procédant brièvement aux « définitions de quelques concepts clés de l'évaluation » (Doucet, 2001 : 13 - 33).

## **2. EVALUATION ET AUTO-EVALUATION**

L'évaluation selon la définition de Bachman exige le recueil systématique d'informations (quantitatives ou qualitatives) pour adapter un programme d'apprentissage. Il y a plusieurs types d'évaluation pour analyser les données et les résultats en déterminant le niveau de compétences linguistiques.

En revanche, une auto-évaluation, comme celle du Portfolio européen des langues, permettrait aux apprenants d'apporter la preuve de leur progrès vers une compétence plurilingue en enregistrant la diversité de leurs expériences d'apprentissage dans un grand éventail de langues. Le recours au Portfolio permet aux apprenants d'effectuer régulièrement une mise à jour de leur auto-évaluation pour toute langue et de l'archiver. La référence au *Cadre commun* sera garante de la validité (CECR, 2000 : 22).

### **2.1. Evaluation**

L'évaluation formative est une démarche d'évaluation intégrée à l'apprentissage pour contrôler les acquis des apprenants. Elle vise à vérifier les acquisitions par la formation et à améliorer celles-ci. En revanche, l'évaluation sommative concerne les résultats (*outcome*)

d'une formation ; c'est-à-dire, une évaluation des acquis des apprenants, qui se déroule après l'apprentissage et vise à vérifier les acquisitions par la formation (Brindley, 2001 : 137). D'après Narcy-Combes, J.-P. (1997 : 70) l'évaluation formative « n'a pas à être relative », comme l'évaluation sommative.

*« Les tâches proposées aux apprenants devraient être à leur portée. On peut alors les mesurer en termes de succès ou insuccès et en tirer, avec l'apprenant, les conclusions voulues sur la suite du travail ».*

En revanche, l'évaluation sommative est relative. Elle évalue une progression linéaire<sup>3</sup> en contenu qui constate si le développement intellectuel de l'apprenant l'a rendu capable de s'exprimer dans la L2 aussi bien que dans sa langue maternelle (*ibidem*).

### **2.1.1. Rôle**

Intégrée dans un environnement pédagogique interactif, l'évaluation joue un rôle fondamental dans l'adaptation du système aux besoins de l'apprenant, car elle sanctionne l'apprentissage au terme de la formation en confirmant le niveau atteint par l'apprenant. Tandis que l'évaluation formative - étroitement associée à l'enseignement réalisable - joue un rôle déterminant dans le parcours d'apprentissage, l'évaluation certificative a plutôt une fonction administrative dans la mesure où elle valide les résultats de l'apprentissage et donc le niveau atteint, par des exercices tels que la présentation de situations communicatives complexes correspondant à la vie réelle, afin de s'assurer que les inférences des compétences acquises sont justes.

### **2.1.2. But**

L'évaluation met l'accent sur la langue en tant qu'outil social pour promouvoir et faciliter l'interaction communicative. Le point de départ de cette thèse est la communication en

---

<sup>3</sup> Figure 12 (J.-P. Narcy-Combes, *Op. cit.* : 69).

anglais juridique car elle donne la possibilité de déployer un éventail de situations professionnelles obligeant l'apprenant à mettre en pratique ses connaissances de l'anglais juridique afin d'acquérir une aptitude à l'expression en anglais juridique parfaitement adaptée aux situations diverses pouvant se présenter dans son futur domaine professionnel (*ibidem*). L'organisation et la gestion du suivi du parcours d'apprentissage sont essentielles pour le bon fonctionnement de l'interaction entre apprenant et enseignant et pour contrôler si les apprenants profitent des tâches proposées. Comme le constate J.-P. Narcy-Combes (2005 : 170 et 171) « le but, dont il convient de mesurer la pertinence, le degré de motivation qu'il est en mesure de susciter chez l'apprenant, et le potentiel d'acquisition langagière », sont des mots clés à « transformer en données observables (...) dans chaque dispositif en fonction de l'action entreprise et dans une problématique théorique clairement formulée ».

### **2.1.3. Statut du locuteur**

Pour le progrès d'un apprenant, il faut se rendre compte du statut du locuteur (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : 30 et 40) du fait que la performance de l'apprenant sera mesurée à la langue maternelle du locuteur de L1, malgré les difficultés communicatives et linguistiques que pose la L2. Il ne faut pas perdre de vue que l'originalité de la compétence en L2 réside dans le fait qu'il s'agit d'un processus dans lequel l'apprenant doit gérer la communication et qu'elle est significative du statut de locuteur de L2 de spécialité, prenant en compte la réalité de la communication en L2 de spécialité et de rendre justice à la complexité de l'apprentissage.

*« Les appels à l'intake ne se feront pas selon les critères qui ont présidé à la structuration de cet intake, puisque sa structuration provient d'un input conçu par des locuteurs natifs, ou non, mais pas de l'individu lui-même » (Op. cit. :108).*

Compte tenu du statut du locuteur dans la structure d'apprentissage, notamment par rapport au choix du contenu de l'*input*, présenté dans des tâches et des activités organisées

par des dispositifs, subissant des contraintes et organisant l'*input* en termes de curriculum global ou programme général plus spécifique à une formation, il s'agit d'un classement englobant tous ces concepts (J.-P. Narcy-Combes , 2005 : 135).

Il convient donc, comme dans tout apprentissage avant un processus d'évaluation, d'établir un classement des apprenants. Il s'agit d'un positionnement en relation avec les compétences linguistiques initiales, susceptible de faciliter le futur processus d'évaluation au niveau de la maîtrise atteinte dans les diverses tâches et de trouver des solutions à d'éventuels problèmes persistants de l'apprentissage. C'est pour cette raison que le programme d'apprentissage proposé dans cette thèse, commence par une auto-évaluation suivie d'un questionnaire incluant un pré-test. Consciente du fait qu'il y a des programmes d'apprentissage qui évitent ce classement pour des raisons psychologiques<sup>4</sup>, je tiens à placer les étudiants dans mes groupes d'apprentissage en fonction de leur niveau d'aptitude.

Etant donné que les niveaux de compétence diffèrent d'un groupe à l'autre, la façon de procéder par étapes en adaptant le programme aux compétences de chaque groupe, est facilitée par l'évaluation continue. La méthode d'enseignement intégrative alliant l'enseignement de l'anglais juridique au droit, apporte une solution valable à la problématique et son application promeut et la qualité de la langue et celle de la DNL.

Les résultats obtenus avec la méthode LADMI sur une période de plus de 3 ans, confirment la pertinence de cette méthode pour surmonter les difficultés linguistiques et culturelles que les apprenants rencontrent dans le domaine juridique. En effet, après avoir suivi un programme d'apprentissage significatif (Ellis, 2003 : 8), il est logique de conclure que le type de projet et le choix du contenu dépendent du résultat (*outcome*) et de l'objectif (*aim*) de l'apprentissage.

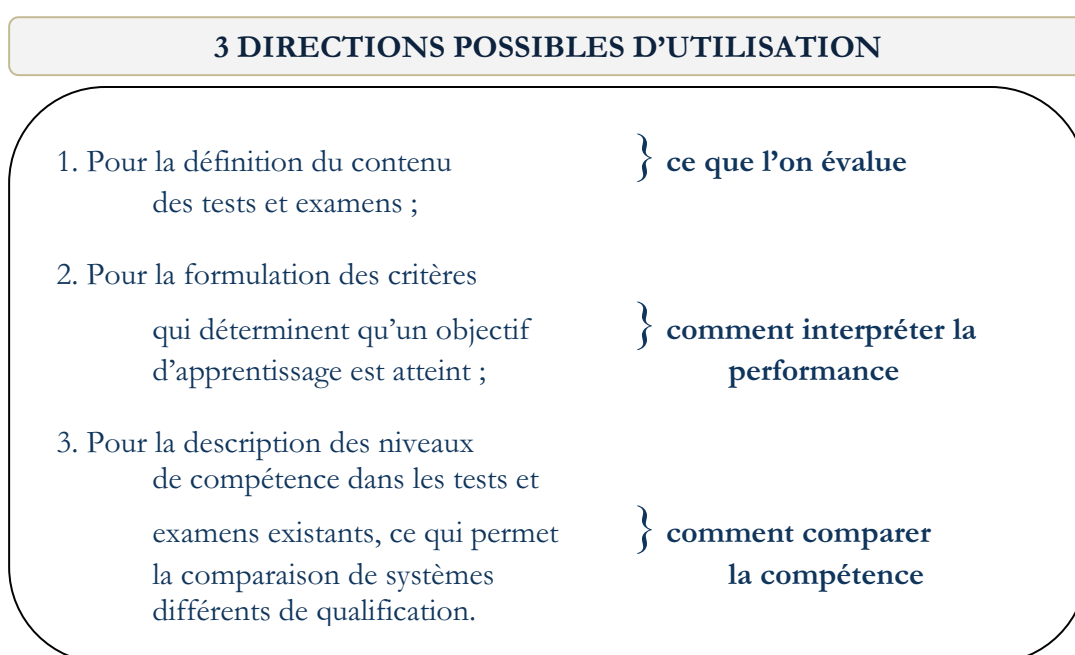
Bien que le CECR ne soit qu'un guide mis à la libre disposition des formateurs, il est utile de rappeler que les deux principaux objectifs ayant présidé à son élaboration étaient,

---

<sup>4</sup> Cf. Chapitre 10 : 1.2.6.

premièrement, d'encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes à chercher à améliorer la communication en langue étrangère et, deuxièmement, de faciliter l'interaction communicative entre praticiens et apprenants (CECR, 2000 : 4). Avant d'aborder les mesures utilisées pour exprimer les résultats ou le progrès des apprenants, une réflexion sera proposée sur les directions possibles pour définir des tests et examens.

**Figure 11.2. Utilisation du Cadre pour définir des tests et examens**



Pour mesurer la qualité du travail, que ce soit une tâche ou un examen, les notes sont exprimées en catégories numériques, par exemple 12 sur 20, ou non numériques, par exemple A, B, et C, ou encore par les « étiquettes » moins précises<sup>5</sup> 'Faible', 'Assez bien' et 'Très bien'. Ces notations concernent des individus et il faut donc être conscient du fait que l'évaluation ici est un sous-terme en relation à mesure et *testing*. Elles peuvent être en même temps quantitative et qualitative, ce qui les distingue des mesures de descriptions

<sup>5</sup> par opposition à une signification déterminée et détaillée (Varrod, Rey-Debove, et Rey, 2003 : 2043) d'une note sur 20.



qualitatives (Bachman, 1990 : chapitre 2). Etant donné que mes étudiants n'ont pas tous le même niveau de compétences linguistiques, j'utilise ces étiquettes « moins précises » en début de programme pour éviter de les décourager.

Selon la théorie de mesure (*measurement theory*), une vraie mesure du score et le score d'erreurs sont une quantification. L'étape suivante, l'opérationnalisation, correspond à la mise en place d'une procédure de test ou d'examen de fin d'année ou de fin de cours. En effet, pour garantir la qualité d'un test, des systèmes et procédures doivent être mis en place, non seulement pour son élaboration mais également pour son évaluation. Leur but est essentiellement de :

- valider le test;
- mesurer l'impact du test;
- fournir une information pertinente aux utilisateurs du test;
- assurer la qualité du suivi.

Toute tentative d'évaluation de la pertinence d'un ensemble de scores obtenus dans un test doit être basée sur un modèle qui précise le lien supposé entre l'aptitude mesurée et les scores observés dans le test. La théorie de mesure classique de scores vrais, *CTS (Classical True Score)* comporte un ensemble de prémisses sur le lien entre les scores vrais ou observés et les facteurs qui influencent ces scores. La première prémisse de ce modèle pose qu'un score observé dans un test est composé de deux facteurs : un score vrai obtenu grâce au niveau d'aptitude d'une personne et un score d'erreurs dû au fait que des facteurs autres que l'aptitude, sont testés (Bachman, 1990 : 166 – 167).

La validité repose également sur les critères d'évaluation retenus pour la correction du test. Bien que je fixe des limites aux phrases au lieu de les fixer au nombre de mots (au texte) dans la rédaction des précis ou essais, je ne pénalise jamais un apprenant pour le dépassement de ces limites dans un texte écrit. Vu le temps restreint imparti à l'apprentissage des notions juridiques, toutes les tâches ainsi que les tests portent sur la matière vue en classe. Cela confirme la validité d'un test reposant sur son adéquation au contenu pédagogique.

## 2.2. Auto-évaluation

Les apprenants débutants commencent par une auto-évaluation. Celle-ci est suivie d'un pré-test, du contrôle continu et finalement de l'évaluation finale, le partiel ou l'examen. D'après Weiss (1972, cité par Bachman, 1990 : 22) l'évaluation est une collecte systématique de données permettant de prendre une décision et de déclencher la démarche qui s'impose. Lors de cette démarche, plusieurs facteurs concernant le rôle, le but et le statut de l'évaluation dans la méthode d'enseignement intégrative doivent être pris en compte, pour atteindre l'objectif (*aim*) de l'apprentissage.

Pour l'auto-évaluation, les apprenants choisissent dans quelles compétences ils souhaitent être testés. Ils reçoivent alors un certain nombre de spécifications ayant trait à l'habileté choisie. Avant de passer au pré-test, les apprenants doivent donc décider s'ils pensent pouvoir réaliser l'activité décrite dans chaque énoncé.

Le pré-test consécutif à l'auto-évaluation est un test de niveau qui évalue aussi l'étendue du vocabulaire. Après une analyse des deux évaluations, les apprenants reçoivent un feedback sur les résultats qui peuvent mettre en évidence d'éventuelles disparités entre l'auto-évaluation et le pré-test. Durant l'apprentissage suivant, on examinera les raisons de ces disparités apparues au moment du feed-back et du compte-rendu explicatif.

## 3. L'EVALUATION CONSTANTE : CONTROLE CONTINU

A l'instar des spécifications du Cadre (Chapitre 8), la langue de spécialité, l'anglais juridique, doit faire l'objet d'une évaluation en contrôle continu et être affectée d'une note qui sera prise en compte dans le calcul de la moyenne de l'année scolaire. S'agissant d'une discipline obligatoire dans le curriculum du Master I-Droit, mais sans contrainte de réussite la moyenne peut être en-dessous de 50% (10 sur 20). Cependant, pour obtenir son diplôme en droit, l'étudiant sera forcé de rattraper le manque de points par une autre filière de droit. Le contrôle continu représente 60% de la note finale. Le reste (40%) dépend de l'examen.

Il faut distinguer entre les épreuves dites formatives comprises dans les tâches et les épreuves dites certificatives qui sont des tâches dont les notes sont retenues pour la moyenne du contrôle continu. Au cours d'un cycle de deux semestres les apprenants sont invités à exécuter ces épreuves/tâches pour obtenir une note finale. Il est essentiel de clarifier ce point parce que la plupart des apprenants sont pris de panique quand il s'agit d'une notation. Lorsqu'ils savent qu'une tâche ne sert qu'à un entraînement, les résultats sont meilleurs.

### 3.1. Préparation d'un test – évaluation et modélisation

Compte tenu de la théorie "G" d'Oller (*Generalizability theory*) et l'IRT (*Item response theory*), comme l'explique Bachman (1990 : 6 – 7), il faut distinguer les tests basés sur l'anglais non spécifié de ceux en anglais de spécialité. Tout d'abord les cours d'anglais juridique comprennent un apprentissage des notions du droit exclusivement. Bien que la langue prévale, les concepts de grammaires jouent un rôle secondaire. Le test se focalise sur le but de l'apprentissage (Cf. chapitre 5 : 3), et semble être un test hybride de langue et de droit<sup>6</sup>. Pour rassurer les étudiants, il y a une session de révision<sup>7</sup> de la grammaire à la fin de chaque semestre.

Bien qu'un tel test serve d'outil pour une analyse raisonnée, une répétition ou un entraînement en vue de rendre les apprenants capables de s'exprimer lors d'une évaluation finale, il ne mesure rien et n'est donc pas valide (R. Ellis, 2003). La situation en anglais juridique est complexe, l'interaction étant difficile à appréhender. Un modèle de test est basé sur des macro-tâches (Cf. chapitre 9). Les tâches de production écrite en anglais non spécifié sont de nature plus générale, comprenant des lettres personnelles pour donner des nouvelles ou exprimer un avis sur un sujet abstrait ou culturel, un compte-rendu d'expérience décrivant des sentiments et réactions dans un texte simple et articulé ou un voyage, réel ou imaginé. La première et la dernière fois où l'apprenant s'exprime de façon

---

<sup>6</sup> Annexe 12.

<sup>7</sup> Annexe 18 (travail sur la forme).

quasi-générale est dans le questionnaire : "*You have witnessed a crime and are requested by a local police officer to write a statement of 100 words about what you saw.*"<sup>8</sup>

Il s'agit d'une tentative pour encourager un apprenant à formuler ses idées par écrit, en se plaçant dans une situation imaginaire dont le contexte est juridique. Puisque l'anglais juridique ne devient obligatoire qu'à partir de la 4<sup>ème</sup> année d'études en Master I, 90% des étudiants en droit n'ont pas exercé leurs compétences en anglais pendant au moins 3 ans. Il est donc difficile pour les apprenants de niveau faible en anglais, de développer beaucoup de créativité à l'écrit lors de ce premier test. Cependant, il est rare (6% des cas ces trois dernières années) qu'un étudiant ne fasse pas l'effort d'écrire au moins quelques phrases (2 au minimum). Nous avons vu que, tout au long de leur parcours d'apprentissage, les apprenants ont la possibilité de produire des tâches écrites. Examinons maintenant l'évaluation constante de la production de ces tâches par un contrôle continu.

### **3.2. Production écrite**

En production écrite les apprenants sont invités à définir des concepts du droit. Les besoins en production écrite se font pressants dans le domaine des langues de spécialité. D'une part, il n'est pas facile de savoir si l'apprenant se rend compte de ses propres erreurs ou de connaître les stratégies correctives qu'il met en œuvre. La capacité de mémoriser qui a été remarquée à plusieurs reprises favorise une activité de copier-coller qui n'encourage pas l'acquisition d'une aptitude à la libre expression en L2 de spécialité. D'autre part, pour acquérir le vocabulaire en L2, l'écrit semble être l'activité la plus efficace ; plus efficace que la lecture (Hulstijn, 2001 : 280).

### **3.3. Production orale**

En ce qui concerne la production orale, il y a un lien entre l'âge de l'apprenant au début de l'acquisition de la L2, ses séjours dans un pays anglophone et sa performance (J.-P. Narcy-

---

<sup>8</sup> Annexe 7.

Combes, 2005 : 20). Le programme d'apprentissage ne durant que 30 heures, il n'est guère possible de perfectionner cette compétence par un entraînement pendant les cours. Par conséquent, l'évaluation finale se fait par écrit. Pendant une simulation les apprenants sont invités à parler et sont évalués en contrôle continu. Cependant, l'épreuve finale (partiel / examen) ne permet pas d'évaluer les capacités de compréhension orale des apprenants. Le but prioritaire est donc de travailler la prononciation pour se faire comprendre. La mise en place du dispositif d'apprentissage des langues doit s'appuyer sur un concept approprié pour l'évaluation en contrôle continu, qui tiendra compte notamment des objectifs, du choix du contenu et de la sélection des activités (J.-P. Narcy-Combes, 2005 : Chapitre 6). Simultanément, il faut étudier l'opportunité et la faisabilité de la mise en place d'un système articulé de contrôle continu du travail en classe et d'évaluations ponctuelles à partir de normes et critères prédéfinis.

### **3.4. Mise en place des dispositifs**

Grâce à la mise en place de dispositifs pédagogiques d'apprentissage adéquats, les apprenants pourront améliorer leurs connaissances existantes de l'ANS tout en apprenant les concepts de l'ASP. Il s'agit de choisir des supports appropriés et d'établir des tâches d'apprentissage pertinentes incluant l'écoute, la lecture, l'écriture et la pratique de la langue. Le programme d'apprentissage en langues à créer doit être structuré de sorte à inclure les compétences en langues atteintes à la fin de ce programme.

#### **3.4.1. Objectifs**

Dans mes groupes, il n'était pas toujours possible de déterminer des objectifs précis, étant donné que l'effectif par groupe a varié entre 16 et 30 apprenants<sup>9</sup> et que les groupes en droit privé, à l'exception d'un petit groupe de 13 apprenants en 2008-9, ont été séparés en raison de leur niveau élevé lors du passage du Bac (16/20).

---

<sup>9</sup> Annexe 1.

Les groupes en droit public ont varié entre 15 et 16 apprenants par groupe. La durée de formation était limitée à 30 heures maximum par groupe, dont 4 heures pour l'évaluation finale en fin de semestre. L'objectif méthodologique transférable était d'entraîner les apprenants à se familiariser avec les concepts juridiques déjà appris en réalisant les macro-tâches abordées en chapitre 9. Cet entraînement a permis d'évaluer régulièrement le progrès de l'apprenant, soit à l'écrit, soit à l'oral. L'évaluation était basée sur le contenu choisi par rapport à la branche du droit, explicité dans le prochain paragraphe.

### 3.4.2. Choix du contenu

Vu la différence du contenu de la branche du droit, les tâches à accomplir par les groupes en droit privé sont différentes de celles des groupes en droit public, surtout pour le deuxième semestre. Lors de l'exécution d'une tâche d'évaluation comme celle de la Figure 11.3, les apprenants en droit privé sont invités à donner les définitions, soit par écrit, soit par oral. Aucun apprenant n'est forcé de participer oralement.

**Figure 11. 3 Une tâche d'évaluation continue pour les groupes en droit privé.**

**Give a short definition of the following terms taken from the text.**

- a) jurisdiction (line 4)
- b) lawsuits (line 17)
- c) defamation (line 47)
- d) amendment (line 57)
- e) appeals court (line 59)
- f) settled law (line 62)
- g) plaintiff (line 67)
- h) criminal law (line 83)

La production langagière à l'oral restreint très souvent les apprenants dans les groupes de niveau faible en anglais. En fonction de leur niveau de performance, il est donc préconisé

d'avoir recours à la production langagière écrite. Bien que l'évaluation finale se passe par écrit, il faut encourager les apprenants à travailler leur production langagière orale. Les apprenants après avoir analysé un texte de presse, sont invités à définir les concepts juridiques. La numérotation ("line 4") correspond à la ligne dans laquelle se trouve le concept dans le texte. En revanche la tâche d'évaluation dans la Figure 11.4. fait partie d'un test de révision pour les apprenants en droit public<sup>10</sup>. Ces apprenants, ayant étudié les concepts lors du parcours d'apprentissage, s'entraînent également en production langagière écrite ou orale. Nous voyons que, pour tous les groupes, en droit privé aussi bien qu'en droit public, l'objectif de ce genre de tâche est, comme l'affirme J.-P. Narcy-Combes (2005 : 195).

*« d'améliorer les compétences déjà acquises (intake) en lecture et écriture selon un fonctionnement cognitif ou lexicalisé (exemplar-based) qui assurerait un passage efficace de l'input à un output pertinent et complexe puisqu'il y aurait traitement du sens (deep-processing) ».*

**Figure 11. 4. Une tâche d'évaluation continue pour les groupes en droit public.**

**2. Explain the following phrases.**

1. The court could decide to award punitive damages.
2. A lower court may decide in favour of the plaintiff.
3. The verdict may be to limit all types of damages.
4. If they had complained about the award, there would have been an appeal.
5. The company had to pay punitive damages.

Le contenu de la DNL n'autorise pas de technique de copier/coller qui irait à l'encontre de la créativité en droit, surtout dans le système juridique du *common law*, où les juges sont très

---

<sup>10</sup> Annexe 14.

souvent à l'origine de la création d'une loi. Les apprenants sont invités à regarder les films anglo-saxons en anglais pour se familiariser avec la procédure criminelle dans le monde anglophone. Malheureusement, le contenu d'un tel film est très souvent trop difficile à comprendre pour les apprenants de niveau faible en anglais. En raison du temps restreint, il vaut donc mieux recourir à des cassettes ou cédéroms qui permettent à l'enseignant de revenir – plusieurs fois, si nécessaire - sur des passages difficiles à comprendre.

### **3.4.3. Sélection des activités d'apprentissage.**

En ce qui concerne le choix des activités de tâches lors du semestre, les apprenants sont encouragés à travailler seuls, en binôme ou même à trois. Toutefois, vers la fin du semestre, il est conseillé, d'imposer une production individuelle en raison du partiel écrit dont le résultat ou la note sera intégré aux résultats globaux des unités du diplôme de droit. Dans mes groupes, l'organisation était fortement conditionnée par le contenu de la DNL et la durée de la séance, soit 1h30. Les tâches ont été évaluées en fonction d'un individu. Les résultats notés ont compté pour 60% du résultat final. Cette expérience a contribué à valider l'hypothèse de l'importance des exemplars dans le fonctionnement langagier. Cette expérience a également obtenu une validation sociale puisque 212 étudiants l'ont suivie avec un fort taux de satisfaction mesuré. La préparation nous amène à l'authenticité, qui, dès le début des années 80, donne une notion approfondie de l'approche et de l'utilisation des textes lors de l'enseignement et de l'évaluation des capacités langagières. Des auteurs tels que Widdowson (1978<sup>11</sup>) et Bachman (1990) ont souligné deux niveaux d'authenticité, à savoir : situationnelle et interactionnelle. L'importance de l'authenticité des situations se manifeste dans la création des tâches qui témoignent des compétences générales et communicatives (Cadre : 15 et 17 – 18). Dans un premier temps, l'authenticité situationnelle se définit comme le degré auquel les caractéristiques d'un type d'évaluation d'une activité langagière reflètent celles des situations de la vie réelle dans la L2 de spécialité. Simultanément il faut identifier les traits significatifs qui définissent la tâche dans cette situation. De cette manière il est possible de créer les activités d'évaluation qui incluent ces traits significatifs.

---

<sup>11</sup> Cité par J.-P. Narcy-Combes (2005).



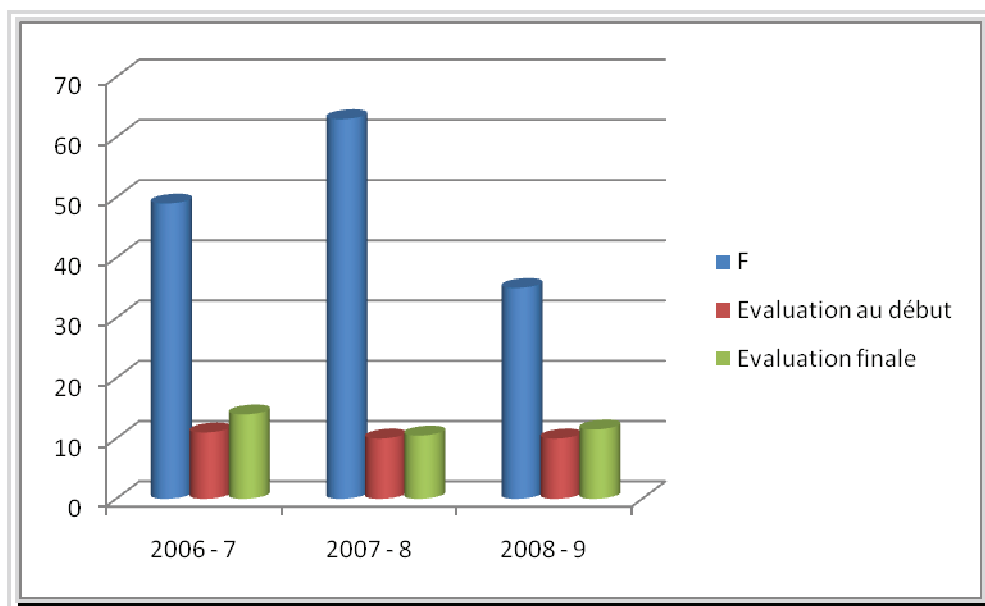
#### 4. RESULTATS

J.-P. Narcy-Combes (2005 : 210) signale l'impossibilité de garantir un produit fini parfait en acquisition de langues : « Comment expliquer aux étudiants qu'en 18 ou 25 heures, il ne sera pas possible de percevoir d'authentiques progrès » ? A la question comment tirer des conclusions sur le progrès et l'amélioration des compétences linguistiques en L2 de spécialité, surtout en anglais juridique, la réponse est la suivante :

*« (L)'inconfort de certains étudiants a mis en évidence l'importance du rôle du tuteur dans la mise en place d'une authentique responsabilité épistémologique chez chaque apprenant » (ibidem).*

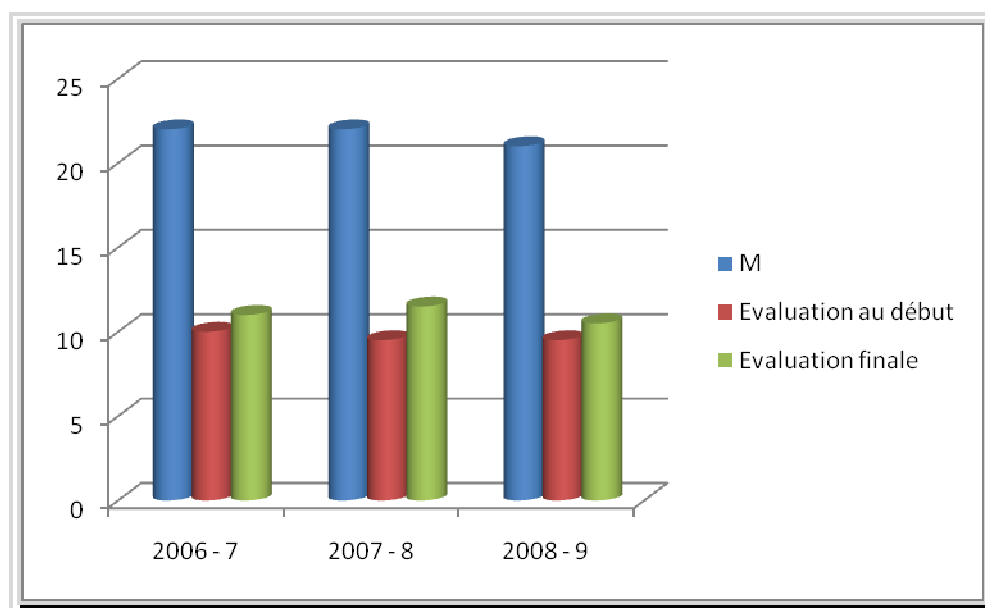
L'évaluation étant une collecte systématique d'informations que l'on mesure en se référant soit à des critères soit à une norme en vue de prendre une décision, regardons quelques résultats obtenus sur trois années de recherche. Le premier des trois graphes suivants (Graphe 11.1.) reflète les résultats des étudiantes caractérisés par (F) lors de l'évaluation du début (pré-test) et ceux du partiel à l'issue du programme de 30 heures, tandis que le deuxième montre les résultats de ces évaluations chez les étudiants de la catégorie (M).

**Graphe 11.1. Corrélation entre la première évaluation et la dernière évaluation des étudiantes (F).**



Comme il s'est avéré que le Portfolio n'était pas fiable, un questionnaire incluant un pré-test a été ajouté à partir de la deuxième année, donc 2007-8 et 2008-9. Les étudiants en 2006-7 ayant obtenu une moyenne de 11/20, ont pu améliorer leurs performances et ont obtenu 14/20. Par contre, les étudiantes des années suivantes n'ont manifestement pas profité des cours. Ces résultats décevants révèlent la tendance à négliger l'acquisition de la L2 dans l'enfance. Bien qu'il semble que les femmes dominent dans les milieux juridiques, il est rassurant de voir l'effort que font les hommes pour améliorer leurs compétences en anglais juridique, comme l'illustre le Graphe 11.2. Comme chez les étudiantes, l'amélioration n'est pas spectaculaire. Compte tenu de la difficulté de se familiariser avec le contenu du programme d'apprentissage en 30 heures, le moindre signe d'amélioration doit être considéré comme une réussite. En fin de compte, pour avoir une meilleure perspective, il vaut mieux analyser les groupes dans leur ensemble.

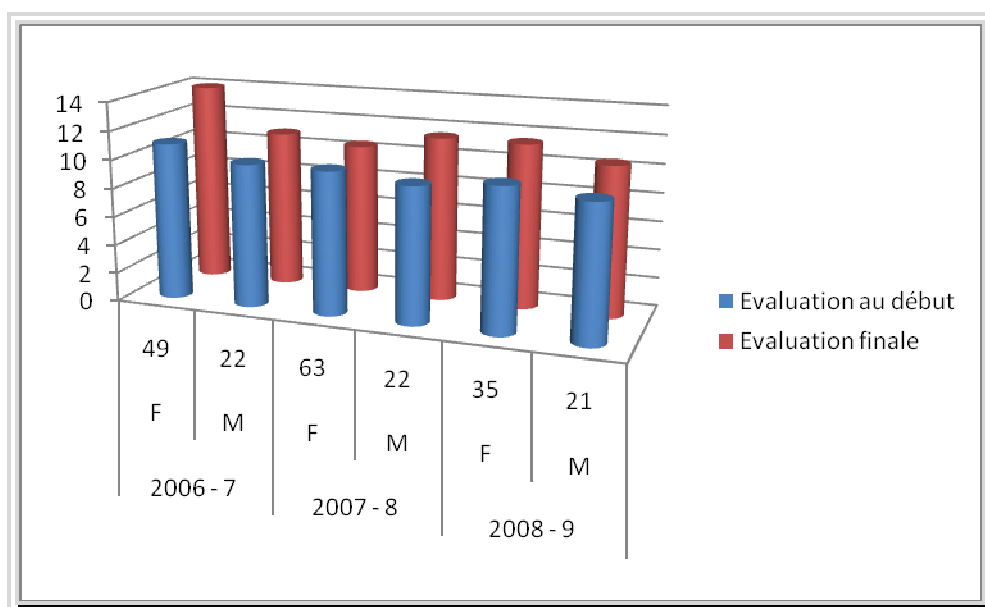
**Graphe 11.2. Corrélation entre la première évaluation et la dernière évaluation des étudiants (M).**



Le Graphe récapitulatif (11.3.) de trois années d'évaluation (2006- 2009) montre qu'il y a une amélioration des performances entre la première évaluation (pré-test) et l'évaluation finale (partiel), même si elle n'est pas spectaculaire. L'effort fourni s'accompagne souvent

d'un changement de l'attitude à l'égard des cours, qui devient plus positive quand les apprenants s'aperçoivent qu'ils peuvent compter sur le soutien sans faille de leur enseignant tout au long de leur parcours d'apprentissage. La motivation est donc un facteur essentiel, comme nous le rappelle J.-P. Narcy-Combes (2005 : 15, 30, 38 et 51). Les effectifs de l'année universitaire (2006-7, 2007-8 et 2008-9) sont indiqués selon étudiantes (F) et étudiants (M) et les notes sur 20.

**Graphe 11.3. Corrélation entre la première évaluation et la dernière évaluation des étudiants.**



Il est important de garder en mémoire que le résultat de l'évaluation constante est la note obtenue en contrôle continu. Cette note fait partie de la note globale de l'évaluation finale. Elle est normalement égale à la note obtenue au partiel ou à l'évaluation finale. Au cas où elle serait supérieure à la note obtenue au partiel, elle ne le sera jamais de plus de 10% ; c'est-à-dire, un apprenant qui a obtenu 10/20 en contrôle continu, peut monter à 12/20. La note obtenue en contrôle continu n'est jamais inférieure à la note obtenue au partiel.

Nous avons vu comment certains facteurs aléatoires, tels que l'âge, le sexe (*gender*), la langue maternelle ou le milieu socioculturel, peuvent influencer les notes obtenues à

l'épreuve de langue, Bachman (1990 : 13) nous rappelle l'importance de considérer l'ensemble de ces facteurs lors d'une évaluation des tests. En m'appuyant sur cet argument, je me suis aperçue, durant ces deux dernières années, que les notes élevées dans les épreuves de langues correspondent rarement aux compétences communicatives de mes étudiants et *vice versa*. Parmi mes étudiants, il y a deux cas d'espèce : l'un est étudiant en Stratégie fiscale de l'entreprise (Master 2) et l'autre en *Exploring Business* (Droit en Economie et Gestion, Master 1). Leur bonne performance lors du programme d'apprentissage (estimé à niveau B2-C1 du CECR) n'a pas pu être validée par les notes finales plutôt décevantes puisqu'elles avaient à peine atteint la moyenne. Dans les groupes participant à la recherche, 33% des apprenants n'ont pas atteint la note escomptée.

Mais le contraire existe aussi. Il arrive souvent qu'un apprenant qui a refusé d'assister aux activités du programme d'apprentissage, obtienne des notes satisfaisantes. Celui-ci compte sur la mémorisation des tâches pour « copier » et « coller » mentalement dans un examen. En effet, les étudiants en droit (Cf. chapitre 3) ont une énorme capacité de mémoire qui les incite à mémoriser à l'avance des phrases pouvant être reproduites dans un test attendu.

Pour éviter ce genre de pratiques qui risquent de donner des indications fausses ou trompeuses sur les compétences communicatives d'un apprenant, il vaut mieux se focaliser sur une session d'interrogation lors d'un cours de langue. Toutefois, étant donné que les apprenants sont terrifiés à la pensée de commettre des erreurs devant leurs pairs, il faut user de la diplomatie pour qu'ils viennent participer à la session orale.

Pour conclure ce chapitre, l'évaluation périodique ou formative a pour objectif de vérifier la conformité du contenu et des pratiques dans le programme d'apprentissage, ainsi que les étapes, les critères et les modalités d'évaluation établis en vue de l'acquisition de langues. En ce qui concerne les critères d'évaluation, ils suggèrent à l'unité de porter une attention spéciale aux objectifs concernant les compétences linguistiques. Avec les résultats de l'auto-évaluation des compétences linguistiques initiales, cette évaluation périodique est censée

couvrir un éventail complet de questions correspondant à la nécessité d'examiner les acquis dans le cadre du processus d'évaluation périodique selon certains critères du CECR.

L'évaluation finale ou sommative, qu'aborde le prochain chapitre, a pour objet la prise de décision de l'enseignant quant au niveau de compétences d'un apprenant. L'évaluation vise à vérifier l'efficacité du programme d'apprentissage pour atteindre ses objectifs et si l'apprenant a trouvé les moyens pour obtenir les résultats attendus.

## **CHAPITRE 12 L'ÉVALUATION FINALE**

Après une réflexion sur l'évaluation périodique et avant d'entamer le sujet du présent chapitre, je rappelle qu'il ne faut pas confondre partiel et test de langue internationale. Le test national ou international est une certification du type *TOEIC*, *TOEFL* ou *DCL* qui valorise différents niveaux de compétences linguistiques. Aux fins du programme proposé dans ce thèse, l'évaluation est un partiel. L'évaluation finale est destinée à dresser l'inventaire des compétences réceptives et productives des apprenants en anglais juridique. Le programme comprend deux partiels ou examens pour une évaluation à la fin du premier semestre et une deuxième en fin d'année scolaire. Dans ces partiels écrits, les apprenants doivent mettre en œuvre leurs connaissances et les aptitudes acquises en s'acquittant de tâches similaires à celles proposées dans les cours et que j'expliquerai plus en détail. Une comparaison des résultats obtenus entre la première évaluation du futur apprenant et les partiels permet de valider les acquis.

On détermine le contenu également par « quoi tester » (Doucet, 2001 : 13 – 33) sur une analyse des niveaux atteints par l'apprenant et l'objectif du programme pour développer sa capacité à maîtriser le langage dans ces quatre compétences. La Phase B de la structure proposée vise à construire un programme de préférence en collaboration avec les spécialistes, pour que les apprenants arrivent à améliorer les quatre compétences traditionnelles d'une langue (écouter, lire, écrire et parler) dans le domaine de spécialité.

### **1. PROCEDURE D'ÉVALUATION FINALE**

Pour mon programme de 30 heures par groupe (15 heures par semestre), les deux partiels qui ont lieu respectivement à la fin du premier et du second semestre et dont chacun porte sur le programme spécifique du semestre passé, peuvent être considérés comme base pour l'évaluation finale. La dernière épreuve de fin de semestre intègre un partiel écrit. La

moyenne des notes est calculée à partir de la note du contrôle continu et la note du partiel et elle est portée sur le procès-verbal établi par le personnel du bureau des examens.

Au moment des délibérations, toutes ces notes sont soigneusement examinées et recalculées pour pouvoir conclure avec certitude si un étudiant peut être admis ou non. Les notes sont également reportées sur les cartes d'inscription<sup>1</sup> comme une future référence. A la fin de l'année scolaire, la moyenne des deux notes est à nouveau portée sur le PV fourni par le personnel du bureau des examens

### **1.1. Le but de l'évaluation en perspective**

L'évaluation des compétences linguistiques, à l'origine vérifiées par un test « maison » (Taillefer, 2004 : 111 – 126) est basée sur quelques tâches, notamment un traitement de texte obligatoire suivi d'une formulation des définitions de principes juridiques, du passage d'un principe du droit et d'une rédaction sur un sujet d'actualité ou de droit international. Le but est de s'assurer que l'apprenant a la capacité de répondre aux exigences de la formation professionnelle ou, celles du monde réel selon les échelles élaborées dans le Cadre, ou encore d'adapter ses compétences dans un contexte d'usage externe par rapport au tableau (Cadre, 2000 : 43). Puisque l'apprentissage des langues doit se poursuivre toute une vie durant, il convient de le promouvoir par l'évaluation du progrès. Au plan international par exemple, après un examen élémentaire comme le *KET*, par exemple, un apprenant peut avancer aux autres *PET*, *FCE*, *CAE* ou *CPE*.

### **1.2. Le but de l'évaluation en Droit Master 1 à la faculté de droit à Nice**

Aux fins de cette thèse, le but de l'évaluation des compétences linguistiques en L2 (anglais), dans l'unité d'enseignement 2, est d'obtenir une note finale en anglais juridique. Le coefficient correspondant à la notation de cette unité est de

---

<sup>1</sup> Annexe 17.

- 1 (=80) étant 2 ECTS, dans l'unité 2 (U2 = 9) en premier et en deuxième semestre pour les étudiants en Master 1 droit privé et sciences criminelles<sup>2</sup> et
- 1 (=110) étant 2 ECTS, dans l'unité d'enseignement 2 (U2 = 15, 1<sup>er</sup> semestre) et dans l'unité (U4 = 15, 2<sup>ème</sup> semestre) pour les étudiants en Master 1 droit public approfondi<sup>3</sup>. Comme il a déjà été précisé, l'anglais est obligatoire.

## 2. MODELE D'UN EXAMEN

Un modèle d'examen est basé sur 4 sections<sup>4</sup>, A, B, C et D, dont la première section (A), est obligatoire. Cette section est suivie du choix d'une des trois sections (B, C, ou D) comprenant une formulation des définitions des principes juridiques et une rédaction sur un sujet d'actualité. Cette formule semble une bonne solution pour prendre en charge tous les étudiants qui suivent les cours d'anglais obligatoires à la faculté et ont des niveaux linguistiques différents. La première section étant obligatoire, tous les candidats sont évalués sur leur compréhension d'un texte de presse. Après, ils peuvent choisir la section qui convient par rapport aux acquis.

### 2.1. Section A – Compréhension du texte

Pour les besoins de ce document, on appelle « texte » toute séquence discursive écrite que les apprenants analysent, donc le plus souvent des textes de presse. Puisque les apprenants ont une capacité limitée de traiter les informations, ils décident des priorités sur lesquelles ils focalisent leur attention et n'arrivent donc pas, à se concentrer sur la langue<sup>5</sup>.

La priorité est d'obtenir une note élevée au partiel. Bien que la réussite en anglais ne soit pas une condition préalable à l'obtention du diplôme en droit à Nice, les apprenants choisissent les sections les plus faciles pour être admis afin de ne pas manquer une mention

---

<sup>2</sup> <http://www.unice.fr/droit/regime-M1prive.html> (consulté jusqu'au 10 octobre 2009).

<sup>3</sup> <http://www.unice.fr/droit/regime-M1public.html> (consulté jusqu'au 10 octobre 2009).

<sup>4</sup> Annexe 12.

<sup>5</sup> Skehan, P. et Foster, P. "Cognition and Tasks" dans *Cognition and Second Language instruction* ed. par Peter Robinson. Cambridge, 2001, P189.



et d'éviter des cours de rattrapage. La section B (2.2.) exige des explications en phrases courtes, tandis que les sections C (2.3.) et D (2.4.) requièrent une maîtrise élevée de la L2 pour construire des phrases.

Pour entraîner les apprenants à l'analyse d'articles de presse comprenant des concepts juridiques, pour qu'ils en définissent les termes, la section A invite les apprenants à lire un texte d'une page. La section A.I leur demande de trouver des synonymes pour certains mots donnés de ce texte. Dans la section A.II.1., ils doivent décider si une phrase donnée est « vraie » ou « fausse ». Toutefois, pour des raisons culturelles, ce dernier devoir - même s'il correspond au style d'examen anglo-saxon - est en train de disparaître de mon programme. En effet, il n'y a pas de mérite à évaluer un apprenant en fonction d'un GG (*guessing game*), qui risque de ne pas lui procurer autre chose que de la frustration.

**Figure 12. 1. Exemple de questions<sup>6</sup> (*TRUE /FALSE*).**

**II.1. State whether these statements are true or false. Justify your answer.**

- i) France's legal system has been put to question.
- ii) The six murderers of little children were imprisoned for years.
- iii) The investigation lasted more than two (2) years.
- iv) The case started as a result of the Marc Dutroux affair in Belgium.
- v) One of the accused killed another accused in prison.
- vi) All in all 20 children were killed.
- vii) This case damaged France's judicial image.
- viii) The French are reconsidering judicial changes.
- ix) Jean-François Burgelin is an experienced French jurist who suggested adopting the "accusatorial" system.
- x) The French will not accept the Anglo-American system.

Corroborant la réflexion de Bourguignon (2001 : 53 – 69) sur « le biais de QMC ou de réponses vrai/faux », ce jeu de devinettes sera progressivement remplacé par un devoir

---

<sup>6</sup> Annexe 12.

basé sur des expressions idiomatiques ou "*phrasal verbs*". Pour l'instant, cependant, le partiel concerné puise encore dans le réservoir des deux types de questions. (Section A.II.2.). La Figure 12.2. en est un exemple.

**Figure 12.2. Exemple de questions<sup>7</sup>.**

**II.2. Explain in 1 – 2 sentences what 5 (five) of the following expressions (underlined in the text) mean.**

1. it turned out that
2. behind bars.
3. gripping the public
4. was being rocked
5. reputations in tatters
6. has been shaken
7. under the spotlight

## **2.2. Section B**

Pour la Section B. I. les apprenants sont invités à définir les concepts qu'ils ont appris pendant le semestre, par exemple : *Arson, Bribery, Treason, Assault, Slander, Piracy*, dans un cours basé sur des *common law crimes*. En revanche, dans la deuxième partie de cette section, les apprenants doivent définir les concepts du droit soulignés dans le texte donné<sup>8</sup>, par exemple : *Miscarriages of justice, Affair, Murderer, Trial, Judicial system, Judge*, fondés sur les discussions et tâches qui se sont déroulés lors du programme. Ces concepts sont moins difficiles à définir. Sous un angle linguistique, il est important de vérifier si les apprenants réussissent à produire des phrases écrites en s'exprimant en anglais juridique.

---

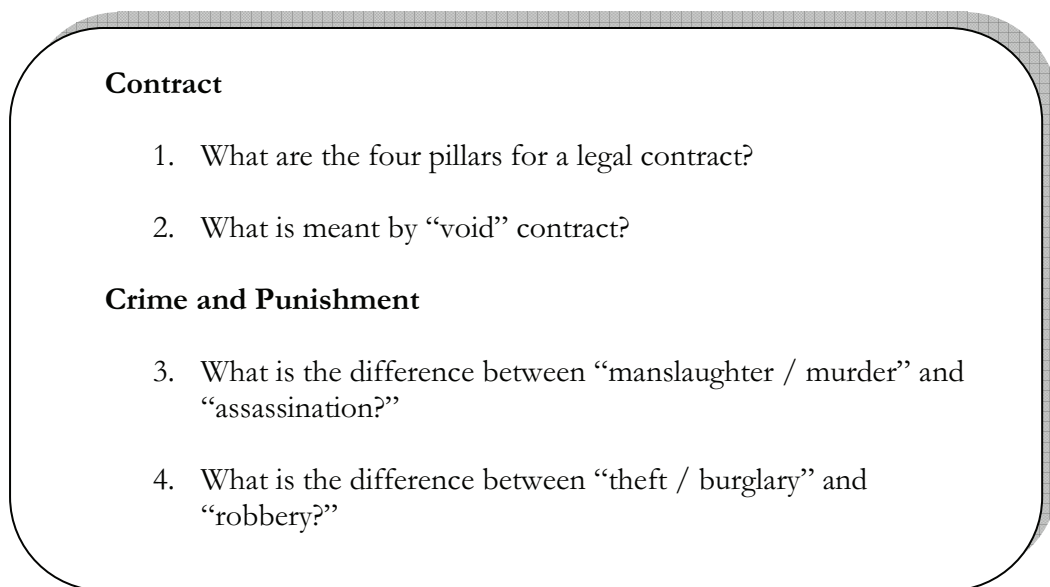
<sup>7</sup> Annexe 12.

<sup>8</sup> Annexe 11.

### 2.3. Section C

Fondée sur le même contenu, la Section C exige une petite description des concepts juridiques traités lors du programme d'apprentissage. En premier semestre, ces notions sont classées par sujet, que ce soit l'histoire ou l'origine des systèmes juridiques ou les branches du droit, notamment le droit du contrat et le droit pénal.

**Figure 12. 3. Exemple de questions sur les notions du droit.**



**Contract**

1. What are the four pillars for a legal contract?
2. What is meant by “void” contract?

**Crime and Punishment**

3. What is the difference between “manslaughter / murder” and “assassination?”
4. What is the difference between “theft / burglary” and “robbery?”

La Section C du 2<sup>ème</sup> semestre reprend les scénarios expliqués au Chapitre 9 (2.2.1.4.). Le curriculum du 2<sup>ème</sup> semestre est basé sur les notions du droit, à savoir: droit de la propriété intellectuelle, droit de la concurrence et droit de la responsabilité civile. Contrairement aux scénarios abordés par Buck (2007 : 86 – 95), les scénarios traités dans mon programme réfèrent à des situations qui se sont produites suite à une infraction à la loi. En se mettant à la place d'un avocat ou d'un juge, les étudiants en droit analysent « l'affaire » et portent un jugement. Ils sont d'ailleurs libres de décider s'ils préfèrent plaider en faveur de la défense (accusé) ou du demandeur (affaire civile) / plaignant (affaire criminelle).

## 2.4. Section D

Les apprenants sont invités à faire une rédaction. Une rédaction (*essay / composition*) ressemble à un résumé en ce qui concerne les compétences écrites. En vérité, il en est très différent dans la mesure où il requiert une maîtrise extraordinaire de la langue. En choisissant son thème et en le développant au gré de ses idées, l'apprenant contrôle sa création à tout moment. Il ne s'agit donc pas de définitions qu'il a apprises par cœur, mais d'une combinaison de ses compétences écrites et de ses connaissances linguistiques avec une habileté de formuler des idées externes sur des thèmes juridiques internationales, dans une langue de spécialité qui est entièrement différente de sa langue maternelle. En raison de la durée limitée de l'examen, la rédaction ne doit pas dépasser une page. Vu les contraintes de temps - la durée maximale de l'examen est de deux heures - les apprenants ne peuvent pas effectuer un traitement de texte. Ils sont invités à construire un *essay* en tant que production de texte, « considérée à la fois comme un domaine très spécifique (...) pour développer des compétences rédactionnelles chez (les apprenants)» (Catroux, 2006 : 14-28).

**Figure 12. 4. Exemple des sujets à rédiger.**

**Write 1 (one) page on 1 (one) of the following topics.**

1. Having read this article as future Officer of the Law, would you agree that the French legal system needs a facelift? Explain what you would change / not change.
2. Do you think that students would accept more responsibility regarding their work, if they had to contribute towards tuition fees?
3. How will a European constitution affect you personally?
4. Do you think you might lose your political identity in an obese European Union?

## 2.5. Quelques remarques à propos de la sélection des sections

Les apprenants sont invités à répondre aux deux sections, dont la Section A est obligatoire. En dépit du regroupement des apprenants selon la note moyenne du BAC et le résultat des évaluations effectuées lors de la Phase A, ils sont trop nombreux pour pouvoir former de petits groupes de 8 à 10. Pour équilibrer le niveau, les étudiants peuvent choisir la deuxième section lors de l'examen.

Pour conclure, les sections A et D sont consacrées aux exercices langagières, tandis qu'en sections B et C le droit est prioritaire. Les apprenants de niveau B2 optent pour la Section D, contournant ainsi la préparation de définitions. Ceux qui ont des lacunes de vocabulaire en anglais non spécifié et sont par conséquent moins sûrs d'eux, choisissent la Section C.

L'étudiant en droit incapable de reconnaître les concepts ni en L2 ni en L1, comme l'affirme Rosner, et qui ne possède donc pas d'aptitude à l'"*automatic word recognition*" (Hulstijn, 2001 : 283) est obligé d'apprendre ces concepts par cœur pour effectuer les tâches de la Section B. Il est très décevant quand un apprenant fort en anglais et ayant obtenu une note élevée en contrôle continu lors de l'apprentissage, opte pour cette section afin d'avoir « une bonne note en anglais », sans faire un effort supplémentaire. Après l'analyse systématique des résultats de l'évaluation aux chapitres précédents, le tableau ci-après résume les résultats finaux :

**Tableau 12. 1. Récapitulation des moyennes des résultats d'évaluation.**

ANNEE	Pré-test	Contrôle continu	Note finale
2006 - 7	10,5	11	12,5
2007 - 8	9,75	9	11
2008 - 9	9,75	10	11

Après avoir accompli le programme d'apprentissage et analysé les résultats sur plus de trois ans, un constat s'impose quant à la réussite de ces changements, vu qu'une approche du type EMILE ne pouvait manifestement pas être adaptée de façon satisfaisante aux besoins de mes étudiants dans les groupes de recherche.

**Tableau 12. 2. Le choix le plus répandu en faveur de CLIL/EMILE.**

Q	LE CHOIX LE PLUS POPULAIRE	Droit privé	Droit public
1.	<b>Comment avez-vous jugé cet enseignement,</b> Choix n°. 2 : assez difficile mais motivant ?	100%	100%
3.	<b>Aviez-vous l'impression pendant le cours</b> Choix n°. 1 : de travailler l'anglais et la matière en question ?	100%	100%
4.	<b>Au cours d'une séance donnée, la difficulté liée à la langue :</b> Choix n°. 3 : est stable pendant la durée de la séance	100%	100%
5.	<b>Au cours du semestre, la difficulté liée à la langue :</b> Choix n°. 3 : est stable pendant le semestre.	100%	100%
7.	<b>Pensez-vous que l'enseignant assurant un tel cours en France :</b> Choix n°. 2 : doit être parfaitement bilingue	100%	100%
8.	<b>Préférez-vous travailler sur les supports distribués en cours :</b> Choix n°. 1 : uniquement dans le cours en question ? Choix n°. 4 : seul(e), en dehors du cours ?	100%	50% 50%
9.	<b>Votre attention en cours est-elle :</b> Choix n°. 1 : renforcée par le fait que vous vous intéressez aux thèmes traités ? Choix n°. 3 : indifférente à la matière enseignée ? Choix n°. 4 : variable en fonction de différents paramètres trop nombreux à identifier ?	100%	50% 50%
10.	<b>Pensez-vous que de tels enseignements :</b> Choix n°. 1 : auraient pu être proposés plus tôt dans votre cursus ? Choix n°. 2 : peuvent seulement être proposés en fin de cursus car le niveau de langue est plus élevé ? Choix n°. 4 : doivent être proposés plus tôt mais avec un accompagnement linguistique renforcé ?	100%	50% 50%

Je tiens à préciser que le questionnaire d'un confrère a apporté des informations très utiles sur la situation actuelle des approches d'apprentissage telles que CLIL<sup>9</sup>. Le questionnaire

<sup>9</sup> Annexe 20. Justification de l'absence des questions 2 et 6 dans le Tableau 12.2 : elles ne reflètent pas la satisfaction des apprenants, (100% = maximale de réaction par groupe).

pour l'étude de satisfaction des apprenants a été conçu par un confrère de façon à préserver l'anonymat des apprenants. En conclusion, une attitude plutôt positive se manifeste dans les réponses ci-après:

- assez difficile mais motivant (Question n°. 2)
- de travailler l'anglais et la matière (droit) en question (Question n°. 3)
- le facteur de stabilité (Question n°. 4 et Question n°. 5)

En revanche, les réponses suivantes révèlent une certaine angoisse due au manque d'habileté en L2 par rapport au contenu des cours :

- doit être parfaitement bilingue (Question n°. 7)
  - uniquement dans le cours en question (Question n°. 8)
  - seul(e), en dehors du cours (Question n°. 8)
  - renforcée par le fait que vous vous intéressez aux thèmes traités (Question n°. 9)
  - indifférente à la matière enseignée (Question n°. 9)
- variable en fonction de différents paramètres trop nombreux à identifier (Question n°. 9)
- auraient pu être proposés plus tôt dans votre cursus. (Question n°. 10)
  - peuvent seulement être proposés en fin de cursus car le niveau de langue est plus élevé (Question n°. 10)
  - doivent être proposés plus tôt mais avec un accompagnement linguistique renforcé (Question n°. 10).

Enfin les réponses concernant le recours à la L1 :

- « ait parfois recours à la langue française » (Question n°. 6)

- « ait recours à la langue française seulement pour expliquer des points difficiles » (Question n°. 6)

Ces résultats sont le reflet précis de la situation actuelle de l'apprentissage. Ces résultats viennent étayer l'hypothèse que l'enseignement d'une DNL en L2 rend l'apprentissage trop difficile et qu'il convient d'opter pour une méthode mixte, telle que LADMI.

Nous pouvons conclure que le but de l'apprentissage consistant à transmettre aux étudiants francophones en droit une connaissance générale du *common law* et à réaliser une formation participant à la construction d'une compétence d'expression dans ce domaine précis a été atteint. En développant systématiquement leur prise de conscience du processus d'enseignement et d'apprentissage dans lequel ils se sont engagés, les apprenants ont pu faire l'expérience d'une démarche méthodologique qui les a mis en situation d'identifier eux-mêmes leurs erreurs et d'y remédier grâce à une collaboration mutuelle, lors d'un processus d'évaluation. L'interaction systématique entre l'enseignant et les apprenants, le transfert progressif des connaissances de l'ANS à l'ASP, a aidé les apprenants à réfléchir sur leur apprentissage de L2 et à mettre en pratique les connaissances dans la langue de spécialité, l'anglais juridique.

Pour mener à une évaluation rigoureuse qui se termine par une certification réputée, il est indispensable de travailler avec un organisme de certification pour une accréditation nationale ou internationale des acquis. Le chapitre 13 donne un bref compte-rendu d'une expérience de lancement d'un projet pilote dans l'effort de créer une nouvelle certification internationale, se focalisant sur les compétences en anglais juridique.



## CHAPITRE 13 LA CERTIFICATION

Sur le plan de la culture et de l'acquisition des langues, nous avons constaté que les transformations de la politique linguistique proposent de nouvelles consignes de passation. Ces mouvements ont provoqué une aspiration croissante des étudiants à l'obtention d'une maîtrise en linguistique, notamment dans une ou plusieurs langues étrangères. Dans son ensemble, ce chapitre considère les enjeux de l'apprentissage d'une langue particulière. Il s'efforce à distinguer nettement les composantes d'un curriculum multidimensionnel, prenant en compte les modalités d'une évaluation différenciée pour s'orienter vers des dispositifs d'apprentissage et de certification autorisant, en synchronie, la mise en place et la reconnaissance de compétences plurilingues et pluriculturelles ; une harmonisation des méthodes de certification pour valider les compétences linguistiques peut s'avérer incontournable. Il faut donc resituer le plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, elle est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. Il faut rappeler qu'aux fins de cette recherche les références par rapport à la certification nationale / internationale des langues, s'appliquent à l'anglais.

Après avoir fait quelques réflexions sur les certifications existantes, par exemple, en France, en Grande-Bretagne, en Grèce et au Canada, regardons la situation actuelle à l'Université de Nice. Le lieu de ma recherche étant la Faculté de droit à Nice, je résume la situation actuelle de celle-ci concernant la certification :

- Bien que la section d'anglais de spécialité fonctionne dans cette Faculté de façon autonome par rapport au curriculum de la Faculté de lettres, les enseignants de langues restent en contact ;
- Des examens de certification tels que *TOEIC* et *TOEFL* peuvent être passés aussi bien à la Faculté de lettres qu'à la Faculté de droit, mais ni l'un ni l'autre n'est adapté à la certification de l'anglais juridique ;

- Le CLES (Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur) peut être obtenu à la Faculté de lettres, mais il ne prévoit pas une certification en anglais juridique ;
- En dehors d'une certification en *Business English (BEC, Cambridge)* il n'y a pas de certification nationale ou internationale de l'anglais juridique à la Faculté de droit à Nice.

Pourtant, un manque de certification n'implique pas un manque de gestion durable pour préparer les étudiants au cas où ils souhaitent obtenir un certificat. La plupart des sessions de préparation pour les examens disponibles sont en anglais non spécifié.

## **1. EXAMENS DISPONIBLES**

En principe, il y a une liste d'examens disponible à la Faculté de lettres ainsi qu'à la Faculté de droit pour se préparer à une certification. Les enseignants de langues essayent d'intégrer ces séances de préparation à l'emploi du temps universitaire.

### **1.1. Préparation des examens en anglais non spécifié**

Les modules de préparation au *TOEFL* sont proposés à la faculté mais le déroulement de l'épreuve ne peut pas avoir lieu dans les locaux de l'université. Par conséquent, les organisateurs du *TOEFL* gèrent eux-mêmes les centres d'examen ainsi que les dates des épreuves.

En revanche, la faculté de droit propose le *TOEIC* en tant que module, par exemple. Plusieurs sessions du *TOEIC* ont lieu dans les locaux de l'université. Toutefois, cet arrangement dépend du nombre de candidats. S'il n'y a pas suffisamment de candidats, la session d'examen est annulée.

Quant au CLES et bien que la Faculté de lettres à Nice offre cette certification au 2<sup>ème</sup> niveau (CLES 2), l'organisation d'une session d'examen dépend également du nombre de candidats.

## **1.2. Préparation des examens en anglais de spécialité**

Malgré l'introduction, en 2005, d'examens tels qu'*ILEC (International Legal English Certificate)* et *ICFE (International Certificate in Financial English)*, les diplômes ou certificats décernés donnant une qualification internationale en anglais de spécialité, demeurent assez limités. Pendant nombre d'années, le *BEC (Business English Certificate)* était la seule certification offerte à la Faculté de droit.

### **1.2.1. BEC en tant que module**

Comme il a été précisé, ce certificat de Cambridge est conçu pour tester l'anglais des affaires et convient aux hommes d'affaires ou apprenants adultes qui se destinent à une carrière dans le commerce. Les examens correspondent à une évaluation des 4 compétences, notamment la compréhension et l'expression écrites et orales. Bien que la préparation de ce certificat fasse partie du programme des étudiants en économie, les autres étudiants n'en sont pas exclus. Tout étudiant inscrit au programme d'anglais à cette faculté et qui souhaite obtenir un certificat international en anglais de spécialité, peut ainsi participer aux séances de préparation.

### **1.2.2. ILEC « fait ses dents »**

L'*ILEC (International Legal English Certificate)*, correspondant aux niveaux B2 et C1 en anglais non spécifié vient de combler la lacune en matière de qualifications internationales en anglais juridique. Son évaluation des compétences linguistiques est identique à celle du *BEC Higher*. En raison du haut niveau de compétence exigé et du contenu disciplinaire de l'examen, il est reconnu par des associations telles que *European Company Lawyers Association*, *European Law Students Association*, *International Association of Young Lawyers* et *European Young Bar Association*. Malheureusement, le niveau exigé est trop élevé pour la plupart des

apprenants en 4<sup>ème</sup> de droit. Depuis l'introduction de ce certificat dont le premier projet pilote a eu lieu à la Faculté de droit à Nice, aucun apprenant à cette faculté ne s'est inscrit à l'examen final, malgré la reconnaissance par des associations telles que *European Company Lawyers Association*, *European Law Students Association*, *International Association of Young Lawyers* et *European Young Bar Association*.

Cette certification a une signification particulière pour la France qui, parmi les pays européens, comporte le pourcentage le plus élevé d'étudiants en droit. En effet, Cambridge ayant décidé de lancer le premier projet pilote *ILEC* en France<sup>1</sup>, les étudiants en droit Master I de la promotion 2005 à la Faculté du Droit de Nice ont été mis à l'essai dans le cadre de ce projet. A l'issue de cet essai, il a été constaté que l'ensemble des résultats des tests était plutôt décevant (Tableau 13.1.) du fait que le niveau moyen de la compétence en anglais non spécifié de la plupart des étudiants était en-dessous du niveau B2 et C1.

## **2. ILEC – une expérience à Nice**

Compte tenu de la demande croissante en anglais de spécialité et du fait que le *BEC* est le seul certificat dans ce domaine, les experts d'examens de Cambridge ont pris la décision de lancer la première certification en anglais juridique au début de l'année 2005 en invitant les facultés de droit en France à y participer. Sur la proposition d'une consœur<sup>2</sup>, la Faculté de droit à Nice a été retenue.

### **2.1. Contact et préparation**

En raison de nos efforts pour établir un examen afin d'améliorer l'enseignement de l'anglais juridique à la Faculté de droit, les relations ont été établies avec Cambridge pour que Nice puisse participer au premier projet-pilote. La préparation a duré plusieurs semaines durant

---

<sup>1</sup> Annexe 23.

<sup>2</sup> Bien que Mme Jane Magnaldo soit attachée à la section d'odontologie au sein de St. Jean-Angely, pôle universitaire de Nice, et qu'elle n'enseigne pas l'anglais juridique, elle travaille en collaboration avec le comité d'experts d'examens de Cambridge à Sophia Antipolis.

lesquelles il a fallu sélectionner les étudiants en fonction de leur niveau et des sessions. Les étudiants de niveau B2 ont été sélectionnés pour passer l'examen écrit, tandis que la plupart des autres ont pu passer des sessions de compréhension et d'expression orales. Le descriptif des examens *ILEC* correspond à celui du *BEC* (Cf. Chapitre 5) sauf que l'*ILEC* exige un niveau plus élevé (B2) que celui requis pour le *BEC* (A2/B1).

## 2.2. Les séances d'examen

Les séances ont été étalées sur plusieurs jours d'une semaine. Les 185 candidats qui se sont inscrits au début ont demandé une organisation énorme de la part des enseignants de la section de langues à la Faculté de droit. Finalement, il y a eu 4 sessions pour passer les examens, y compris un "*Placement Test*"<sup>3</sup> et un "*anchor test*" ainsi que 5 séances pour les candidats (18) qui ont assisté à l'examen écrit.

- *Placement* (30 minutes)
- *Anchor Test* (20 minutes)
- *Listening Test* (40 minute)
- *Reading Test* (75 minutes)
- *Writing Test* (75 minutes)

Un "*anchor test*"<sup>4</sup> consiste en un ensemble d'éléments de test administré pour surveiller la difficulté des examens pour les étudiants, surtout en cas de nouveau projet de certification. Il constitue le point d'ancrage pour la construction d'un ensemble de tests, qui se déroulent

---

<sup>3</sup> On test conçu pour présenter une évaluation rapide di niveau approximatif des connaissances d'un apprenant de la grammaire anglaise et l'utilisation, permettant d'estimer le niveau par rapport aux examens internationaux de Cambridge (PET, KET, FCE, CAE ou CPE).

<sup>4</sup> Tests d'ancrage, qui sont utilisés avec pré-test, ont été développés et continuellement remplacé au fil du temps. Le design existant lié pour pré-test permet d'ancrage au niveau de la Croix-ancrage avoir lieu plus tôt dans le processus de construction de tests.

<http://www.cambridgeesol.org/what-we-do/research/cefr/common-scale-constructed>. Consulté jusqu'au 10 octobre 2009)

lors du projet pilote. Ce projet pilote est suivi d'un pré-test qui se réfère à l'expérimentation de tests sur les apprenants et dont l'étalonnage<sup>5</sup> permet d'estimer la difficulté.

### **2.3. Les candidats**

La plupart des candidats étaient des étudiants francophones inscrits en 4<sup>ème</sup> de droit à la Faculté de droit à Nice. Bien que leur niveau de compétence linguistique (A2 / B1) ne fût pas celui exigé (B2), les candidats décidèrent de participer pour faire l'expérience de voir leurs acquis évalués à l'échelle internationale. Pour permettre une comparaison entre la note obtenue dans un test maison et celle d'une évaluation internationale, j'ai illustré dans le tableau ci-après la performance des étudiants de mes groupes d'apprentissage pendant l'année scolaire. Après avoir pris conscience des difficultés que représente l'apprentissage de l'anglais juridique, cette expérience m'a définitivement incitée à m'investir dans la recherche d'une méthode telle que celle proposée dans cette thèse.

## **3. RESULTATS**

Les candidats dont les résultats sont reflétés dans le Tableau 13.1. ont commencé les programmes d'apprentissage en anglais juridique 7 mois avant leur participation au projet pilote. Je me suis focalisée sur les groupes impliqués dans la préparation de la recherche, pour comparer les résultats. En mettant l'accent sur le transfert de biens, le commerce, la relation éthique entre client et commerçant, les questions posées dans ces examens ont été décevantes. Les candidats s'étaient inscrits en droits privé et public en France et les cours d'anglais juridique étaient leur première rencontre avec l'anglais de spécialité. Par conséquent, ils avaient appris les concepts de cette discipline dans des macro- et micro-tâches (cf. analyse aux chapitres précédents), qui ont notamment abordé les différences entre les systèmes juridiques et le vocabulaire de base. Ils n'étaient donc pas du tout préparés à cet assaut total centré sur le commerce. D'autre part, ils n'avaient pas encore

---

<sup>5</sup> Les données de réponse recueillies.

atteint le niveau requis pour répondre aux questions présentées dans les tâches de Cambridge, ni en compréhension écrite ni en compréhension d'écoute. Une comparaison des notes obtenues dans le test-maison et celles du projet pilote de Cambridge a révélé les résultats suivants :

**Tableau 13.1. Résultats du projet-pilote d'ILEC et évaluation finale (2005)**

#	Placement	/60	%	NG	M
1	A2	29	48	9	11
2	A2	18	30	9	
3	A2	28	47	10	
4	A2	26	43	10	
5	A2	26	43	10	
6	A2	18	30	10	
7	A2	20	33	10	
8	A2	29	48	11	
9	A2	22	37	11	
10	A2	20	33	11	
11	A2	27	45	11	
12	A2	21	35	11	
13	A2	28	47	11	
14	A2	22	37	11	
15	A2	27	45	12	
16	A2	25	42	12	
17	A2	26	43	12	
18	A2	28	47	12	
19	A2	28	47	12	
20	A2	29	48	12	
21	A2	27	45	12	
22	A2	27	45	13	
23	A2	25	42	13	
24	A2	29	48	14	
25	B1	32	53	10	12
26	B1	31	52	10	
27	B1	31	52	11	
28	B1	35	58	11	
29	B1	38	63	12	
30	B1	37	62	12	
31	B1	33	55	13	
32	B1	32	53	13	
33	B1	30	50	13	
34	B1	36	60	14	
35	B1	37	62	14	
36	B1	30	50	14	
37	B2	43	72	13	13

Parmi les 37 candidats de mes cours, ceux de niveau A2 selon le Portfolio ont eu une moyenne totale de 25,2/60, ce qui correspond à 42%. Leur moyenne au test maison, partiel final à la faculté, était de 11/20.

Pour le deuxième groupe de niveau B1 selon le Portfolio, la moyenne était 37 sur 60, donc 61,8% alors que la moyenne obtenue au test-maison était 12/20. Le seul candidat qui aurait reçu la certification *ILEC* était l'apprenant de niveau B2, avec 43/60 (72%) et 13/20 au test-maison.

### **3.1. Conclusion finale**

On peut conclure que le certificat de Cambridge, *ILEC*, cible des candidats ayant le niveau B2+. Ce certificat est destiné aux juristes déjà en place dans les cabinets d'avocats, en particulier ceux spécialisés dans les affaires commerciales. Depuis ce projet pilote et le pré-test suivant, plusieurs candidats se sont manifestés pour assister aux sessions d'examens, mais personne à la Faculté ne s'est inscrit.

## **4. PROJET PREVU**

La méthode proposée dans cette thèse est pensée comme aide complémentaire pour préparer les candidats prospectifs à une certification internationale en anglais juridique, dans l'espoir de pouvoir lancer un programme de préparation d'*ILEC*. Malgré la création, par l'Education Nationale, de deux certifications de compétences en langues, à savoir

- le CLES qui, de toute évidence, représente un premier pas vers l'europeanisation des universités françaises (Springer 2001),
- le DCL, qui confirme la prise de conscience quant à l'importance de la reconnaissance sociale des validations institutionnelles pour les langues, il faut quand-même considérer la portée d'une certification à l'échelle internationale.



Pour réaliser mon objectif de présenter une méthode d'apprentissage à base de tâches propre à constituer une base solide en ANS, puis à construire sur ce fondement une compréhension claire de l'ASP, je suis partie pour un long voyage en faisant moult arrêts aux stations de la didactique et du droit. J'ai aussi traversé les paysages incertains du "*trial-and-error*", mais, arrivée à destination, je peux faire la constatation suivante dans la conclusion générale....

## **CONCLUSION GENERALE**

Confrontés à l'évolution rapide des dispositifs d'enseignement de langue et à la diversité des contextes d'apprentissage, les didacticiens des langues s'interrogent sur de nouveaux paradigmes capables de répondre à la complexité de l'enseignement / apprentissage des langues-cultures en milieu universitaire. De cette reliance émergent de nouveaux concepts en didactique se focalisant sur une perception transculturelle, dont les concepts sont présentés d'un point de vue différent.

Tout d'abord, cette recherche a permis de prendre en compte les différents aspects de l'individu apprenant, dans une démarche ascendante (une exigence du domaine de la didactique), en observant son comportement dans son contexte habituel. En tant que méthode de recherche qualitative, elle privilégie la recherche-action participative qui relie théorie et pratique pédagogique. Elle confirme, dans l'ensemble, l'approche didactique choisie sous réserve de certaines adaptations à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs visés, à savoir le perfectionnement des compétences linguistiques en ANS et faciliter ainsi l'accès aux notions du droit en anglais juridique (ASP). Par conséquent, cette recherche s'inscrit dans l'apprentissage d'une langue de spécialité : un rapprochement entre culture de langues et culture de droit. Le défi est d'enseigner des termes juridiques de façon cohérente aux étudiants francophones en droit pour optimiser leurs ressources dans une future profession.

En explorant différentes méthodes pour créer l'appareil pédagogique approprié dans le déroulement d'un programme d'apprentissage par tâches, l'enseignant devient médiateur. L'individualisation de l'acquisition de savoirs linguistiques ou de savoir-faire langagier permet une gestion plus efficace de l'hétérogénéité. Ayant illustré les difficultés que les étudiants francophones en droit peuvent rencontrer lors de l'acquisition d'une langue de spécialité basée sur une discipline rigoureuse et précise, surtout dans un programme d'immersion, une méthode d'enseignement intégrative est proposée pour établir un rapprochement entre l'enseignement d'une langue étrangère et celui d'une discipline

spécifique et pointue. Il a été montré comment établir en pratique, une structure à trois étapes pour former des étudiants afin de les rendre capables d'appliquer leurs connaissances de l'anglais du droit dans le domaine du travail juridique, par la méthode d'approche intégrative LADMI. Ainsi, les étudiants francophones en 4<sup>ème</sup> année à la faculté de droit à Nice, obligés de suivre une formation en anglais juridique pour obtenir leur Master, peuvent bénéficier de cette approche qui a été créée pour les aider. Les résultats de cette recherche peuvent servir de base pour étudier des propositions de formation à court et moyen terme.

Nous avons fait référence à un programme de sélection des apprenants qui continuent leurs études en droit simultanément avec les études d'anglais juridique, notamment à Paris 1, tandis que les apprenants impliqués dans cette recherche sont tous forcés de faire des études dans cette discipline. Les résultats (souvent décevants) obtenus par les apprenants impliqués dans la recherche, prouvent qu'il faut peut-être se focaliser sur des groupes présélectionnés pour suivre de tels cours en L2. Cette réflexion justifie la méthode d'approche LADMI.

Cette recherche-action s'est concrétisée par une approche par tâches dans laquelle il a été mis en évidence que le scénario de formation proposé, s'inscrit dans un programme d'apprentissage à base de tâches pour faciliter l'interaction et la négociation de sens entre l'*input* initial et l'*output* généré par les apprenants. La tâche est une activité à objectif précis où la langue doit permettre aux apprenants d'arriver à un résultat concret. Le dispositif de formation a été mis au point en prenant appui sur un schéma théorique qui met en avant les points saillants de cette recherche-action qui lie langue, culture et droit, par la pratique pédagogique. En d'autres termes, la L2 est apprise pour et par l'action à dimension sociale, conformément à l'approche socio-constructiviste.

Dans un premier temps, les macro-tâches, ciblées sur la langue de spécialité, ont rendu plus facile l'apprentissage d'une terminologie professionnelle d'un système juridique différent de celui connu par les apprenants. Dans un deuxième temps, ces macro-tâches ont été

complétées, en cas de difficultés, par des micro-tâches dont le but est de remédier aux obstacles rencontrés lors de l'apprentissage. Certaines difficultés à repérer ces obstacles ont d'ailleurs incité l'auteure à engager un recul réflexif sur la L2 qui lui a permis d'intégrer des solutions à ces problèmes dans l'apprentissage.

Cet apprentissage explicite favorise l'*intake* nécessaire au développement de l'interlangue, et vient compléter le savoir implicite, selon les théories d'acquisition. De plus, il est nécessaire que des moyens soient mis en place pour que les apprenants puissent accomplir des micro-tâches d'entraînement de manière individuelle. Très souvent les étudiants demandent la révision de certaines bases grammaticales. Bien que la plupart des étudiants aient étudié l'anglais dès la 6<sup>ème</sup>, ils n'arrivent pas toujours à suivre les cours surtout quand ceux-ci se passent en anglais. La création du programme de support, *English Support Programme*, est une conséquence de cette situation.

Nous pouvons donc conclure, tout en nous gardant de généraliser dans la mesure où nous situons dans le cadre d'une recherche-action, qu'un tel scénario de formation est susceptible d'opérer comme levier d'apprentissage de l'anglais pour la compétence qui nous intéresse le plus, à savoir la production langagière écrite/orale, sous réserve que les conditions que nous avons formulées dans le bilan soient réunies. Vu la petite amélioration dans les groupes suivis pendant trois ans, il est évident qu'il faut se focaliser sur une consolidation de la base avant de procéder à un programme trop exigeant pour les étudiants. En outre, ce travail a prouvé qu'il ne sera pas possible d'enseigner la DNL directement en L2 si les apprenants n'ont pas suffisamment de compétences linguistiques pour être confrontés à l'acquisition des textes juridiques.

Si, lors de l'évaluation, le progrès n'était pas stupéfiant, les résultats finaux ont montré une légère amélioration des notes globales en fin d'apprentissage. Bien que ces « notes » ne soient pas une preuve irréfutable du progrès d'un apprenant, nous pouvons établir qu'il n'y avait pas de régression, donc une stabilisation plutôt qu'un progrès.

D'ailleurs ces apprenants n'ont aucune source de motivation dans laquelle ils pourraient puiser pour avoir envie de perfectionner les compétences linguistiques en anglais. D'après l'étude de Braud (2008) l'anglais est demandé dans les professions directement liées à un environnement international. Or, la plupart du temps, les apprenants n'utilisent pas l'anglais au sein de leur futur environnement professionnel. Vu le statut et l'importance que revêt la connaissance de l'anglais dans un cadre strictement national, il faut donc s'interroger sur l'utilité d'apprendre cette L2 du moment que les apprenants n'appartiennent pas à une communauté internationale avec laquelle ils partageront un discours spécialisé commun.

En revanche, une profession juridique, par exemple dans la magistrature, vouée aux évolutions sociales, économiques, et surtout politiques dans l'ouverture à l'Europe et ailleurs dans l'arène internationale, se voit obligée d'intégrer la nécessité croissante de promouvoir les connaissances de l'anglais dans les échanges professionnels. C'est la raison pour laquelle nous prévoyons d'explorer des certifications, telles que l'ILEC pour aider les apprenants à obtenir une qualification internationale facilitant leur intégration dans un domaine professionnel.

En proposant des solutions aux problèmes rencontrés dans l'acquisition des langues par les (presque) débutants suivant des cours de langue de spécialité en immersion, je suis certaine d'avoir apporté une contribution au champ de la didactique.

## BIBLIOGRAPHIE ALPHABETIQUE

**Aden, J.** 2007. « Les disciplines non linguistiques et la construction de l'identité européenne : quels apports à l'apprentissage des langues ? » Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains*.

*Travaux des journées 2006 de l'EA 2025-Anglais de spécialité*. Bordeaux :UVSB2 : 50-64.

**Al balawi, E.** 2003. « Parcours didactiques et perspectives éducatives, n° 1 ».

<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/mondearabe1.pdf>

**Apelbaum, R.** 2004. « Les PPP et le développement du droit public français à l'étranger ».

Dans *l'Actualité juridique droit administratif*, n°. 60, 32 : 1759-1766.

**Astolfi, J.-P.** 2000. « Les mutations du paysage pédagogique ». Dans Ruano-Borbalan, J.C.

(coord.) *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation* Auxerre. Sciences Humaines Éditions (2<sup>ème</sup> éd.) : 17-26.

**Atias, C.** 2002. *Épistémologie juridique*, 1<sup>ère</sup> édition, Dalloz, Paris.

**Auroux, S.** 2001. « De la langue à la parole ». Dans Dortier, J.F. (coord.) *Le langage - nature,*

*histoire et usage*. Auxerre : Editions Sciences humaines : 73-177.

**Azam - Pradeilles, A.** 2001. « Les implications du choix de l'anglais comme langue de travail de l'administration publique par les pays candidats à l'Union européenne : un défi pédagogique et politique à relever ».

Dans *L'anglais de spécialité en France – Mélanges en l'honneur de Michel Perrin*: 15-22.

**Azam - Pradeilles, A.** 2003. “English as the language of international public administration” : the professional language of millions of civil servants of all nationalities all over the world”, conférence plénière du GERAS. Poitiers.

<http://www.mshs.univ-poitiers.fr/colloques/geras2003/ResAAP.htm>

**Azam - Pradeilles, A.** 2004. “English as the language of international public administration: the professional language of millions of civil servants of all nationalities all over the world”.

Dans *l'Asp* n°. 43 – 44, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux : 157-166.

**Bachman, L.F.** 1990. *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

**Bachman, L.F.** 1991. “What does Language Testing have to Offer?” Dans *TESOL Quarterly*, vol. 25, n°. 4 : 671-704.

**Bachman, L.F. et Palmer, A.S.**1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Bailly, D.** 1997. *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.
- Bailly, D.** 1997. *Didactique de l'anglais (2) La mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan.
- Barbier, J.-M.** 2000. « Rapport établi, sens construit, signification donnée ». Dans Barbier, J.-M. et Galatanu, O. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF : 61-86.
- Barbier, R.** 2006. « Education transversale et approche écologique ». [http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php?id\\_article=615](http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php?id_article=615)
- Barbot, M.-J. et Camatarri, G.** 1999. *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris: PUF.
- Barbot, M.-J.** 2000. « Un premier rôle pour l'évaluation sur la scène de la didactique ? » Dans *Mélanges CRAPEL* n° 25 : 129-151.
- Barrault-Méthy, A.** 2008. « L'évaluation en langues à l'entrée de la fonction publique en France et au Canada. » Dans *l'Asp* n°. 53-54, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 159-183.
- Beaufils, A.-F.** 2007. *L'explication des besoins des adultes en formation à l'anglais en entreprise : une expérience au Portugal*. Thèse de doctorat. Université de Paris III.
- Benoit, W.** 2004. *L'approche par tâche dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité : opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.
- Bertin, J.-C., Gravé, P. et Narcy-Combes, J.-P.** 2010. *Second-language distance learning and teaching : theoretical perspectives and didactic ergonomics*. IGI Global USA.
- Bloomfield, A. et Chomsky, N.** 2009. «La méthode distributionnelle caractérisait les travaux des structuralistes américains de l'époque. » [http://french.chass.utoronto.ca/fre378/1\\_2\\_1.html](http://french.chass.utoronto.ca/fre378/1_2_1.html)
- Bogaards, P.** 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris Crédif / Hatier et Didier, coll. « LAL ».
- Bone, S et Osborn, P.G.** 2001. *Osborn's Concise Law Dictionary*. 9<sup>ème</sup> édition, Londres, Sweet et Maxwell, Londres.
- Bourdon, M.** 2006. « De l'utilisation du cinéma en anglais de spécialité 'Carrières juridiques' ». Dans *Les Cahiers de l'Aplut*, vol. XXV, 1 : 108-111.
- Bourgeois, E.** 2000. « Le sens de l'engagement en formation ». Dans Barbier, J.-M. et Galatanu, O. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF : 87-106.

**Bourgois, P.** 2009. « Edgar Morin – La voie : Les 7 réformes pour le XXI<sup>me</sup> siècle ». <http://jeandelaxr-lejouretlanuit.blogspot.com/2009/04/edgar-morin-suite.html>

**Bourguignon, C.** 2001. « L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet ». Dans *L'ASp* n°. 34, *la Revue du GERAS*. Université de Grenoble : 53-69.

**Bourguignon, C, Delahaye, P et Puren, C.** 2007. *Evaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre: Delbopur.

**Bourguignon, C.** 2008. « Enseigner / apprendre des langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVII, 2 : 40

**Branaa, J.-E. et al,** 2006. *The English of Law: England and Wales*. Belin, Paris.

**Braud, V. et Chambost, C.** 2007. « L'école nationale de la magistrature et l'enseignement des langues par le cinéma ». Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 128-140.

**Braud, V.** 2008. « L'anglais et les magistrats français, résultats d'une enquête de terrain ». Dans *L'ASp* n°. 53-54, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux : 141-158.

**Brien, R.** 1989. « Apport des sciences cognitives à la technologie éducative, au Colloque du CIPTE ». <http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/scco.html#3>

**Brindley, G.** 1994. "Task-centered assessment in language learning : the promise and the challenge." Dans Bird, N., Falvey, P., Tsui, A., Allison, D. et McNeill, A. (éds). *Language and learning*. Hong Kong : Hong Kong Institute of Language in Education, Hong Kong Education Department.

**Brindley, G.** 2001. "Assessment". Dans Carter, R. et Nunan. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 137-143.

**Brodin, E.** 2004. « Ressources multimédias et dispositifs de formation : des aspects institutionnels aux modèles pédagogiques. » Dans Demaizière « Ressources et guidage ». Dans *(NEQ) Notions en questions* : 81-103.

**Brohy, C. et Gajo, L.** 2008. « L'enseignement bilingue : état de situation et propositions. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin ». [http://www.ciip.ch/pages/actualite/fichiers/Enseignement\\_bilingue\\_GREL\\_mars08.pdf](http://www.ciip.ch/pages/actualite/fichiers/Enseignement_bilingue_GREL_mars08.pdf)



- Buck, J.** 2007. « Deux utilisations du cinéma comme trame de fond en cours d'anglais ». Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 151-170.
- Buck, J.** 2007. « Le scénario : une réponse à l'application du CECR ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVI, 2 : 81-102.
- Buser, P.** 1998. *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris: Odile Jacob.
- Bygate, M.** 2001. "Effects of task repetition on the structure and control of oral language" : 23-48. Dans Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M. (eds) 2001 *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman.
- Cambridge ESOL.** <http://www.cambridgeesol.org/what-we-do/research/cefr/common-scale-constructed>.
- Carbonnier, J.** 2001. *Flexible Droit – pour une sociologie du Droit sans rigueur*. 10<sup>ème</sup> éd., Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, E.J.A., Paris.
- Cardinal P. et Morin A. 1993.** « La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche action ? » <http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol.1/no2/morin.html>
- Carter, R.** 2001. "Vocabulary". Dans Carter, R. et Nunan, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 42 - 47.
- Catroux, M.** 2002. « Introduction à la Recherche-Action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXI, 3 : 8-20.
- Catroux, M.** 2006. « Apports et limites du traitement de textes dans une tâche de rédaction en L2 ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXV, 3 : 14-28.
- Catroux, M.** 2007. « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? » Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 30-43.
- Centre internationale de Valbonne, Sophia Antipolis.**  
<http://www.civfrance.com/CIV/présentation-du-collège.html>
- Chalhoub-Deville, M.** 2001. "Task-based Assessments : Characteristics and Validity Evidence". Dans Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M. (eds) 2001 *Researching Pedagogic Tasks : Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow : Longman : 210-228.
- Channouf, A.** 2004. *Les influences inconscientes - De l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin.

**Chapelle, G.** 1999. « Neurosciences : l'exploration d'un continent, le cerveau ». Dans Dortier, J.F. *La révolution cognitive*, dans *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives* (coord.) Auxerre : Sciences Humaines Editions : 41-51.

**Chapelle, G.** 1999. « Peut-on penser sans émotions » ? Dans Dortier, J.F. *La révolution cognitive*, dans *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives* (coord.) Auxerre : Sciences Humaines Editions : 343-349.

**Charaudeau, P.** 1983. *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris : Hachette.

**Charnock, R.** 2005. « Jugements lexicologiques : définition lexicale et « texture ouverture » dans l'interprétation juridique ». Dans *La Langue, Le Discours et La Culture en anglais du Droit*, Sorbonne, Paris : 33-55.

**Chateau, A.** 2003. *Anglais de spécialité, la communication orale à objectifs spécifiques, une approche expérimentale du guidage*. Thèse de doctorat. Université de La Rochelle.

**Chomsky, N.** 2000. *New Horizons in the Study of language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

**Clapham, C.** 2000. « Assessment and Testing ». Dans *Annual Review of Applied Linguistics* (2000) 20. Cambridge University Press, USA: 147

**CLIL Cascade Network** <http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=Content&nodeIDX=3488>

**Coda-Irurueta, A.** 2005. Une réflexion sur la complexité de la traduction juridique, notamment à cause du multilinguisme et sur la demande croissante de traductions à la Cour de Justice de l'Union européenne, lors de sa conférence au 26ème colloque du GERAS 2005.

**Coleman, J.A.** 2008. « L'Evolution du métier d'enseignant de langue de spécialité – une perspective internationale ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVII, 2 : 22.

#### **Concession – BOT**

<http://www.lexinter.net/WEB7/concession>

#### **Conseil de l'Europe.** 2006. CLES

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm)

**Conseil de la coopération culturelle.** 2000. « Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer », Strasbourg.

[http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/awareness/report\\_1999-2001\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/awareness/report_1999-2001_en.pdf)

**Convention** entre le gouvernement des Etats-Unis d'Amérique et le gouvernement de la République française pour la prévention de la double imposition et de la prévention de la fraude fiscale en matière d'impôts sur le revenu et du capital (signée le 31 août 1994).  
<http://www.irs.gov/pub/irs-trty/france.pdf>

**Cornu, G.** 1991. « Linguistique juridique ». Dans *la Revue internationale de droit comparé*, vol. 43, n° 1 : 257-259

**Cornu, G.** 2007. *Vocabulaire juridique*. Paris : PUF

**Coste, D.** 1994. « L'enseignement bilingue dans tous ses états ». Dans *Aspects de l'enseignement bilingue, Etudes de Linguistique Appliquée*, Didier Erudition, n° 96 :10-12.

**Coste, D.** 2003 « Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue ».  
[http://www.adeb.asso.fr/publications\\_adeb/Coste\\_Santiago\\_oct03.pdf](http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_oct03.pdf)

**Coste, D.** 2007. « Langues de l'éducation et langues de scolarisation : perspectives pour un cadre de référence ».  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prag07/Prog\\_10nov\\_Coste\\_Fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prag07/Prog_10nov_Coste_Fr.doc)

**Coste, D.** 2008. « Education plurilingue et langue de scolarisation ». Dans *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, 1 : 91-107.

**Dalton-Puffer, C.** 2007. *Discours in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.

**Dalton-Puffer, C.** 2008. "Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL) : current research from Europe". Dans Werner Delanoy and Laurenz Volkman, (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg : Carl Winter : 1-19.

**Demaizière, F.** 2004. « Ressources et guidage : Définition d'une co-construction = *Resources and guidance : definition of a co-construction* ». Dans *Notions en questions*, n° 8 : 81-103.

**Demaizière, F. et Nancy-Combes, J.-P.** 2005. « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». Dans *Alsic*, vol. 8, n° 1 : 45-64.

**D'Esparbès, E.** 2007. « Une approche de la compréhension écrite ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVI, 3 : 80-82.

**D'Esparbès, E.** 2007. « Une utilisation du quiz pour la pratique de l'expression ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVI, 3 : 83-87.

- Develay, M.** 2004. *Propos sur les sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF 2<sup>ème</sup> éd.
- Dodane, C.** 2000. « L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? ». Dans E. Guimbretière (éd.), *La prosodie au coeur du débat : apprendre, enseigner, acquérir*, Rouen, Presses Universitaires : 229-248.
- Doré, F.-Y.** 1999. « Du réflexe conditionné à l'intelligence ». Dans Dortier, J.F. *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives* (coord.) Auxerre : Sciences Humaines Editions : 197-202.
- Dortier, J.-F.** 1999. « Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives » (coord.) Auxerre : Sciences Humaines Editions.
- Dortier, J.-F. et Fagot, M.** 2001. « Le langage n'est pas dans le cerveau » (entretien avec Auroux, S.). Dans Dortier, J.F. (coord). *Le langage – nature, histoire et usage*. Auxerre : Editions Sciences humaines : 171-177.
- Dortier, J.-F.** 2001. Le Débat Piaget / Chomsky. Dans Dortier, J.F. (coord.) *Le langage – nature, histoire et usage*. Auxerre : Editions Sciences humaines : 165-170.
- Doucet, P.** 2001. « Pour un test utile ». Dans *l'ASp* n°. 34, *la Revue du GERAS*. Université de Grenoble : 13-33.
- Dudley-Evans, T.** 2001. “English for specific purposes”. Dans Carter, R. et Nunan, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 131-136.
- Du Plessis, L.** 2002. *Re-Interpretation of Statutes*. Butterworths, Durban.
- Ellis, N.** 1993. “Rules and Instances in Foreign Language Learning : Interactions of Explicit and Implicit Knowledge”. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5 (3) : 289-318.
- Ellis, R.** 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Ellis, R.** 2001. “Non-reciprocal tasks, comprehension and second language acquisition”. Dans Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M. *Researching Pedagogic Tasks : Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow : Longman : 49-74.
- Ellis, R.** 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- European Commission, Directorate-General for Education and Culture.** 2002. “Report on the implementation of the European Label for Innovative Projects in Language Teaching and Learning 1999-2001”.  
[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/awareness/report\\_1999-2001\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/awareness/report_1999-2001_en.pdf)

**Fabre, P.** 2000. « La question du sens en formation ». Dans Barbier, J.-M. et Galatanu, O. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF : 127-137.

**Faculté de droit virtuelle**, Lyon. 2004. « Qu'est-ce que c'est le droit ? »  
[http://fdv.univ-lyon3.fr/modules/ivd/03\\_qu\\_est\\_ce\\_que.php](http://fdv.univ-lyon3.fr/modules/ivd/03_qu_est_ce_que.php)

**Foster, P.** 2001. Rules and Routines : "A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers". Dans Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M. (eds) 2001 *Researching Pedagogic Tasks : Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman: 75-93.

**Fournier, M. et Ruano-Borbalan, J.-C.** 2000. Morin entretien. Dans Ruano-Borbalan, J.C. (coord.) *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation* Auxerre. Sciences Humaines Éditions: 313-317 (2<sup>ème</sup> éd.).

**Fournier, M.** 2001. « L'état de l'école ». Dans Ruano-Borbalan, J.C. (coord.) *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation* (2<sup>ème</sup> éd.) : 27-30. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.

**Fournier, J.-Y.** 2001. « Intelligence et apprentissage ». Dans Ruano-Borbalan, J.C. (coord.) *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation* (2<sup>ème</sup> éd.) : 157-164. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.

**Fries, M.-H.** 2009. « Langues de spécialité et CECR : un mariage explosif ? » Présentation, Journée langues de spécialité, 23 janvier 2009 et 30<sup>ème</sup> Colloque du GERAS, mars 2009.

**Gajo, L.** 2005. « L'enseignant en section bilingue : un nouvel enseignant ? Rencontres de l'enseignement bilingue francophone en Europe ». [http://rencontres-bilingues-prague.hautetfort.com/files/laurent\\_gajo.pdf](http://rencontres-bilingues-prague.hautetfort.com/files/laurent_gajo.pdf)

**Gajo, L.** 2006. « Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité ». Dans la revue, *Education et sociétés plurilingues*, Vol. n°. 20 : 75-87.

**Galatanu, O.** 2000. « Signification, sens et construction discursive de soi et du monde ». Dans Barbier, J.-M. et Galatanu, O. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF : 25-43.

**Galisson, R.** 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris: CLE International.

**Galisson, R.** 1982. *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Collection : Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier-Credif.

**Galisson, R.** 1990. « Enseignement et apprentissage des langues et des cultures – 'évolution' ou 'révolution' pour demain ? » Dans 20 ans de réflexion disciplinaire. *ELA*, 1990, 79: 35-52.

**Galisson, R.** 1990. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris: CLE International.

**Gaonac'h, D.** 2001. « L'enseignement précoce des langues ». Dans Dortier, J.F. (coord.) *Le langage - nature, histoire et usage*. Auxerre : Editions Sciences humaines : 271-279.

**Gaonac'h, D.** 2005. *Les différentes fonctions de 'la mémoire' dans l'apprentissage des langues étrangères*. Toulon : 27ème congrès de l'APLIUT, 3 juin.

**Gardner, H.** 2000. « La conception standard de l'intelligence est fausse ». (entretien avec Gardner). Dans Ruano-Borbalan, J.C. (coord.) 2000. *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation* Auxerre. Sciences Humaines Éditions (2<sup>ème</sup> éd.): 165-172

**Gardner, R.C. et Lambert, W.E.** 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

**Genesee, F.** 2001. "Evaluation". Dans Carter, R. et Nunan, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 144-150.

**GERAS : Groupe de travail du droit.** 2007. Les faux amis.

**Germain, C.** 1993. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

**Germain, C. et Séguin, H.** 1998. *Le point sur la grammaire*. (2<sup>ème</sup> éd.) Paris : CLE International.

**Goullier, F.** 2007. « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ?* » Dans *Les Cahiers de l'Aplut*, vol. XXVI, 2 : 12-22.

**Graddol, D.** 2005. "*Spoken everywhere, but at what cost?*" Learning English, The Guardian Weekly, 8 April.

**Greenstein, R.** 2001. « L'évaluation en secteur LANSAD : l'exemple d'un magistère de droit à l'université Paris 1 ». Dans *L'anglais de spécialité en France – Mélanges en l'honneur de Michel Perrin* : 159-171.

**Greenstein, R.** 2002. "Language Acquisition, Language Diversity and the Borderless University". Université Paris I (Panthéon-Sorbonne), Europaeum Conference, 27-28 September. University without Walls: New Times, New Responsibilities.

**Greenstein, R.** 2005. « Du vouloir dire au vouloir faire : le cas de l'anglais du droit ». Dans *La langue, le discours et la culture en anglais du droit*. Paris : Sorbonne : 125-152.

- Guichon, N. et Nwosu, J.** 2006. « La production de l'écrit dans un dispositif multimédia ». Dans *Les Cahiers de l'Aplut*, vol. XXV, 3 : 29-41.
- Guichon, N.** 2006. *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Guillien, R. et Vincent, J.** 1999. *Lexique des termes juridiques*. Paris : Dalloz (édition 12)
- Hagege, C.** 1991. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob :151.
- Haigh, R.** 2006. *Legal Correspondence*. Oxford University Press, Oxford.
- Hamp-Lyons, L.** 2001. "English for academic purposes". Dans Carter, R. et Nunan, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 126-130.
- Haramboure, F.** 2007. « Le cadre européen commun de référence pour les langues : enjeux théoriques et implications pratiques ». Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 4-13.
- Haramboure, F.** 2007. « La place du cinéma et de la télévision dans les classes de langues ». Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 119-127.
- Harvey, M.** 2005. « Incroyable mai vraie : la traduction juridique ». Dans *La langue, le discours et la culture en anglais du droit*. Paris : Sorbonne : 57-68.
- Holme, R.** 1996. *ESP Ideas for teaching academic and professional English*. England: Longman.
- Hong Qin Zhao, A. et Morgan, C.** 2008. "Consideration of Age in L2 Attainment – Children, Adolescents and Adults". Dans *Asian EFL Journal*, vol. 6, Issue 4 : 1-13.
- Hotchkiss, C.** 1994. *International Law for Business*. Mc-Graw-Hill, Singapore.
- Houbert, F.** 2002. « Le triple défi du traducteur juridique », *American Translators Association*, <http://www.americantranslators.org/divisions/FLD/downloads/tripledefi.DOC>  
*Revue de la common law en français*, vol. 5, n° 2, 2004 : 607- 618. [CTT] : Cart. FIN]
- Hulstijn, J.H.** 2001. "Intentional and Incidental Second Language Vocabulary Learning : a Reappraisal of Elaboration, Rehearsal and Automaticity". Dans *Robinson 2001*:258-286.
- Humbley, J.** 2001. « La terminologie dans les langues de spécialité », dans *L'anglais de spécialité en France – Mélanges en l'honneur de Michel Perrin* : 47-53.



**Hymes, D.** 1984. *Vers la compétence de communication*. Collection : Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier-Credif.

**IFRI : Adopter une directive visant à augmenter la mobilité étudiante et enseignante dans l'UE**

<http://www.euractiv.fr/presidence-francaise-ue/article/ifri-directive-augmenter-mobilite-etudiante-enseignante-ue-00342>

**Isani, S.** 2001. « Langue de la culture et culture de la langue : la dimension didactique de la culture des langues de spécialité ». Dans *L'anglais de spécialité en France – Mélanges en l'honneur de Michel Perrin* : 225-236.

**Isani, S.** 2004. “Popular films as didactic supports in ESP teaching - selection criteria and ethical considerations”. Dans *Aspects de la fiction à substrat professionnel*. Université de Bordeaux2 : 121 – 132.

**Isani, S.** 2005. “From idealisation to demonisation and in-between: representations of American lawyers in legal FASP”. Dans *l'ASp* n°. 47 – 48, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 67-81.

**Isani, S.** 2006. “Revisiting Cinematic FASP and English for Legal Purposes in a Self-learning Environment”. Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXV, 1: 26-38.

**Jaidane, R.** 2005. « La gestion des contrats internationaux de concession ». Dans *La revue du Droit des affaires internationales*, n°. 3 : 289-332.

**Jaubert, M.** 2007. « Le plurilinguisme et le cadre : didactique du français et des langues ». Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 44-49.

**Jenkins, J.** 2004. “ELF at the Gate. The Position of English as a Lingua Franca”. Dans *The European English Messenger*, ESSE, vol. 13.2, Assafarge: 63-69.

**Jordan, G.** 2004. *Theory Construction in Second Language Acquisition – Language Learning & Learning Teaching*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Co.

**Kelly, K.** 2005. “How content and language first meet.” Dans *Learning English*, The Guardian Weekly, 8 April: 5.

**Kim, J.-O.** 2003, Etude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français. Thèse de doctorat. Université de Paris III.  
<http://www.kimjinok.com/html/theses/biblio.html>



**Kirby-Leger, C.** 2005. "The language of Court Judgements: a Comparison of Judicial Discourse in England and France". Dans *La langue, le discours et la culture en anglais du droit*. Paris : Sorbonne : 87-110.

**Knoerr, H.** 2007. « Certification de la compétence en langue seconde : le cours multimédia autodidacte de préparation au test de certification de l'Université d'Ottawa ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVI, 2 : 103-121.

**Kramersch, C.** 1984. "Interaction et discours dans la classe de langue". Collection : Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier-Credif.

**Kramersch, C., A'Ness, F. et Wan Shun Eva, L.** 2000. "Authenticity and Authorship in the Computer-Mediated Acquisition of L2 Literacy". Dans *Language Learning & Technology*, vol. 4, n°. 2 : 78-104.

**Lange, G.** 2000. « TIE-CLIL Newsletter »  
[http://www.tieclil.org/html/products/newsletter/newsletter\\_F.html](http://www.tieclil.org/html/products/newsletter/newsletter_F.html)

**LeDoux, J.** 2003. *Neurobiologie de la Personnalité*. Paris : Odile Jacob. (éd. orig. 2002).

**Legrand, P. et Samuel, G.** 2008. *Introduction au 'common law'*. Dans Collection repères. La découverte, Paris.

**Lemée, I. et Regan, V.** 2008. « Le rôle du sexe du locuteur dans l'acquisition de la compétence sociolinguistique par des apprenants hibernophones de français L2 ». Dans *Synergies Royaume-Uni et Irlande* n°. 1 : 9-20.

**Lenzen, T.** 2008. « Traduction spécialisée ou spécialistes de traduction? » Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVII, 1 : 60-68.

**Lieury, A.** 1999. « Améliorer sa mémoire : mythes et réalité ». Dans Dortier, J.F. *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives* (coord.) Auxerre : Sciences Humaines Editions : 213-218.

**Little, D.** 1997. *Strategies, Counselling and Cultural Difference. Why we need an Anthropological Understanding of Learner Autonomy*. Proceedings, 6<sup>th</sup> Conference in Developing Autonomous Learning. Barcelona.

**MacIntyre, P.D.** 2002. "Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition". Dans *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Co. : 45-68.

- Mangenot, F.** 2003. « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », vol. 6, n° 1 : 109-125.  
[http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/mangenot/alsic\\_n10-rec10.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/mangenot/alsic_n10-rec10.htm)
- Marsh, D.** 2005. "Clil - content and language integrated learning."  
[http://www.cec.jyu.fi/tilauskoulutus/henk\\_keh/clil.htm](http://www.cec.jyu.fi/tilauskoulutus/henk_keh/clil.htm)
- Martinez, P.** 1996. *La didactique des langues étrangère*. Paris. PUF/ Que sais-je?
- Millischer, V.** 2000. Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires.  
<http://crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2000/b/0/00b0014/00b0014.pdf>
- Montagne-Macaire, D.** 2008. « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche ». Dans *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1 : 3-40.
- Morin, E.** 1973. *Le paradigme perdu : la nature humaine*. Paris : Seuil.
- Morin, E.** 1977. *La méthode. 1. La nature de la nature*. Paris : Seuil.
- Morin, E.** 1980. *La Vie de la Vie*. Paris : Seuil.
- Morin, E.** 1990. « Introduction à la pensée complexe » (extrait)  
[http://www.quinoa.be/IMG/pdf/La\\_Pensee\\_Complexe.pdf](http://www.quinoa.be/IMG/pdf/La_Pensee_Complexe.pdf)
- Morin, E.** 2002. « *A propos de la complexité*. Intervention lors d'une réunion au CNRS ».  
<http://www.cnrs.fr/comitenational/cs/exposes/Morin.pdf>
- Morin, E.** 2002. Dialogue sur la connaissance. Entretiens avec lycéens. (Entretiens conçus et animés par Alfredo Pena-Vega et Bernard Paillard), La Tour d'Aigues, L'aube.
- Morin, E., Gonod, P.F., Paskua.** 2009. « Appel à la métamorphose du monde ».  
<http://jeandelaxr-lejouretlanuit.blogspot.com/2009/04/edgar-morin-suite.html>
- Murphy, R.** 2005. *English Grammar in Use*. Cambridge University Press.
- Nadel, L, Campbell, J et Ryan, L.** 2007. "Autobiographical Memory Retrieval and Hippocampal Activation as a Function of Repetition and the Passage of Time". Dans *Neural Plasticity*, vol. 2007, Article ID 90472 : 1-14.
- Narcy, J.-P.** 1990. *Apprendre une langue étrangère - le cas de l'anglais*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Narcy, J.-P.** 1991. *Comment mieux apprendre l'anglais*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

**Narcy, J.-P.** 1992. « Propositions pour faciliter le passage de 11 à 12: Réduire la gestion compensatoire des apprenants ». *REPÈRES. Recherches en didactique du français langue maternelle. Langues Vivantes et Français à l'école - n°6 nouvelle série*. Institut National de Recherche Pédagogique - Didactiques des disciplines : 109-120.

**Narcy, J.-P.** 1993. « L'étude de l'interaction de deux jeux de paramètres comme outil d'analyse des pratiques de classe ». Dans *Actes du Colloque ACEDLE, ENS St Cloud*. Paris: ACEDLE.

**Narcy, J.-P.** 1995. « Une théorisation de la pratique ». Dans *l'ASp n° 7/10, la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 443-452.

**Narcy, J.-P.** 1997. « Vers une pratique théorisée et humaniste ». Dans *Ginet, A. (dir.) 1997 : Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias. De la recherche à la mise en pratique* : 45-90. Paris: Nathan.

**Narcy, J.-P.** 1998. « La problématique 'Action Research' / Recherche Action et le travail coopératif ». Dans *l'ASp n° 19-22, la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 229-237.

**Narcy, J.-P.** 1998. « Représentations, apprentissages et supports multimédias ». Dans *Les Cahiers de l'Aplut*, vol. XVII, 3 : 14-24.

**Narcy, J.-P.** 2000. « La toile, un nouveau modèle de dispositif d'apprentissage des langues. Comment le virtuel permet de cerner autrement la complexité ». Dans *Le Français dans le Monde (R.A.)*, Actes du Colloque international du CRAPEL (Nancy, 27-29 mai 1999) : 134-142.

**Narcy-Combes, J.-P.** 2001. « La recherche-action en didactique des langues: apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? » Dans *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXI, 2 : 40-52.

**Narcy-Combes, J.-P. et M.-F.** 2001. « Quel *input*, quel *output*? Changements dans les perspectives d'apprentissage des langues dans le secteur LANSAD au cours des vingt dernières années. » Dans *L'anglais de spécialité en France – Mélanges en l'honneur de Michel Perrin*: 217-224.

**Narcy-Combes, J.-P.** 2002. « Comment percevoir la modélisation en Didactique des langues ». Dans *l'ASp n° 35-36, la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 219-230.

**Narcy, J.-P.** 2003. *Didactique des langues - Une expérience de recherche-action en Picardie*. Amiens : Conseil Régional de Picardie.

**Narcy-Combes, J.-P.** 2003. « Etre tuteur, de la théorie à une pratique ». Dans *l'ASp n° 41-42, la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 21-34.

**Narcy-Combes, J.-P.** 2003. « TICE et recul épistémique : un passage obligé pour tous ». Dans H. Greven-Bordes et D. Spalding-Andréolle (dir.), *L'apprentissage des langues en autonomie : choix, approches, questionnements*. Université Stendhal - Grenoble : Publication CERELC, 219-238.

**Narcy-Combes, M.-F.** 2003. « La communication interculturelle en anglais des affaires : transfert ou conflit d'interprétation ? Analyse d'une pratique d'enseignement en LEA ». Dans *l'ASp* n°. 39-40, *la Revue du GERAS*. Université de Boreaux2 : 119-129

**Narcy-Combes, J.-P. et Walski, J.** 2004. « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXIII, 1 : 27-44.

**Narcy-Combes, J.-P.** 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.

**Narcy-Combes, M.-F.** 2005. « Quelle recherche didactique pour la filière LEA ? » Dans *l'ASp* n°. 47-48, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 155-163

**Narcy-Combes, J.-P.** 2006. « La didactique de L2 à la croisée des chemins ». Dans *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 6, n°. 2 : 301-318.

**Narcy-Combes, J.-P. et Narcy-Combes, M.-F.** 2007. « De l'étrange au familier : une expérience de formation à l'emploi de l'Internet en classe d'anglais ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVI, 1: 36-50.

**Narcy-Combes, M.-F.** 2008. « Théories didactiques, conflits de représentations et adaptation des dispositifs d'enseignement / apprentissage ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVII, 1 : 32-50.

**Narcy-Combes, M.-F.** 2008. « Les plates-formes : une réponse aux problèmes d'enseignements / apprentissage des langues dans le contexte universitaire ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVII, 2: 92-107.

**Nicholson, S. et Stevenson, S.** 2004. *Harrap's dictionnaire juridique*, Dalloz, Paris.

**Nicolau, G.** 2005. « *La langue juridique, entre ordre et désordre* ». Dans *La langue, le discours et la culture en anglais du droit*. Paris : Sorbonne : 11-30.

**Nicolescu, B.** 1996. « Une nouvelle vision du monde. La Transdisciplinarité ». (extrait mis à jour 27 juillet 2009).  
<http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/vision.htm>

- Nunan, D.** 1990. "Using Learner Data in Curriculum Development". Dans *English for Specific Purposes*, vol 9: 17-32. Oxford, Pergamon Press.
- Nunan, D.** 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nunan, D.** 2001. "Second language acquisition". Dans Carter, R. et Nunan, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 87-92.
- Oxford, R.** 2001. "Language learning strategies". Dans Carter, R. et Nunan. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 166-172.
- Pacteau, C.** 1999. « Penser. De la logique à l'expérience ». Dans Dortier, J.F. *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives* (coord.) Auxerre : Sciences Humaines Editions : 335-342.
- Péchou, A.** 2001. « Approches de l'anglais du droit et de l'économie à l'université de Toulouse ». Dans *L'anglais de spécialité en France-Mélanges en l'honneur de Michel Perrin*:172-183.
- Pelage, J.** 2000. « La traduction juridique – Histoire, théorie(s) et pratique », lors du Colloque international organisé par l'Ecole de traduction et interprétation de l'Université de Genève et l'Association suisse des traducteurs, terminologie et interprètes, à l'Université de Genève, le 17 au 19 février 2000. <http://www.tradulex.org/Actes2000/pelage.pdf>
- Percebois, J.** 2004. « De l'anglais au français en langue de spécialité économique : équivalences attestées et détours des choix traductologiques ». Dans *l'Asp*. n°. 45-46, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 81-95.
- Petit, M.** 2007. « La correction linguistique dans le Cadre européen commun : quelle conception, quels critères ? » Dans *Les de l'Aplint*, vol. XXVI, 2 : 62-80.
- Petit, M.** 2007. « Les descripteurs du Cadre : quelle conception de la langue de spécialité ? » Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 14-29.
- Pétroff, A.-J.** 2004. Saussure : la langue, l'ordre et le désordre. L'Harmattan, Paris.
- Pothier, M.** 2003. *Multimédias, Dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.
- Przybylski, J. et Sara, S.** 2000. "Reconsolidation of Memory After its Reactivation". Dans *Behavioural Brain Research*, vol. 84: 241-246.
- Puren, C.** 1988. « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues ». Dans Col. DLE. Paris : Nathan-Clé International.
- Puren, C.** 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Paris : Didier.

**Puren, C., Bertocchini, P. et Costanzo, E.** 1998. *Les former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.

**Puren, C.** 2001. « Pour une didactique complexe ». Dans Marquillo Larruy M. (dir.) Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère). *Les Cahiers FORELL (Formes et Représentations En Littérature et Linguistique)*. Université de Poitiers, MSHS: 2-30.

**Puren, C.** 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». Dans *Les Langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept. : 55-71.

**Puren, C.** 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXIII, 1 : 10- 26.

**Puren, C.** 2009. « Nouvelles perspective actionnelle et (nouvelles technologies éducatives : quelle convergences ... et quelles divergences ? »  
[http://www.aplv-anguesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN\\_conference\\_Cyberlangues2009.pdf](http://www.aplv-anguesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_conference_Cyberlangues2009.pdf)

**Quivy, R. et Vancampenhoudt, L.** 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod (3<sup>ème</sup> éd.).

**Räsänen, A.** 2006. "From Learning Outcomes to Staff Competences in Integrated Content and Language Instruction at the Higher Education level". Dans Wilkinson, R., Zegers, V, et Van Leeuwen, C.: Bridging the Assessment Gap in English-Medium Higher Education. *Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF) Band 40*. Bochum : AKS – Verlag: 256-278.

**Reasonable Man** <http://www.youtube.com/watch?v=xmcD5YaXVig>

**Resche, C.** 2001. « Réflexions sur la frontière entre langue générale et langue spécialisée ». Dans *L'anglais de spécialité en France – Mélanges en l'honneur de Michel Perrin* : 37-46.

**Rey, B.** 2000. « Un apprentissage du sens est-il possible ? » Dans Barbier, J.-M. et Galatanu, O. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF : 107-126.

**Robinson, P.** 2001. "Task Complexity, Cognitive Resources, and Syllabus Design : a Triadic Framework for Examining Task Influences on SLA". Dans *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge : CUP : 287-318.

**Robinson, P.** 2001. "Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production : Exploring Interactions in a Componential Framework". Dans *Applied Linguistics*, 22/1. C: Oxford University Press: 27-57.

**Robinson, P.** 2002. "Learning conditions, aptitude complexes, and SLA – A framework for research and pedagogy". Dans *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Co. : 113-133.

**Robinson, P.** 2002. "Effects of individual differences in intelligence, aptitude and working memory on adult incidental SLA". Dans *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Co.: 211-238.

**Roduit, G.** 2006. « Didactique du Droit. La taxonomie cognitive ou comment mesurer la difficulté des tâches et des évaluations proposée aux élèves ». [http://www.tacite.ch/doc/Droit%20\(site\)/Didactique/Taxonomie.pdf](http://www.tacite.ch/doc/Droit%20(site)/Didactique/Taxonomie.pdf)

**Rosner, G.** 2005. "Content Language Integrated Learning". Gaurdian Weekly, 21 juin. [http://www.onestopenglish.com/content\\_language\\_integrated\\_learning\\_clil/clil\\_articleKS.htm](http://www.onestopenglish.com/content_language_integrated_learning_clil/clil_articleKS.htm)

**Saint-Gérard, J-P.** 1999. « Mesures et analyse du style : le cas du XIX<sup>me</sup> siècle français ». [http://www.chass.utoronto.ca/epc/langueXIX/igstyl/ig\\_intro.htm](http://www.chass.utoronto.ca/epc/langueXIX/igstyl/ig_intro.htm)

#### **Situation pédagogique en DLE**

[http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/theseNet-2\\_-4.html](http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/theseNet-2_-4.html)

**Skehan, P.** 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. Edward Arnold: London.

**Skehan, P.** 1996. "A framework for the implementation of task-based instruction". Dans *Applied Linguistics*, vol. 17, n<sup>o</sup>. 1: 38-62.

**Skehan, P. et Foster, P.** 2001. "Cognition and Tasks". Dans Robinson 2001, pages 183-205.

**Skehan, P.** 2001. "Tasks and Language performance assessment". Dans Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M. (eds) 2001 *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman: 167-185.

**Skehan, P.** 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

**Skehan, P.** 2002. "Theorising and updating aptitude". Dans Robinson, P. (éd.). 2002. *Individual Differences and Instructed Language Learning*, 2 : 69-93. Philadelphia: John Benjamin.

**Smith, K.** 2005. "Learning English or Learning in English : will we have a choice?" Gaurdian Weekly, 21 juin. [http://www.onestopenglish.com/content\\_language\\_integrated\\_learning\\_clil/clil\\_articleKS.htm](http://www.onestopenglish.com/content_language_integrated_learning_clil/clil_articleKS.htm)

**Springer, C.** 1996. *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.

**Springer, C.** 2001. « Diagnostic, bilan de compétences, certification : les nouveaux habits de l'évaluation ». Dans *Les langues modernes* : 48-60.



- Springer, C.** 2001. « Une approche pragmatique de la certification, est-elle possible pour CLES ? » Dans *l'Asp* n°. 34, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 43-52.
- Springer, C.** 2004. *Plurilinguisme et compétences : écrire, entraîner et certifier*. Note de synthèse, HDR. Université de Strasbourg2.
- Swain, M. et Lapkin, S.** 2001. "Focus on form through collaborative dialogue : Exploring task effects". Dans Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M. (eds) 2001 *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman: 99-118.
- Taillefer, G.** 2004. « Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte française des sciences sociales : défi, observations et implications ». Dans *l'Asp* n°. 45-46, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 111-126.
- Taillefer, G.** 2007. « Réflexions sur le Portfolio européen des langues ». Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 65-66.
- Taillefer, G.** 2007. « Le défi culturel de la mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues : implications pour l'enseignement supérieur français ». Dans *Les Cahiers de l'Aplut*, vol. XXVI, 2 : 33-49.
- Taillefer, G.** 2007. « Normes et normalisation dans l'enseignement des langues ». Dans *Les Cahiers de l'Aplut*, vol. XXVI, 2 : 133-139.
- Tavernier, S.** 2009. « Partir à l'étranger pour suivre un stage de langue intensif. <http://www.letudiant.fr/etudes/international/partir-a-l-etranger-pour-suivre-un-stage-de-langue-intensif-19623.html>
- Taylor, S.** 2005. "The language of Court Judgements : a Comparison of Judicial Discourse in England and France". Dans *La Langue, Le Discours et La Culture en anglais du Droit*, Sorbonne, Paris : 111-123.
- Thematic Network Project** in the Area of Languages, Sub-project 6: Language Teacher Training and Bilingual Education. Papers presented at the conference: "The Multilingual Challenge", Brussels, 8 – 9 May 1999. <http://web.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP6blx.doc>
- Tholliez, J.-M.** 2007. « Les IUT et la normalisation européenne : état des lieux en juin 2006 (Normes, LMD et certifications en langues) ». Dans *Les Cahiers de l'Aplut*, vol. XXVI, 2 : 23-2.
- Tiberghien, G.** 1999. « Mémoire ou mémoires ». Dans Dortier, J.F. *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives* (coord.) Auxerre : Sciences Humaines Editions : 203-207.



**Toffoli, D.** 2000. *Au coeur de la formation : l'apprenant*. Thèse de doctorat. Université de La Rochelle.

**Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification.**

<http://commonweb.unifr.ch/pluriling/pub/cerleweb/portfolio/fondement/developpement/>

**Trimble, W.R.** 2007. Shorter Oxford English Dictionary. 6<sup>ème</sup> éd., Oxford.

**Tudor, I.** 2004. "Benchmarks for a higher education language policy".

[http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/TF1\\_report\\_final.rtf](http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/TF1_report_final.rtf)

**Université de Nice** <http://www.unice.fr/droit/regime-M1prive.html> et  
<http://www.unice.fr/droit/regime-M1public.html>

**Vaillant Sirdey, C.** 2008. « Evolution du métier de l'enseignant : de la rareté de la langue à la cacophonie mondiale ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVII, 2 : 10-21

**Van Lier, L.** 1994. "Action Research". Dans *Sintagma*, 6: 31-37.

**Van Lier, L.** 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. New York: Longman Group Limited.

**Van Lier, L.** 2001. "Language Awareness". Dans Carter, R. et Nunan, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 160-165.

**Varrod, P., Rey-Debove, J. et Rey, A.** 2003. *Le petit Robert. Robert*, Paris.

**Villez, B.** 2004. « Les genres du genre : les séries judiciaires télévisuelles américaines et la représentation des hommes et des femmes des professions juridiques ». Dans *Aspects de la fiction à substrat professionnel*. Université de Bordeaux2 : 113 – 119.

**Walter, H.** 1988. *Le français dans tous les sens*. Laffont, Paris.

**Willis, D. et Willis, J.** 2001. "Task-based language learning". Dans Carter, R. et Nunan, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 173-179.

**Wojcik, M.E.** 1998. "How does a case usually start?" Introduction to Legal English: An Introduction to Legal Terminology, Reasoning, and Writing In Plain English. The John Marshall Law School, Chicago, Illinois, International Law Institute, Washington, D.C.

**Wolff, D.** 2003. "Integrating language and content in the classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?" Dans *l'Asp* n°. 41-42, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 35-46.

## BIBLIOGRAPHIE THEMATIQUE

### Acquisition des langues, linguistique, linguistique appliquée, psycholinguistique

**Bogaards, P.** 1994. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris Crédif / Hatier et Didier, coll. « LAL ».

**Bourguignon, C.** 2001. « L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet ». Dans *l'ASp* n°. 34, *la Revue du GERAS*. Université de Grenoble : 53-69.

**Bourguignon, C.** 2008. « Enseigner / apprendre des langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVII, 2 : 40-48.

**Carter, R.** 2001. "Vocabulary". Dans Carter, R. et Nunan, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 42 - 47.

**Chalhoub-Deville, M.** 2001. Task-based Assessments : Characteristics and Validity Evidence. Dans Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M. (eds) 2001 *Researching Pedagogic Tasks : Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow : Longman : 210-228.

**Charaudeau, P.** 1983. *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris : Hachette.

**Cornu, G.** 1991. « Linguistique juridique ». Dans *la Revue internationale de droit comparé*, vol. 43, n°. 1 : 257-259

**Demaizière, F.** 2004. « Ressources et guidage : Définition d'une co-construction = *Resources and guidance : definition of a co-construction* ». Dans *Notions en questions*, n°. 8 : 81-103.

**Demaizière, F. et Narcy-Combes, J.-P.** 2005. « Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC ». Dans *Alsic*, vol. 8, n°.1 : 45-64.

**Dodane, C.** 2000. « L'apprentissage précoce d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? ». Dans E. Guimbretière (éd.), *La prosodie au coeur du débat : apprendre, enseigner, acquérir*, Rouen, Presses Universitaires : 229-248.

**Dortier, J.-F.** 2001. Le Débat Piaget / Chomsky. Dans Dortier, J.F. (coord.) *Le langage – nature, histoire et usage*. Auxerre : Editions Sciences humaines : 165-170.

**Doucet, P.** 2001. « Pour un test utile ». Dans *l'ASp* n°. 34, *la Revue du GERAS*. Université de Grenoble : 13-33.

**Ellis, N.** 1993. "Rules and Instances in Foreign Language Learning : Interactions of Explicit and Implicit Knowledge". *European Journal of Cognitive Psychology*, 5 (3) : 289-318.

**Ellis, R.** 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

**Ellis, R.** 2001. "Non-reciprocal tasks, comprehension and second language acquisition". Dans Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M. *Researching Pedagogic Tasks : Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow : Longman : 49-74.

**Foster, P.** 2001. "Rules and Routines : A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers". Dans Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M. (eds) 2001 *Researching Pedagogic Tasks : Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman: 75-93.

**Fournier, M. et Ruano-Borbalan, J.-C.** 2000. Morin entretien. Dans Ruano-Borbalan, J.C. (coord.) *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation* Auxerre. Sciences Humaines Éditions: 313-317 (2<sup>ème</sup> éd.).

**Fournier, M.** 2001. « L'état de l'école ». Dans Ruano-Borbalan, J.C. (coord.) *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation* (2<sup>ème</sup> éd.) : 27-30. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.

**Fournier, J.-Y.** 2001. « Intelligence et apprentissage ». Dans Ruano-Borbalan, J.C. (coord.) *Eduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation* (2<sup>ème</sup> éd.) : 157-164. Auxerre : Sciences Humaines Éditions.

**Gaonac'h, D.** 2001. « L'enseignement précoce des langues ». Dans J.F. (coord.) *Le langage - nature, histoire et usage*. Auxerre : Editions Sciences humaines : 271-279.

**Gaonac'h, D.** 2005. *Les différentes fonctions de 'la mémoire' dans l'apprentissage des langues étrangères*. Toulon : 27<sup>ème</sup> congrès de l'APLIUT, 3 juin.

**Gardner, H.** 2000. « La conception standard de l'intelligence est fausse ». (entretien avec Gardner). Dans Ruano-Borbalan, J.C. (coord.) 2000. *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation* Auxerre. Sciences Humaines Éditions (2<sup>ème</sup> éd.): 165-172

**Gardner, R.C. et Lambert, W.E.** 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

**Girard, D.** 1995. *Enseigner les langues : Méthodes et pratiques*. Paris : Bordas.

**Graddol, D.** 2005. "Spoken everywhere, but at what cost?" *Learning English*, The Guardian Weekly, 8 April.

- Hulstijn, J.H.** 2001. "Intentional and Incidental Second Language Vocabulary Learning : a Reappraisal of Elaboration, Rehearsal and Automaticity". Dans Robinson 2001:258-286.
- Jenkins, J.** 2004. "ELF at the Gate. The Position of English as a Lingua Franca." Dans *The European English Messenger*, ESSE, vol. 13.2, Assafarge: 63-69.
- Jordan, G.** 2004. *Theory Construction in Second Language Acquisition – Language Learning & Learning Teaching*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Co.
- Martinez, P.** 1996. *La didactique des langues étrangère*. Paris. PUF/ Que sais-je?
- Oxford, R.** 2001. "Language learning strategies". Dans Carter, R. et Nunan. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 166-172.
- Pétroff, A.-J.** 2004. Saussure : la langue, l'ordre et le désordre. L'Harmattan, Paris.
- Puren, C.** 1988. « Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues ». Dans Col. DLE. Paris : Nathan-Clé International.
- Puren, C.** 1994. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Paris : Didier.
- Puren, C., Bertocchini, P. et Costanzo, E.** 1998. *Les former en didactique des langues*. Paris : Ellipses.
- Rey, B.** 2000. « Un apprentissage du sens est-il possible ? » Dans Barbier, J.-M. et Galatanu, O. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF : 107-126.
- Robinson, P.** 2001. "Task Complexity, Cognitive Resources, and Syllabus Design : a Triadic Framework for Examining Task Influences on SLA". Dans *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge : CUP : 287-318.
- Robinson, P.** 2001. "Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production : Exploring Interactions in a Componential Framework." Dans *Applied Linguistics*, 22/1. C: Oxford University Press: 27-57.
- Skehan, P.** 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. Edward Arnold: London.
- Skehan, P.** 1996. "A framework for the implementation of task-based instruction". Dans *Applied Linguistics*, vol. 17, n°. 1: 38-62.
- Skehan, P. et Foster, P.** 2001. "Cognition and Tasks". Dans Robinson 2001, pages 183-205.

## Didactique de L2

- Astolfi, J.-P.** 2000. « Les mutations du paysage pédagogique ». Dans Ruano-Borbalan, J.C. (coord.) *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation* Auxerre. Sciences Humaines Éditions (2<sup>ème</sup> éd.) : 17-26.
- Bailly, D.** 1997. *Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement*. Paris : Nathan.
- Bailly, D.** 1997. *Didactique de l'anglais (2) La mise en oeuvre pédagogique*. Paris : Nathan.
- Barbot, M.-J. et Camatarri, G.** 1999. *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*. Paris: PUF.
- Benoit, W.** 2004. *L'approche par tâche dans l'apprentissage de l'anglais de spécialité : opérationnalisation contrôlée dans l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.
- Bertin, J.-C., Gravé, P. et Narcy-Combes, J.-P.** 2010. Second-language distance learning and teaching : theoretical perspectives and didactic ergonomics. IGI Global USA.
- Buck, J.** 2007. « Deux utilisations du cinéma comme trame de fond en cours d'anglais. Dans Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains ». Dans *Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 151-170.
- Bygate, M.** 2001. "Effects of task repetition on the structure and control of oral language" : 23-48. Dans Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M. (eds) 2001 *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow: Longman.
- Catroux, M.** 2002. « Introduction à la Recherche-Action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXI, 3 : 8-20.
- Catroux, M.** 2006. « Apports et limites du traitement de textes dans une tâche de rédaction en L2 ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXV, 3 : 14-28.
- Catroux, M.** 2007. « Perspective co-actionnelle et TICE : quelles convergences pour l'enseignement de la langue de spécialité ? » Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 30-43.
- Chateau, A.** 2003. *Anglais de spécialité, la communication orale à objectifs spécifiques, une approche expérimentale du guidage*. Thèse de doctorat. Université de La Rochelle.
- Chomsky, N.** 2000. *New Horizons in the Study of language and Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Coleman, J.A.** 2008. « L'Evolution du métier d'enseignant de langue de spécialité – une perspective internationale ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVII, 2 : 22.
- D'Esparbès, E.** 2007. « Une approche de la compréhension écrite ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVI, 3 : 80-82.
- D'Esparbès, E.** 2007. « Une utilisation du quiz pour la pratique de l'expression ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVI, 3 : 83-87.
- Develay, M.** 2004. *Propos sur les sciences de l'éducation*. Issy-les-Moulineaux : ESF 2<sup>ème</sup> éd.
- Ellis, R.** 2003. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Fries, M.-H.** 2009. « Langues de spécialité et CECR : un mariage explosif ? » Présentation, Journée langues de spécialité, 23 janvier 2009 et 30<sup>ème</sup> Colloque du GERAS, mars 2009.
- Galisson, R.** 1980. *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*. Paris: CLE International.
- Galisson, R.** 1982. *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Collection : Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier-Credif.
- Galisson, R.** 1990. « Enseignement et apprentissage des langues et des cultures – 'évolution' ou 'révolution' pour demain ? » Dans 20 ans de réflexion disciplinaire. *ELA*, 1990, 79: 35-52.
- Germain, C.** 1993. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Germain, C. et Séguin, H.** 1998. *Le point sur la grammaire*. (2<sup>ème</sup> éd.) Paris : CLE International.
- Guichon, N.** 2006. *Langues et TICE - Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.
- Haramboure, F.** 2007. « Le cadre européen commun de référence pour les langues : enjeux théoriques et implications pratiques. Dans Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains ». Dans *Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 4-13.
- Holme, R.** 1996. *ESP Ideas for teaching academic and professional English*. England: Longman.
- Hong Qin Zhao, A. et Morgan, C.** 2008. "Consideration of Age in L2 Attainment – Children, Adolescents and Adults". Dans *Asian EFL Journal*, vol. 6, Issue 4 : 1-13.
- Hymes, D.** 1984. *Vers la compétence de communication*. Collection : Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier-Credif.

**Kramersch, C.** 1984. "Interaction et discours dans la classe de langue". Collection : Langues et apprentissage des langues. Paris : Hatier-Credif.

**Lemée, I. et Regan, V.** 2008. «Le rôle du sexe du locuteur dans l'acquisition de la compétence sociolinguistique par des apprenants hibernophones de français L2». Dans *Synergies Royaume-Uni et Irlande* n°. 1 : 9-20.

**MacIntyre, P.D.** 2002. "Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition". Dans *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Co. : 45-68.

**Narcy, J.-P.** 1990. *Apprendre une langue étrangère - le cas de l'anglais*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

**Narcy, J.-P.** 1991. *Comment mieux apprendre l'anglais*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

**Narcy, J.-P.** 1992. « Propositions pour faciliter le passage de l1 à l2: Réduire la gestion compensatoire des apprenants ». *REPÈRES. Recherches en didactique du français langue maternelle. Langues Vivantes et Français à l'école - n°6 nouvelle série*. Institut National de Recherche Pédagogique - Didactiques des disciplines : 109-120.

**Narcy, J.-P.** 1993. « L'étude de l'interaction de deux jeux de paramètres comme outil d'analyse des pratiques de classe ». Dans *Actes du Colloque ACEDLE, ENS St Cloud*. Paris: ACEDLE.

**Narcy, J.-P.** 1995. « Une théorisation de la pratique ». Dans *l'ASp* n°. 7/10, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 443-452.

**Narcy, J.-P.** 1997. « Vers une pratique théorisée et humaniste ». Dans Ginet, A. (dir.) 1997 : *Du laboratoire de langues à la salle de cours multimédias. De la recherche à la mise en pratique* : 45-90. Paris: Nathan.

**Narcy, J.-P.** 1998. « Représentations, apprentissages et supports multimédias ». Dans *Les Cahiers de l'Aplut*, vol. XVII, 3 : 14-24.

**Narcy, J.-P.** 2000. « La toile, un nouveau modèle de dispositif d'apprentissage des langues. Comment le virtuel permet de cerner autrement la complexité ». Dans *Le Français dans le Monde (R.A.)*, Actes du Colloque international du CRAPEL (Nancy, 27-29 mai 1999) : 134-142.

**Narcy-Combes, J.-P.** 2001. « La recherche-action en didactique des langues: apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? » Dans *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXI, 2 : 40-52.

**Narcy-Combes, J.-P.** 2002. « Comment percevoir la modélisation en Didactique des langues ». Dans *l'ASp* n°. 35-36, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 219-230.



**Narcy, J.-P.** 2003. *Didactique des langues - Une expérience de recherche-action en Picardie*. Amiens : Conseil Régional de Picardie.

**Narcy-Combes, J.-P.** 2003. « Etre tuteur, de la théorie à une pratique ». Dans *l'ASp* n°. 41-42, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 21-34.

**Narcy-Combes, J.-P.** 2003. « TICE et recul épistémique : un passage obligé pour tous ». Dans H. Greven-Bordes et D. Spalding-Andréolle (dir.), *L'apprentissage des langues en autonomie : choix, approches, questionnements*. Université Stendhal - Grenoble : Publication CERELC, 219-238.

**Narcy-Combes, M.-F.** 2003. « La communication interculturelle en anglais des affaires : transfert ou conflit d'interprétation ? Analyse d'une pratique d'enseignement en LEA ». Dans *l'ASp* n°. 39-40, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 119-129

**Narcy-Combes, J.-P. et Walski, J.** 2004. « Le concept de tâche soumis au crible de nouvelles questions ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXIII, 1 : 27-44.

**Narcy-Combes, J.-P.** 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris: Ophrys.

**Narcy-Combes, M.-F.** 2005. « Quelle recherche didactique pour la filière LEA ? » Dans *l'ASp* n°. 47-48, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 155-163

**Narcy-Combes, J.-P.** 2006. « La didactique de L2 à la croisée des chemins ». Dans *Les Cahiers de l'Acadelle*, vol. 6, n°. 2 : 301-318.

**Narcy-Combes, J.-P. et Narcy-Combes, M.-F.** 2007. « De l'étrange au familier : une expérience de formation à l'emploi de l'Internet en classe d'anglais ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVI, 1: 36-50.

**Narcy-Combes, M.-F.** 2008. « Théories didactiques, conflits de représentations et adaptation des dispositifs d'enseignement / apprentissage ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVII, 1 : 32-50.

**Narcy-Combes, M.-F.** 2008. « Les plates-formes : une réponse aux problèmes d'enseignements / apprentissage des langues dans le contexte universitaire ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVII, 2: 92-107.

**Narcy-Combes, J.-P.** 2008. Une épistémologie de la didactique de l'anglais. DILTEC, Université Paris 3 – UFR DFLE, Paris.

**Nunan, D.** 2001. "Second language acquisition". Dans Carter, R. et Nunan, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 87-92.



- Petit, M.** 2007. « La correction linguistique dans le Cadre européen commun : quelle conception, quels critères ? » Dans *Les de l'Aplint*, vol. XXVI, 2 : 62-80.
- Petit, M.** 2007. « Les descripteurs du Cadre : quelle conception de la langue de spécialité ? » Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 14-29.
- Pothier, M.** 2003. *Multimédias, Dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris : Ophrys.
- Puren, C.** 2001. « Pour une didactique complexe ». Dans Marquillo Larruy M. (dir.) *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*. *Les Cahiers FORELL (Formes et Représentations En Littérature et Linguistique)*. Université de Poitiers, MSHS: 2-30.
- Puren, C.** 2002. « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle ». Dans *Les Langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept. : 55-71.
- Puren, C.** 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXIII, 1 : 10- 26.
- Quivy, R. et Vancampenhoudt, L.** 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod (3<sup>ème</sup> éd.).
- Robinson, P.** 2002. "Learning conditions, aptitude complexes, and SLA – A framework for research and pedagogy". Dans *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Co. : 113-133.
- Robinson, P.** 2002. "Effects of individual differences in intelligence, aptitude and working memory on adult incidental SLA". Dans *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Co.: 211-238.
- Skehan, P.** 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P.** 2002. "Theorising and updating aptitude". Dans Robinson, P. (éd.). 2002. *Individual Differences and Instructed Language Learning*, 2 : 69-93. Philadelphia: John Benjamin.
- Springer, C.** 1996. *La didactique des langues face aux défis de la formation des adultes*. Paris : Ophrys.
- Springer, C.** 2004. *Plurilinguisme et compétences : décrire, entraîner et certifier*. Note de synthèse, HDR. Université de Strasbourg2.
- Swain, M. et Lapkin, S.** 2001. "Focus on form through collaborative dialogue : Exploring task effects". Dans Bygate, M., Skehan, P. et Swain, M. (eds) 2001 *Researching Pedagogic*

Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing. Harlow: Longman: 99-118.

**Taillefer, G.** 2007. « Le défi culturel de la mise en œuvre du Cadre européen commun de référence pour les langues : implications pour l'enseignement supérieur français ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVI, 2 : 33-49.

**Taillefer, G.** 2007. « Réflexions sur le Portfolio européen des langues ». Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 65-66.

**Vaillant Sirdey, C.** 2008. « Evolution du métier de l'enseignant : de la rareté de la langue à la cacophonie mondiale ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVII, 2 : 10-21

**Van Lier, L.** 1994. "Action Research". Dans *Sintagma*, 6: 31-37.

**Van Lier, L.** 1996. *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, autonomy and authenticity*. New York: Longman Group Limited.

**Van Lier, L.** 2001. "Language Awareness". Dans Carter, R. et Nunan, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 160-165.

### **Sciences humaines, sciences de l'éducation, sociologie, épistémologie**

**Morin, E.** 1973. *Le paradigme perdu : la nature humaine*. Paris : Seuil.

**Morin, E.** 1977. *La méthode. 1. La nature de la nature*. Paris : Seuil.

**Morin, E.** 1980. *La Vie de la Vie*. Paris : Seuil.

**Morin, E.** 2002. Dialogue sur la connaissance. Entretiens avec lycéens. (Entretiens conçus et animés par Alfredo Pena-Vega et Bernard Paillard), La Tour d'Aigues, L'aube.

### **Culture et Didactique de L2 de spécialité – plurilinguisme – disciplines non linguistiques**

**Aden, J.** 2007. « Les disciplines non linguistiques et la construction de l'identité européenne : quels apports à l'apprentissage des langues »? Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Travaux des journées 2006 de l'EA 2025-Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 50-64.

**Apelbaum, R.** 2004. « Les PPP et le développement du droit public français à l'étranger ». Dans *l'Actualité juridique droit administratif*, n°. 60, 32 : 1759-1766.

**Atias, C.** 2002. *Epistémologie juridique*, 1<sup>ère</sup> éd., Dalloz, Paris.

**Azam - Pradeilles, A.** 2001. « Les implications du choix de l'anglais comme langue de travail de l'administration publique par les pays candidats à l'Union européenne : un défi pédagogique et politique à relever ». Dans *L'anglais de spécialité en France – Mélanges en l'honneur de Michel Perrin*: 15-22.

**Azam - Pradeilles, A.** 2004. "English as the language of international public administration: the professional language of millions of civil servants of all nationalities all over the world". Dans *L'Asp* n° 43 – 44, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux : 157-166.

**Bourdon, M.** 2006. « De l'utilisation du cinéma en anglais de spécialité 'Carrières juridiques' ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXV, 1 : 108-111.

**Branaa, J.-E. et al,** 2006. *The English of Law: England and Wales*. Belin, Paris.

**Braud, V. et Chambost, C.** 2007. « L'école nationale de la magistrature et l'enseignement des langues par le cinéma ». Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains. Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 128-140.

**Braud, V.** 2008. « L'anglais et les magistrats français, résultats d'une enquête de terrain ». Dans *L'Asp* n° 53-54, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux : 141-158.

**Beaufils, A.-F.** 2007. *L'explication des besoins des adultes en formation à l'anglais en entreprise : une expérience au Portugal*. Thèse de doctorat. Université de Paris III.

**Carbonnier, J.** 2001. *Flexible Droit – pour une sociologie du Droit sans rigueur*. 10ème éd., Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, E.J.A., Paris.

**Centre internationale de Valbonne, Sophia Antipolis.**

<http://www.civfrance.com/CIV/présentation-du-collège.html>

**Charnock, R.** 2005. « Jugements lexicologiques : définition lexicale et 'texture ouverture' dans l'interprétation juridique ». Dans *La Langue, Le Discours et La Culture en anglais du Droit*, Sorbonne, Paris : 33-55.

**Coda-Irurueta, A.** 2005. Une réflexion sur la complexité de la traduction juridique, notamment à cause du multilinguisme et sur la demande croissante de traductions à la Cour de Justice de l'Union européenne, lors de sa conférence au 26ème colloque du GERAS 2005.

**Coste, D.** 1994. « L'enseignement bilingue dans tous ses états ». Dans *Aspects de l'enseignement bilingue, Etudes de Linguistique Appliquée*, Didier Erudition, n° 96 :10-12.

**Coste, D.** 2008. « Education plurilingue et langue de scolarisation ». Dans *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, 1 : 91-107.

- Dalton-Puffer, C.** 2007. *Discours in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelpia.
- Dalton-Puffer, C.** 2008. "Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL) : current research from Europe". Dans Werner Delanoy and Laurenz Volkman, (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg : Carl Winter : 1-19.
- Dudley-Evans, T.** 2001. "English for specific purposes". Dans Carter, R. et Nunan, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 131-136.
- Du Plessis, L.** 2002. *Re-Interpretation of Statutes*. Butterworths, Durban.
- Gajo, L.** 2006. « Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : problématique, opacité, densité ». Dans la revue, *Education et sociétés plurilingues*, Vol. n°. 20 : 75-87.
- Greenstein, R.** 2001. « L'évaluation en secteur LANSAD : l'exemple d'un magistère de droit à l'université Paris 1 ». Dans *L'anglais de spécialité en France – Mélanges en l'honneur de Michel Perrin* : 159-171.
- Greenstein, R.** 2005. « Du vouloir dire au vouloir faire : le cas de l'anglais du droit ». Dans *La langue, le discours et la culture en anglais du droit*. Paris : Sorbonne : 125-152.
- Hamp-Lyons, L.** 2001. "English for academic purposes". Dans Carter, R. et Nunan, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 126-130.
- Haramboure, F.** 2007. « La place du cinéma et de la télévision dans les classes de langues. Dans Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains ». Dans *Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 119-127.
- Harvey, M.** 2005. « Incroyable mai vraie : la traduction juridique ». Dans *La langue, le discours et la culture en anglais du droit*. Paris : Sorbonne : 57-68.
- Hotchkiss, C.** 1994. *International Law for Business*. Mc-Graw-Hill, Singapore.
- Humbley, J.** 2001. « La terminologie dans les langues de spécialité ». Dans *L'anglais de spécialité en France – Mélanges en l'honneur de Michel Perrin* : 47-53.
- Isani, S.** 2001. « Langue de la culture et culture de la langue : la dimension didactique de la culture des langues de spécialité ». Dans *L'anglais de spécialité en France – Mélanges en l'honneur de Michel Perrin* : 225-236.
- Isani, S.** 2004. "Popular films as didactic supports in ESP teaching - selection criteria and ethical considerations". Dans *Aspects de la fiction à substrat professionnel*. Université de Bordeaux2 : 121 – 132.

**Isani, S.** 2005. "From idealisation to demonisation and in-between: representations of American lawyers in legal FASP". Dans *l'ASp* n°. 47 – 48, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 67-81.

**Isani, S.** 2006. "Revisiting Cinematic FASP and English for Legal Purposes in a Self-learning Environment". Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXV, 1: 26-38.

**Jaidane, R.** 2005. « La gestion des contrats internationaux de concession ». Dans *La revue du Droit des affaires internationales*, n°. 3 : 289-332.

**Jaubert, M.** 2007. « Le plurilinguisme et le cadre : didactique du français et des langues ». Dans *Enseigner les langues vivantes : enjeux contemporains*. Dans *Travaux des journées 2006 de l'EA 2025 – Anglais de spécialité*. Bordeaux : UVSB2 : 44-49.

**Kelly, K.** 2005. "How content and language first meet". Dans *Learning English*, The Guardian Weekly, 8 April: 5.

**Kim, J.-O.** 2003, Etude des verbalisations métalinguistiques d'apprenants coréens sur l'imparfait et le passé composé en français. Thèse de doctorat. Université de Paris III.  
<http://www.kimjinok.com/html/theses/biblio.html>

**Kirby-Leger, C.** 2005. "The language of Court Judgements : a Comparison of Judicial Discourse in England and France". Dans *La langue, le discours et la culture en anglais du droit*. Paris : Sorbonne : 87-110.

**Legrand, P. et Samuel, G.** 2008. *Introduction au 'common law'*, dans Collection repères. La découverte, Paris.

**Kramsch, C., A'Ness, F. et Wan Shun Eva, L.** 2000. "Authenticity and Authorship in the Computer-Mediated Acquisition of L2 Literacy". Dans *Language Learning & Technology*, vol. 4, n°. 2 : 78-104.

**Lenzen, T.** 2008. « Traduction spécialisée ou spécialistes de traduction? » Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVII, 1 : 60-68.

**Montagne-Macaire, D.** 2008. « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes ? Réflexions pour la recherche ». Dans *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n°. 1 : 3-40.

**Narcy-Combes, J.-P. et M.-F.** 2001. « Quel *input*, quel *output*? Changements dans les perspectives d'apprentissage des langues dans le secteur LANSAD au cours des vingt dernières années ».

Dans *L'anglais de spécialité en France – Mélanges en l'honneur de Michel Perrin* : 217-224.

**Nicolau, G.** 2005. « La langue juridique, entre ordre et désordre ». Dans *La langue, le discours et la culture en anglais du droit*. Paris : Sorbonne : 11-30.

**Péchou, A.** 2001. « Approches de l'anglais du droit et de l'économie à l'université de Toulouse ». Dans *L'anglais de spécialité en France – Mélanges en l'honneur de Michel Perrin* : 172-183.

**Percebois, J.** 2004. « De l'anglais au français en langue de spécialité économique : équivalences attestées et détours des choix traductologiques ». Dans *l'Asp*. n°.45-46, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 81-95.

**Räsänen, A.** 2006. “From Learning Outcomes to Staff Competences in Integrated Content and Language Instruction at the Higher Education level”. Dans Wilkinson, R., Zegers, V, et Van Leeuwen, C.: Bridging the Assessment Gap in English-Medium Higher Education. Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF) Band 40. Bochum : AKS – Verlag: 256-278.

**Resche, C.** 2001. « Réflexions sur la frontière entre langue générale et langue spécialisée ». Dans *L'anglais de spécialité en France – Mélanges en l'honneur de Michel Perrin* : 37-46.

**Richard, I.** 2005. « Les marqueurs verbaux de l'obligation en français et en anglais dans les textes juridiques à fonction normative : quelques pistes de traduction ». Dans *La Langue, Le Discours et La Culture en anglais du Droit*, Sorbonne, Paris : 69-85.

**Taillefer, G.** 2004. « Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte française des sciences sociales : défi, observations et implications ». Dans *l'Asp* n°. 45-46, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 111-126.

**Taylor, S.** 2005. “The language of Court Judgements : a Comparison of Judicial Discourse in England and France”. Dans *La Langue, Le Discours et La Culture en anglais du Droit*, Sorbonne, Paris : 111-123.

**Villez, B.** 2004. « Les genres du genre : les séries judiciaires télévisuelles américaines et la représentation des hommes et des femmes des professions juridiques ». Dans *Aspects de la fiction à substrat professionnel*. Université de Bordeaux2 : 113 – 119.

**Walter, H.** 1988. *Le français dans tous les sens*. Laffont, Paris.

**Wolff, D.** 2003. “Integrating language and content in the classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?” Dans *l'Asp* n°. 41-42, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 35-46.



### Évaluation et certification

- Bachman, L.F.** 1990. *Fundamental Consideration in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F.** 1991. "What does Language Testing have to Offer?" Dans *TESOL Quarterly*, vol. 25, n°. 4 : 671-704.
- Bachman, L.F. et Palmer, A.S.** 1996. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barbot, M.-J.** 2000. « Un premier rôle pour l'évaluation sur la scène de la didactique ? » Dans *Mélanges CRAPEL* n° 25 : 129-151.
- Barrault-Méthy, A.** 2008. « L'évaluation en langues à l'entrée de la fonction publique en France et au Canada ». Dans *l'Asp* n°. 53-54, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 159-183.
- Bourguignon, C, Delahaye, P et Puren, C.** 2007. *Evaluer dans une perspective actionnelle : l'exemple du Diplôme de Compétence en Langue*. Le Havre: Delbopur.
- Brindley, G.** 1994. "Task-centered assessment in language learning : the promise and the challenge." Dans Bird, N., Falvey, P., Tsui, A., Allison, D. et McNeill, A. (éds). *Language and learning*. Hong Kong : Hong Kong Institute of Language in Education, Hong Kong Education Department.
- Brindley, G.** 2001. "Assessment". Dans Carter, R. et Nunan. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 137-143.
- Buck, J.** 2007. « Le scénario : une réponse à l'application du CECR ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVI, 2 : 81-102.
- Clapham, C.** 2000. "Assesment and Testing". Dans *Annual Review of Applied Linguistics (2000)* 20. Cambridge University Press, USA: 147-161.
- Genesee, F.** 2001. "Evaluation". Dans Carter, R. et Nunan, D. *Teaching English to Speakers of Other Languages*. New York: Cambridge University Press: 144-150.
- Goullier, F.** 2007. « *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*: instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ? » Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVI, 2 : 12-22.
- Knoerr, H.** 2007. « Certification de la compétence en langue seconde : le cours multimédia autodidacte de préparation au test de certification de l'Université d'Ottawa ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVI, 2 : 103-121.

**Springer, C.** 2001. « Diagnostic, bilan de compétences, certification : les nouveaux habits de l'évaluation ». Dans *Les langues modernes* : 48-60.

**Springer, C.** 2001. « Une approche pragmatique de la certification, est-elle possible pour CLES ? » Dans *l'Asp* n°. 34, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 43-52.

**Taillefer, G.** 2007. « Normes et normalisation dans l'enseignement des langues ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVI, 2 : 133-139.

**Tholliez, J.-M.** 2007. « Les IUT et la normalisation européenne : état des lieux en juin 2006 (Normes, LMD et certifications en langues) ». Dans *Les Cahiers de l'Aplint*, vol. XXVI, 2 : 23-2.

### Formation

**Barbier, J.-M.** 2000. « Rapport établi, sens construit, signification donnée ». Dans Barbier, J.-M. et Galatanu, O. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF : 61-86.

**Bourgeois, E.** 2000. « Le sens de l'engagement en formation ». Dans Barbier, J.-M. et Galatanu, O. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF : 87-106.

**Brodin, E.** 2004. « Ressources multimédias et dispositifs de formation : des aspects institutionnels aux modèles pédagogiques ». Dans Demaizière « Ressources et guidage ». Dans *(NEQ) Notions en questions* : 81-103.

**De Coninck, F.** 2000. « La formation : entre ancrage dans un passé et visée d'un avenir ». Dans Barbier, J.-M. et Galatanu, O. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF : 155-166.

**Fabre, P.** 2000. « La question du sens en formation ». Dans Barbier, J.-M. et Galatanu, O. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF : 127-137.

**Toffoli, D.** 2000. *Au coeur de la formation : l'apprenant*. Thèse de doctorat. Université de La Rochelle.

### Linguistique

**Narcy, J.-P.** 1998. « La problématique 'Action Research' / Recherche Action et le travail coopératif ». Dans *l'Asp* n°. 19-22, *la Revue du GERAS*. Université de Bordeaux2 : 229-237.

**Nunan, D.** 1990. "Using Learner Data in Curriculum Development". Dans *English for Specific Purposes*, vol 9: 17-32. Oxford, Pergamon Press.



**Nunan, D.** 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

### Neurosciences

**Auroux, S.** 2001. « De la langue à la parole ». Dans Dortier, J.F. (coord.) *Le langage - nature, histoire et usage*. Auxerre : Editions Sciences humaines : 73-177.

**Buser, P.** 1998. *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris: Odile Jacob.

**Channouf, A.** 2004. *Les influences inconscientes - De l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Paris : Armand Colin.

**Chapelle, G.** 1999. « Neurosciences : l'exploration d'un continent, le cerveau ». Dans Dortier, J.F. *La révolution cognitive*, dans *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives* (coord.) Auxerre : Sciences Humaines Editions : 41-51.

**Chapelle, G.** 1999. Peut-on penser sans émotions ? » Dans « , J.F. *La révolution cognitive*, dans *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives* (coord.) Auxerre : Sciences Humaines Editions : 343-349.

**Doré, F.-Y.** 1999. « Du réflexe conditionné à l'intelligence ». Dans J.F. *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives* (coord.) Auxerre : Sciences Humaines Editions : 197-202.

**Dortier, J.-F.** 1999. « Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives ». (coord.) Auxerre : Sciences Humaines Editions.

**Dortier, J.-F. et Fagot, M.** 2001. « Le langage n'est pas dans le cerveau » (entretien avec Auroux, S.). Dans Dortier, J.F. (coord.) *Le langage – nature, histoire et usage*. Auxerre : Editions Sciences humaines : 171-177.

**Galatanu, O.** 2000. « Signification, sens et construction discursive de soi et du monde ». Dans Barbier, J.-M. et Galatanu, O. *Signification, sens, formation*. Paris : PUF : 25-43.

**LeDoux, J.** 2003. *Neurobiologie de la Personnalité*. Paris : Odile Jacob. (éd. orig. 2002).

**Lieury, A.** 1999. « Améliorer sa mémoire : mythes et réalité ». Dans Dortier, J.F. *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives* (coord.) Auxerre : Sciences Humaines Editions : 213-218.

**Little, D.** 1997. *Strategies, Counselling and Cultural Difference. Why we need an Anthropological Understanding of Learner Autonomy*. Proceedings, 6<sup>th</sup> Conference in Developing Autonomous Learning. Barcelona.

**Nadel, L, Campbell, J et Ryan, L.** 2007. Autobiographical Memory Retrieval and Hippocampal Activation as a Function of Repetition and the Passage of Time. Dans *Neural Plasticity*, vol. 2007, Article ID 90472 : 1-14.

**Pacteau, C.** 1999. « Penser. De la logique à l'expérience ». Dans Dortier, J.F. *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives* (coord.) Auxerre : Sciences Humaines Editions : 335-342.

**Przybylski, J. et Sara, S.** 2000. "Reconsolidation of Memory After its Reactivation". Dans *Behavioural Brain Research*, vol. 84: 241-246.

**Tiberghien, G.** 1999. « Mémoire ou mémoires ». Dans Dortier, J.F. *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives* (coord.) Auxerre : Sciences Humaines Editions : 203-207.

#### **Bibliographie-références générales des données**

**Bone, S et Osborn, P.G.** 2001. *Osborn's Concise Law Dictionary*. 9<sup>ème</sup> éd., Londres, Sweet et Maxwell, Londres.

**Cornu, G.** 2007. *Vocabulaire juridique*. Paris : PUF

**GERAS : Groupe de travail du droit.** 2007. Les faux amis.

**Greenstein, R.** 2002. "Language Acquisition, Language Diversity and the Borderless University". Université Paris I (Panthéon-Sorbonne), Europæum Conference, 27-28 September. University without Walls: New Times, New Responsibilities.

**Guillien, R. et Vincent, J.** 1999. *Lexique des termes juridiques*. Paris : Dalloz (édition 12)

**Haigh, R.** 2006. *Legal Correspondence*. Oxford University Press, Oxford.

**Hagege, C.** 1991. *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob :151.

**Murphy, R.** 2005. *English Grammar in Use*. Cambridge University Press.

**Nicholson, S. et Stevenson, S.** 2004. *Harrap's dictionnaire juridique*, Dalloz, Paris.

**Trimble, W.R.** 2007. *Shorter Oxford English Dictionary*. 6<sup>ème</sup> éd., Oxford.

**Varrod, P., Rey-Debove, J. et Rey, A.** 2003. *Le petit Robert*. Robert, Paris.

**Wojcik, M.E.** 1998. "How does a case usually start?" Introduction to Legal English: An Introduction to Legal Terminology, Reasoning, and Writing In Plain English. The John Marshall Law School, Chicago, Illinois, International Law Institute, Washington, D.C

### **Bibliographie-références électroniques des données**

**Al balawi, E.** 2003. « Parcours didactiques et perspectives éducatives, n°. 1. »  
<http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/mondearabe1.pdf>

**Azam - Pradeilles, A.** 2003. "English as the language of international public administration" : the professional language of millions of civil servants of all nationalities all over the world", conférence plénière du GERAS. Poitiers.  
<http://www.mshs.univ-poitiers.fr/colloques/geras2003/ResAAP.htm>

**Barbier, R.** 2006. « Education transversale et approche écologique ».  
[http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php?id\\_article=615](http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/article.php?id_article=615)

**Bloomfield, A. et Chomsky, N.** 2009. "La méthode distributionnelle caractérisait les travaux des structuralistes américains de l'époque ».  
[http://french.chass.utoronto.ca/fre378/1\\_2\\_1.html](http://french.chass.utoronto.ca/fre378/1_2_1.html)

**Bourgeois, P.** 2009. « Edgar Morin – La voie : Les 7 réformes pour le XXI<sup>me</sup> siècle ». <http://jeandelaxr-lejouretlanuit.blogspot.com/2009/04/edgar-morin-suite.html>

**Brien, R.** 1989. Apport des sciences cognitives à la technologie éducative, au Colloque du CIPTE  
<http://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/scco.html#3>

**Brohy, C. et Gajo, L.** 2008. L'enseignement bilingue : état de situation et propositions. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.  
[http://www.ciip.ch/pages/actualite/fichiers/Enseignement\\_bilingue\\_GREL\\_mars08.pdf](http://www.ciip.ch/pages/actualite/fichiers/Enseignement_bilingue_GREL_mars08.pdf)

#### **CLIL Cascade Network**

<http://www.ccn-clil.eu/index.php?name=Content&nodeIDX=3488>

**Cambridge ESOL.** <http://www.cambridgeesol.org/what-we-do/research/cefr/common-scale-constructed>.

#### **Concession – BOT**

<http://www.lexinter.net/WEB7/concession>

**Cardinal P. et Morin A. 1993.** « La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche action ? »

<http://www.fse.ulaval.ca/fac/ten/reveduc/html/vol.1/no2/morin.html>

**Conseil de l'Europe.** 2006. CLES

[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm)

**Convention entre le gouvernement des Etats-Unis d'Amérique et le gouvernement de la République française pour la prévention de la double imposition et de la prévention de la fraude fiscale en matière d'impôts sur le revenu et du capital** (signée le 31 août 1994). <http://www.irs.gov/pub/irs-trty/france.pdf>

**Conseil de la coopération culturelle.** 2000. « Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer », Strasbourg.

[http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/awareness/report\\_1999-2001\\_en.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/awareness/report_1999-2001_en.pdf)

**Coste, D.** 2003 « Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue ».

[http://www.adeb.asso.fr/publications\\_adeb/Coste\\_Santiago\\_oct03.pdf](http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/Coste_Santiago_oct03.pdf)

**Coste, D.** 2007. « Langues de l'éducation et langues de scolarisation : perspectives pour un cadre de référence ».

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prag07/Prog\\_10nov\\_Coste\\_Fr.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prag07/Prog_10nov_Coste_Fr.doc)

**European Commission, Directorate-General for Education and Culture.** 2002. "Report on the implementation of the European Label for Innovative Projects in Language Teaching and Learning 1999-2001."

[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/awareness/report\\_1999-2001\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/awareness/report_1999-2001_en.pdf)

**Faculté de droit virtuelle,** Lyon. 2004. « Qu'est-ce que c'est le droit ? »

[http://fdv.univ-lyon3.fr/modules/ivd/03\\_qu\\_est\\_ce\\_que.php](http://fdv.univ-lyon3.fr/modules/ivd/03_qu_est_ce_que.php)

**Gajo, L.** 2005. « L'enseignant en section bilingue : un nouvel enseignant ? Rencontres de l'enseignement bilingue francophone en Europe ».

[http://rencontres-bilingues-prague.hautetfort.com/files/laurent\\_gajo.pdf](http://rencontres-bilingues-prague.hautetfort.com/files/laurent_gajo.pdf)

**Houbert, F.** 2002. « Le triple défi du traducteur juridique », *American Translators Association*,

<http://www.americantranslators.org/divisions/FLD/downloads/tripledefi.DOC>

*Revue de la common law en français*, vol. 5, n° 2, 2004 : 607- 618. [CTT] : Cart. FIN]

**IFRI : Adopter une directive visant à augmenter la mobilité étudiante et enseignante dans l'UE**

<http://www.euractiv.fr/presidence-francaise-ue/article/ifri-directive-augmenter-mobilite-etudiante-enseignante-ue-00342>

**Les langues en Europe :**

[http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index\\_fr.html#comp](http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_fr.html#comp)

**Lange, G.** 2000. « TIE-CLIL Newsletter »

[http://www.tieclil.org/html/products/newsletter/newsletter\\_F.html](http://www.tieclil.org/html/products/newsletter/newsletter_F.html)

**Mangenot, F.** 2003. « Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance », vol. 6, n°1 : 109-125.

[http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/mangenot/alsic\\_n10-rec10.htm](http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/mangenot/alsic_n10-rec10.htm)

**Marsh, D.** 2005. « Clil - content and language integrated learning. »

[http://www.cec.jyu.fi/tilauskoulutus/henk\\_keh/clil.htm](http://www.cec.jyu.fi/tilauskoulutus/henk_keh/clil.htm)

**Millischer, V.** 2000. Erreurs liées à l'utilisation du lexique et aux stratégies compensatoires.

<http://crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2000/b/0/00b0014/00b0014.pdf>

**Morin, E.** 1990. « Introduction à la pensée complexe » (extrait)

[http://www.quinoa.be/IMG/pdf/La\\_Pensee\\_Complexe.pdf](http://www.quinoa.be/IMG/pdf/La_Pensee_Complexe.pdf)

**Morin, E.** 2002. « *A propos de la complexité*. Intervention lors d'une réunion au CNRS ».

<http://www.cnrs.fr/comitenational/cs/exposes/Morin.pdf>

**Morin, E., Gonod, P.F., Paskua.** 2009. « Appel à la métamorphose du monde ».

<http://jeandelaxr-lejouretlanuit.blogspot.com/2009/04/edgar-morin-suite.html>

**Nicolescu, B.** 1996. « Une nouvelle vision du monde. La Transdisciplinarité ».

(extrait mis à jour 27 juillet 2009).

<http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/vision.htm>

**Pelage, J.** 2000. « La traduction juridique – Histoire, théorie(s) et pratique », lors du Colloque international organisé par l'École de traduction et interprétation de l'Université de Genève et l'Association suisse des traducteurs, terminologie et interprètes, à l'Université de Genève, le 17 au 19 février 2000. <http://www.tradulex.org/Actes2000/pelage.pdf>

**Puren, C.** 2009. « Nouvelles perspective actionnelle et (nouvelles technologies éducatives : quelle convergences ... et quelles divergences ? »

<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673>

**Reasonable Man** <http://www.youtube.com/watch?v=xmcD5YaXVig>

**Roduit, G.** 2006. « Didactique du Droit. La taxonomie cognitive ou comment mesurer la difficulté des tâches et des évaluations proposée aux élèves ». [http://www.tacite.ch/doc/Droit%20\(site\)/Didactique/Taxonomie.pdf](http://www.tacite.ch/doc/Droit%20(site)/Didactique/Taxonomie.pdf)

**Rosner, G.** 2005. “Content Language Integrated Learning”. Gaurdian Weekly, 21 juin. [http://www.onestopenglish.com/content\\_language\\_integrated\\_learning\\_clil/clil\\_articleKS.htm](http://www.onestopenglish.com/content_language_integrated_learning_clil/clil_articleKS.htm)

**Saint-Gérard, J-P.** 1999. « Mesures et analyse du style : le cas du XIX<sup>me</sup> siècle français ». [http://www.chass.utoronto.ca/epc/langueXIX/igstyl/ig\\_intro.htm](http://www.chass.utoronto.ca/epc/langueXIX/igstyl/ig_intro.htm)

#### **Situation pédagogique en DLE**

[http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/theseNet-2\\_-4.html](http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/theseNet-2_-4.html)

**Smith, K.** 2005. “Learning English or Learning in English : will we have a choice?” Gaurdian Weekly, 21 juin. [http://www.onestopenglish.com/content\\_language\\_integrated\\_learning\\_clil/clil\\_articleKS.htm](http://www.onestopenglish.com/content_language_integrated_learning_clil/clil_articleKS.htm)

**Tavernier, S.** 2009. « Partir à l'étranger pour suivre un stage de langue intensif ». <http://www.letudiant.fr/etudes/international/partir-a-l-etranger-pour-suivre-un-stage-de-langue-intensif-19623.html>

**Thematic Network Project** in the Area of Languages, Sub-project 6: Language Teacher Training and Bilingual Education. Papers presented at the conference: “The Multilingual Challenge”, Brussels, 8 – 9 May 1999. <http://web.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP6blx.doc>

**Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification.** <http://commonweb.unifr.ch/pluriling/pub/cerleweb/portfolio/fondement/developpement/>

**Tudor, I.** 2004. “Benchmarks for a higher education language policy.” [http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/TF1\\_report\\_final.rtf](http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/TF1_report_final.rtf)

**Université de Nice** <http://www.unice.fr/droit/regime-M1prive.html> et <http://www.unice.fr/droit/regime-M1public.html>

ALDIM	: <i>Applied Linguistics to another Discipline by Integrated Method</i>
ANS	: anglais non spécifié
APLIUT	: Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de technologie
ASP	: anglais de spécialité
BEC	: <i>Business English Certificate</i>
BOO	: <i>Build, Own, Operate</i>
BOT	: <i>Build, Operate, Transfer</i>
BOOST	: <i>Build, Own, Operate, Service, Transfer</i>
BULATS	: <i>Business Language Testing Service</i>
CAE	: <i>Certificate in Advanced English</i>
CECL	: Certificat d'Etat de Connaissance des Langues
CECR	: Cadre européen commun de référence
CECRL	: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CEE	: Communauté économique européenne
CERAM	: Centre d'Enseignement et de Recherche Appliqués au Management <sup>1</sup>
CLA	: <i>Communicative Language Ability</i>
CLES	: Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur
CLIL	: <i>Content and Language Integrated Learning</i>
CPE	: <i>Certificate of Proficiency in English</i>
CVIM	: Convention des Nations Unies sur les contrats de vente internationale de marchandises
DCL	: Diplôme de Compétence en Langue
DDL	: Didactique des langues
DLE	: Didactique des langues étrangères
DNL	: Discipline(s) non linguistique(s)
EAP	: <i>English for Academic Purposes</i>
ECTS	: <i>European Credit Transfer and Accumulation System</i> (Système européen de transfert et d'accumulation de crédits)
EMILE	: Enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère
ESP	: <i>English for Specific Purposes</i>
ESP	: " <i>English Support Programme</i> "
ETS	: <i>Educational Testing Service</i>
FASP	: Fiction à substrat professionnel
FCE	: <i>First Certificate in English</i>
FMI	: Fonds Monétaire International
GERAS	: Groupe d'Etude et de Recherche en Anglais de Spécialité
GG	: <i>Guessing game</i>
GGT	: Grammaire générative transformationnelle
ICFE	: <i>International Certificate in Financial English</i>
ILEC	: <i>International Legal English</i>
IUT	: Institut Universitaire de Technologies
KET	: <i>Key English Test</i>

<sup>1</sup> SKEMA, à partir du 30 juin 2009.

<i>LA</i>	: <i>Language acquisition</i>
LADMI	: Linguistique appliquée à une autre discipline par méthode intégrative
LANSAD	: Langues pour spécialistes d'autres disciplines
<i>LL</i>	: <i>Language learning</i>
MAO	: Méthode audio-orale
<i>MIT</i>	: <i>Multiple Trace Theory</i>
PEL	: Portfolio Européen des Langues
<i>PET</i>	: <i>Preliminary English Test</i>
PPP	: Partenariat public-privé
PSPA	: Programme expérimental de support pédagogique à l'apprentissage
RAL	: Recherche en acquisition des langues
<i>TBL</i>	: <i>Task-based learning</i>
<i>TBLT</i>	: <i>Task-based language Teaching</i>
TD	: Travail dirigé
<i>TEFL</i>	: <i>Teaching English as Foreign Language</i>
<i>TESL</i>	: <i>Teachers of English as a second language</i>
<i>TESOL</i>	: <i>Teachers of English to Speakers of other Languages</i>
<i>TIE-CLIL</i>	: <i>Translanguage in Europe – Content and Language Integrated Learning</i>
<i>TOEIC</i>	: <i>Test of English for International Communication</i>
<i>TOEFL</i>	: <i>Test of English as a Foreign Language</i>
UCC	: <i>Uniform Commercial Code</i>
<i>VOLL</i>	: <i>Vocationally Oriented Language Learning</i>





188, 189, 192, 194, 195, 202, 219,  
221, 224, 225, 229, 230, 231, 232,  
233, 234, 235, 236, 243, 279, 288,  
290, 299, 300, 301, 305, 315, 334,  
340, 344, 347, 352, 353, 355

compétences linguistiques

28, 34, 43, 53, 70, 106, 108, 112,  
123, 135, 179, 190, 205, 206, 209,  
210, 220, 224, 226, 227, 233, 266,  
272, 273, 281, 282, 284, 286, 287,  
291, 296, 299, 303, 304, 309, 318,  
320, 323, 327, 329, 334, 340, 349,  
351, 352, 354, 356, 364, 367, 380,  
382, 389, 391

concepts du droit

25, 26, 28, 30, 31, 32, 33, 38, 58,  
68, 110, 120, 122, 135, 153, 154,  
238, 248, 253, 254, 255, 257, 258,  
261, 262, 263, 265, 270, 279, 306,  
316, 329, 334, 335, 337, 345, 359

contenu

27, 28, 36, 41, 42, 45, 67, 76, 84,  
85, 92, 95, 97, 98, 110, 116, 122,  
123, 132, 138, 152, 153, 156, 157,  
162, 165, 175, 177, 179, 184, 188,  
190, 191, 195, 196, 198, 201, 202,  
210, 215, 216, 217, 223, 229, 237,  
253, 257, 268, 270, 281, 282, 283,  
284, 285, 289, 290, 291, 292, 293,  
295, 297, 300, 307, 316, 318, 322,  
323, 324, 327, 328, 329, 330, 335,  
338, 339, 341, 344, 345, 350, 352,  
353, 354, 356, 360, 361, 362, 363,  
365, 367, 369, 374, 378, 382

contexte

26, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 37, 38,  
40, 41, 48, 57, 58, 60, 63, 65, 68,

73, 78, 88, 93, 99, 100, 108, 109,  
110, 125, 141, 144, 152, 158, 164,  
175, 189, 190, 196, 198, 199, 204,  
206, 207, 215, 216, 217, 219, 224,  
227, 230, 231, 232, 233, 239, 241,  
242, 247, 248, 262, 274, 281, 284,  
285, 290, 298, 301, 307, 313, 335,  
337, 359, 370, 380, 389

contextualisation

155, 334

culture

29, 31, 39, 56, 69, 70, 71, 72, 80,  
84, 93, 94, 95, 97, 101, 110, 121,  
128, 133, 135, 140, 150, 154, 166,  
167, 172, 188, 199, 201, 223, 231,  
238, 239, 240, 241, 242, 243, 244,  
247, 248, 252, 267, 283, 284, 321,  
322, 380, 389, 390

**D** *deep-processing*

160, 165, 362

désapprentissage

138, 164

didactique des langues

27, 30, 37, 38, 40, 41, 47, 51, 52,  
53, 54, 55, 61, 62, 69, 73, 80, 85,  
91, 98, 107, 113, 114, 140, 143,  
146, 147, 176, 204, 269, 283, 290,  
298, 315, 321

discours

31, 60, 69, 75, 82, 107, 115, 129,  
133, 147, 154, 160, 201, 203, 212,  
265, 307, 392

dispositif

30, 33, 40, 42, 43, 60, 73, 84, 135,  
157, 165, 166, 192, 229, 235, 286,  
306, 308, 315, 318, 320, 329, 330,  
343, 344, 349, 353, 360

droit

25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34,  
35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45,  
46, 50, 51, 56, 58, 62, 79, 80, 96,  
97, 102, 106, 108, 110, 111, 113,  
114, 115, 116, 120, 122, 126, 128,  
129, 130, 131, 132, 132, 134, 135,  
137, 138, 139, 140, 144, 145, 146,  
147, 148, 153, 154, 156, 164, 173,  
186, 189, 190, 198, 200, 216, 218,  
238, 239, 240, 241, 242, 243, 245,  
246, 247, 248, 249, 250, 251, 253,  
254, 255, 256, 257, 258, 259, 260,  
261, 262, 264, 265, 278, 279, 280,  
282, 285, 287, 288, 289, 290, 291,  
294, 295, 297, 303, 304, 305, 309,  
311, 314, 318, 319, 323, 324, 325,  
326, 328, 329, 335, 337, 338, 340,  
344, 345, 350, 354, 357, 358, 359,  
360, 361, 362, 363, 367, 370, 371,  
374, 376, 378, 379, 380, 381, 382,  
383, 384, 385, 388, 389, 390

droit codifié

31, 44, 239, 241, 245, 246, 257,  
258, 260, 290, 294, 316

droit coutumier

29, 123, 251, 283, 284, 325

droit international

32, 34, 46, 110, 124, 132, 133,  
249, 257, 260, 262, 284, 370

droit privé

26, 43, 44, 132, 179, 186, 246,  
256, 257, 259, 260, 270, 279, 288,  
290, 293, 294, 295, 314, 331, 360,  
361, 362, 371, 377, 385

droit public

26, 43, 44, 56, 108, 132, 138, 179,  
246, 257, 258, 259, 260, 270, 279,  
288, 290, 293, 295, 296, 331, 361,  
362, 371, 377, 385

**E** EMILE

25, 28, 42, 45, 46, 111, 116, 118,  
121, 122, 123, 129, 276, 319, 325,  
329, 377

entraînement

46, 165, 166, 202, 211, 268, 283,  
285, 290, 301, 317, 318, 319, 320,  
325, 330, 334, 335, 338, 339, 344,  
345, 348, 349, 358, 360, 361, 391

épistémologie

55, 81, 133, 134, 137, 142

évaluation

27, 31, 33, 34, 35, 45, 46, 68, 71,  
95, 108, 131, 146, 150, 155, 158,  
160, 164, 170, 172, 211, 212, 213,  
214, 215, 216, 217, 218, 219, 220,  
221, 222, 224, 225, 226, 227, 228,  
229, 230, 231, 232, 233, 234, 237,  
262, 266, 268, 269, 271, 272, 273,  
275, 277, 279, 281, 293, 296, 308,  
313, 324, 325, 331, 332, 334, 336,  
339, 347, 348, 349, 351, 352, 354,  
355, 356, 357, 358, 359, 360, 361,  
362, 363, 364, 365, 366, 367, 368,

369, 370, 376, 379, 380, 382, 385, 386, 391	<i>intake</i>
<i>exemplar-based</i>	43, 93, 114, 157, 185, 187, 188, 353, 362, 391
57, 132, 137, 140, 159, 170, 178, 187, 362	intégration
<b>F</b> fluidité	25, 46, 62, 70, 103, 121, 135, 150, 158, 162, 165, 188, 199, 250, 266, 298, 304, 307, 315, 330, 331, 340, 392
170, 187, 189, 195, 196, 198, 292, 317, 320, 332	interculturelle
<b>H</b> humaniste	71, 79, 109, 122, 124, 128, 139, 163, 243, 265, 300
85, 98, 126, 242	interlangue
<b>I</b> immersion	88, 123, 158, 235, 237, 291, 391
25, 28, 46, 82, 106, 107, 110, 111, 113, 114, 115, 122, 123, 184, 265, 323, 325, 390, 392	<b>J</b> juridique
implicite	26, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 43, 44, 45, 46, 56, 58, 60, 80, 86, 97, 98, 99, 102, 115, 120, 121, 122, 123, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 140, 143, 145, 146, 147, 148, 153, 154, 155, 173, 180, 183, 186, 189, 190, 191, 193, 195, 198, 201, 203, 308, 215, 216, 219, 224, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 266, 269, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 294, 295, 296, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 311, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 325, 326, 328, 329, 331, 335, 337, 338, 339, 340, 344, 345, 346, 350, 353, 354, 357, 358, 359, 362, 364, 365, 369, 370, 373, 379, 380,
73, 102, 103, 140, 154, 159, 164, 391	
innovation	
51, 66, 73, 142, 161, 163, 187, 190, 202, 225	
<i>input</i>	
42, 56, 77, 80, 90, 98, 99, 103, 105, 139, 144, 154, 155, 158, 164, 168, 169, 170, 173, 176, 177, 178, 179, 184, 185, 186, 187, 188, 191, 195, 198, 210, 211, 212, 217, 232, 268, 292, 295, 302, 309, 332, 353, 354, 362, 390	

381, 382, 383, 385, 387, 389, 390, 392	<i>meaning-focused</i>
justice	32, 46, 152, 183, 207, 264, 283, 349
124, 133, 145, 246, 252, 294, 296, 317, 353, 373	mémoire
<b>L</b> langage	58, 98, 102, 103, 104, 147, 148, 160, 161, 167, 201, 244, 295, 296, 366, 367
35, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 57, 70, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 87, 89, 90, 91, 96, 100, 110, 119, 120, 126, 128, 133, 135, 136, 137, 142, 143, 148, 150, 152, 157, 158, 159, 161, 162, 164, 175, 192, 231, 255, 299, 301, 314, 369	métacognitif
linguistique	72, 134, 211, 345
25, 27, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 51, 53, 54, 68, 79, 82, 88, 94, 101, 112, 113, 114, 115, 119, 120, 121, 123, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 137, 138, 139, 141, 142, 143, 146, 149, 151, 152, 157, 161, 162, 163, 179, 186, 187, 194, 197, 202, 203, 206, 210, 211, 212, 216, 222, 223, 224, 226, 227, 233, 244, 247, 257, 260, 264, 268, 269, 279, 283, 285, 286, 302, 304, 317, 319, 327, 328, 335, 338, 340, 349, 373, 377, 378, 380	méthodologie
<b>M</b> macro-tâches	26, 30, 37, 38, 39, 54, 55, 56, 59, 61, 63, 69, 73, 82, 96, 134, 141, 142, 151, 181, 193, 237, 257, 263, 298, 299, 300, 315
32, 33, 41, 43, 158, 165, 176, 182, 197, 198, 202, 204, 209, 223, 262, 264, 268, 284, 286, 298, 303, 305, 308, 309, 310, 311, 316, 318, 319, 329, 330, 331, 334, 335, 337, 339, 350, 358, 361, 385, 390, 391	micro-tâches
	33, 43, 131, 158, 165, 176, 179, 182, 186, 197, 202, 209, 223, 262, 264, 268, 284, 287, 303, 308, 309, 314, 317, 318, 319, 320, 322, 328, 329, 330, 331, 337, 339, 342, 343, 345, 350, 385, 391
	modèles
	52, 53, 76, 82, 90, 92, 94, 99, 108, 132, 138, 158, 170, 171, 176, 196, 263, 297, 299, 301, 310, 320, 321, 342
	modélisation
	66, 90, 91, 93, 183, 237, 300, 333, 358

	motivation	285, 321, 337, 331, 337, 348, 357, 368
	70, 89, 90, 97, 98, 151, 156, 157, 166, 169, 171, 172, 173, 176, 179, 240, 272, 274, 276, 279, 346, 353, 366, 391	
<b>N</b>	nativisation	<i>output</i> 43, 80, 98, 103, 105, 139, 144, 164, 169, 185, 187, 188, 195, 196, 217, 232, 292, 302, 332, 362, 390
	57, 77, 99, 158, 160, 168, 185, 187, 202, 268	<b>P</b> plurilinguisme
	neurophysiologie	25, 27, 57, 68, 107, 108, 113, 114, 124, 125, 163, 231, 273, 303, 380
	150	plurilinguistique
	<i>noticing</i>	47
	160, 165, 168, 169, 170, 184, 295	pratique
	notions du droit	25, 26, 28, 30, 33, 34, 36, 39, 41, 42, 45, 46, 47, 50, 54, 55, 58, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 70, 71, 77, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 94, 96, 98, 99, 106, 111, 113, 117, 130, 132, 141, 142, 144, 147, 160, 173, 180, 188, 197, 205, 220, 224, 238, 251, 266, 268, 270, 273, 281, 282, 285, 297, 307, 316, 319, 320, 324, 332, 334, 335, 339, 348, 353, 360, 379, 389, 390
<b>O</b>	objectif	<i>precedent</i> 245, 311, 313, 315
	28, 31, 32, 33, 37, 39, 41, 42, 47, 49, 50, 57, 60, 62, 64, 71, 86, 110, 114, 118, 122, 127, 135, 144, 151, 162, 165, 177, 179, 183, 184, 186, 198, 202, 207, 208, 215, 219, 224, 226, 232, 237, 266, 273, 284, 285, 289, 298, 302, 306, 309, 331, 332, 334, 354, 357, 361, 362, 367, 369, 388, 390	problématique
	objet	37, 38, 39, 40, 47, 54, 60, 64, 68, 96, 97, 109, 139, 203, 237, 263, 308, 330, 353, 354
	26, 28, 30, 38, 39, 40, 47, 49, 51, 54, 55, 60, 64, 65, 71, 78, 80, 81, 90, 91, 95, 96, 108, 131, 134, 147, 157, 158, 181, 182, 197, 216, 219, 225, 233, 242, 246, 247, 249, 271,	

processus	<i>real-world activity</i>
31, 42, 46, 49, 52, 54, 56, 57, 60, 63, 65, 68, 69, 71, 73, 76, 79, 83, 84, 86, 93, 95, 97, 101, 105, 106, 124, 126, 128, 136, 139, 145, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 160, 161, 164, 167, 168, 171, 172, 176, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 200, 201, 202, 204, 208, 211, 212, 232, 233, 237, 244, 249, 252, 254, 259, 262, 271, 278, 288, 291, 298, 300, 307, 329, 347, 348, 353, 354, 368, 379, 384	46, 283
production langagière	recherche-action
31, 33, 50, 79, 103, 106, 132, 140, 157, 164, 170, 172, 175, 177, 178, 179, 180, 184, 195, 197, 223, 226, 278, 332, 361, 362, 391	26, 28, 30, 36, 37, 38, 42, 43, 49, 54, 55, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 91, 98, 117, 126, 137, 204, 230, 307, 308, 389, 390, 391
psycholinguistique	règles
75, 107	28, 31, 56, 57, 70, 73, 75, 78, 87, 88, 99, 100, 101, 102, 129, 131, 132, 132, 138, 140, 141, 143, 146, 147, 158, 159, 165, 203, 238, 247, 248, 304, 308, 330, 339
<b>Q</b> qualitative	relation transductive
58, 59, 66, 223, 237, 355,	72, 94, 95
quantitative	repérage
196, 207, 223, 355	74, 160, 165, 168, 169, 184, 295, 304, 331, 338
<b>R</b> RAL	responsabilité épistémologique
31, 47, 48, 54, 56, 71, 140, 159	55, 85, 137, 364
rapprochement	<i>rule-based</i>
25, 27, 30, 35, 38, 40, 41, 47, 90, 108, 126, 145, 322, 389, 390	57, 132, 140, 147, 159, 160, 170, 178, 187
	<b>S</b> savoir
	47, 53, 55, 60, 63, 64, 69, 72, 73, 76, 77, 82, 83, 84, 85, 92, 93, 94, 95, 122, 133, 134, 136, 142, 157, 160, 167, 175, 188, 211, 213, 232, 237, 241, 268, 272, 283, 391

savoir-faire	traduction
69, 70, 76, 84, 85, 92, 102, 149, 156, 167, 192, 210, 268, 272, 318, 389	32, 80, 132, 133, 134, 138, 141, 238, 244, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 339
stratégies	traitement
48, 70, 72, 79, 86, 98, 103, 104, 105, 106, 118, 124, 152, 153, 156, 157, 180, 189, 210, 211, 212, 290, 308, 359	34, 57, 58, 63, 72, 98, 144, 148, 154, 160, 164, 165, 168, 184, 185, 186, 187, 192, 195, 198, 201, 202, 236, 243, 273, 285, 292, 330, 362, 370, 375
<b>T</b> théorie	<b>V</b> validation
39, 47, 48, 58, 59, 62, 63, 64, 67, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 142, 151, 205, 264, 301, 356, 358, 389	42, 61, 81, 94, 118, 144, 222, 225, 308, 363
	validité
	54, 59, 90, 174, 215, 218, 221, 222, 244, 351, 356



Groupe d'étudiants en DROIT PRIVE MASTER I (2006 - 7)

#	GENERAL													EPREUVE			PEL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	A-text	BCD	Ecrit	
	sexe	natio- nalité	âge	L1	L2	autres	début - cours	inter- rompu	durée	pays anglo- phone	études- droit	choix	compr. droit fr	/20	/20	/20	
1	F	française	<25	français	anglais	allemand italien	<10	non		non	C	oui	oui	18	15	10	B2
2	F	iranienne	<25	fahsi	français	anglais	>10-<25	oui	<2	non	C	oui		8	6	11	A2
3	F	française	<25	français	anglais	espagnol	>10-<25	non		non	C	oui	oui	6	12	11	B1
4	M	française	<25	français	anglais	allemand	<10	non		non	C	oui	oui	20	11	11	B2
5	F	monégasque	<25	français	anglais	italien	<10	oui	<5	<2	F	oui	oui	16	14	12	B1
6	F	française	<25	français	anglais	espagnol	>10-<25	oui	<5	<5	C	oui		14	11	12	B2
7	F	française	<25	français	anglais		>10-<25	oui	<2	<5	A	oui	oui	8	7	11	A2
8	F	française	<25	français	anglais		>10-<25	non		<2	C	oui	oui	8	11	11	B1
9	F	française	<25	français	allemand	anglais	>10-<25	non		<2	C	non	oui	18	11	12	B2
10	F	française	<25	français	anglais	espagnol	>10-<25	oui	<2	non	C	oui		6	14	9	B1
11	F	française	<25	français	anglais		<10	oui	<5	<2	C	oui	oui	18	14	12	B2
12	F	française tunisienne	<25	français	anglais	arabe	>10-<25	oui	<5	non	A	oui		2	6	12	B1
13	F	française	<25	français	anglais	espagnol	>10-<25	oui	<5	<2		oui	oui	10	10	11	B2
14	M	française	<25	français	anglais	espagnol	>10-<25	oui	<2	<2	F	oui	oui	20	12	12	B1
15	F	française	<25	français	anglais	espagnol	>10-<25	oui	<2	non	C	oui		10	12	10	B1
16	F	française	<25	français	anglais	espagnol	>10-<25	oui	<5	>5	C	oui	oui	18	10	12	B2
17	F	française	<25	français	anglais	allemand	>10-<25	oui	<5	non	C	oui	oui	10	10	12	A2

Groupe d'étudiants en DROIT PRIVE MASTER I (2006 - 7)

#	GENERAL													EPREUVE			PEL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	A-text	BCD	Ecrit	
	sexe	natio- nalité	age	L1	L2	autres	début - cours	inter- rompu	durée	pays anglo.	études- droit	choix	compr. droit fr	/20	/20	/20	
18	F	française	<25	français	anglais	italien	<10	oui	<2	<2	C	oui	oui	10	14	12	B2
19	F	française	<25	italien	français	anglais	>10-<25	oui	<5	non	C	oui	oui	6	9	12	B1
20	F	française	<25	français	anglais	italien	>10-<25	oui	<5	<2	A	oui	oui	8	12	9	A2
21	F	française	<25	français	anglais	espagnol vietnamien	<10	oui	<5	>5	C	oui	oui	14	7	11	B2
22	M	française	<25	français	anglais		<10	oui	<5	<2	C	oui	oui	18	14	11	B2
23	F	française	<25	français	allemand	anglais	>10-<25	oui	<2	<2	C	oui	oui	10	11	8	B1
24	F	russe	<35	russe	anglais	français	<10	oui	<2	<2	C	oui	oui	18	16	11	C1
25	F	française	<25	français	anglais	italien	>10-<25	oui	<5	>5	C	oui	oui	14	11	11	B1
26	F	française	<25	français	anglais	hollandais	>10-<25	oui	<5	non	C	oui		12	6	10	B1
27	F	française	<25	français	anglais	espagnol	>10-<25	oui	<5	>5	C	oui	oui	12	12	10	B2
28	F	française	<25	français	anglais	italien	<10	oui	<5	<2	C	oui	oui	12	10	9	B2
29	M	française	<25	français	russe	anglais	>10-<25	oui	<2	<2	C	oui	oui	16	14	10	B2
30	F	italienne	<25	français	anglais	italien	>10-<25	oui	<5	non	C	non	oui	10	5	10	A2

Groupe d'étudiants en DROIT PRIVE MASTER I (2006 - 7)

#	GENERAL													EPREUVE			PEL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	A-text	BCD	Ecrit	
	sexe	natio- nalité	âge	L1	L2	autres	début - cours	inter- rompu	durée	pays anglo- phone	études- droit	choix	compr. droit fr	/20	/20	/20	
1	F	française	<25	français	anglais	espagnol macédonien	>10-<25	oui	<5	<2	C	oui	oui	10	8	9	A2
2	F	française	<25	français	anglais	espagnol	>10-<25	oui	<5	<2	C	oui	oui	10	13	9	B1
3	M	française	<25	français	anglais	italien	>10-<25	oui	<2	non	C	non	oui	16	12	10	B2
4	F	française libanaise	<25	français	anglais	espagnol arabe	<10	oui	<5	<2	C	oui	oui	8	10	11	B2
5	M	française	<25	français	anglais	espagnol japonais	>10-<25	oui	<5	<2	C	oui	oui	10	10	10	B2
6	F	française	<25	français	anglais		>10-<25	oui	<5	non	C	non	oui	14	12	10	B1
7	F	française	<25	français	anglais	allemand	>10-<25	non		<2	A	oui	oui	16	10	11	B2
8	F	française	<25	français	anglais	allemand	>10-<25	oui	<5	<2	C	oui	oui	6	10	9	A2
9	F	française	<25	français	anglais	espagnol	>10-<25	oui	<5	non	A	oui	oui	10	10	10	B1
10	F	française	<25	français	anglais	espagnol	<10	oui	<5	non	A	oui	oui	14	10	10	A2
11	F	monégasque	<25	français	anglais		>10-<25	oui	<5	<2	F	oui	oui	14	11	11	B1
12	F	française	<25	français	anglais		>10-<25	oui	>5	non		oui		0	6	9	A2
13	M	française	<25	français	anglais	allemand	>10-<25	oui	<5	non	C	oui	oui	8	11	9	A2
14	F	française	<25	français	anglais		>10-<25	oui	<5	<2	C	oui	oui	8	9	9	B1
15	M	française	<25	français	anglais		>10-<25	oui	<5	<2	C	oui	oui	12	12	11	B1
16	F	française	<25	français	anglais		>10-<25	oui	<5	non	C	oui	oui	8	9	9	A2

Groupe d'étudiants en DROIT PRIVE MASTER I (2006 - 7)

#	GENERAL											EPREUVE			PEL		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	A-text		BCD	Ecrit
	sexe	natio- nalité	âge	L1	L2	autres	début - cours	inter- rompu	durée	pays anglo- phone	études- droit	choix	compr. droit fr	/20	/20	/20	
17	M	française	<25	français	anglais	italien niçois	>10-<25	oui	<5	non	C	oui	oui	14	8	8	B2
18	M	française	<25	français	anglais	italien	<10	oui	<5	non	C	oui	oui	16	10	10	B1
19	F	française	<25	français	anglais	espagnol	>10-<25	oui	<5	non	C	non	oui	16	12	9	B1
20	F	française	<25	français	anglais		>10-<25	oui	<5	<2	C	oui	oui	10	10	10	B2
21	M	azérienne	<25	russe	turque	anglais français	<10	non		<2	F	oui	oui	12	10	10	C2
22	M	française	<25	français	anglais	espagnol	>10-<25	oui	<2	<2	C	non	oui	10	10	10	B2
23	F	française	<25	français	anglais		>10-<25	oui	<5	non	A	oui		12	10	10	B2
24	F	française	<25	français	anglais		>10-<25	oui	>5	non	C	oui	oui	14	10	10	B1
25	F	française	<25	français	anglais		>10-<25	oui	<5	non	A	oui	oui	16	10	9	B1

F-fam  
 E-emp  
 C-cab  
 A-aut

Groupe d'étudiants en DROIT PUBLIC (2006 - 7)

#	GENERAL													EPREUVE			PEL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	A	BCD	E	
	sexe	natio- nalité	age	L1	L2	autres	début - cours	inter- rompu	durée	pays anglo.	études- droit	1er choix	compr. droit fr	/20	/20	/20	
1	M	française	<25	français	anglais	espagnol	>10-<25	oui	<2	non	A	oui	oui	8	9	11	B1
2	F	française	<25	français	anglais		>10-<25	oui	<5	<5	C	non	oui	14	12	11	A2
3	F	française	<25	français	anglais	allemand	>10-<25	oui	<5	non	A	non		8	5	7	A2
4	M	française	<25	français	allemand	anglais	>10-<25	oui	<5	<2	A	oui	oui	12	10	9	B2
5	F	française	<25	français	allemand	anglais	>10-<25	oui	<5	non	A	oui	oui	16	12	11	A2
6	F	française	<25	français	espagnol	anglais	<10	oui	<5	non	A	oui	oui	16	11	8	B1
7	M	française	<25	français	espagnol	anglais	>10-<25	oui	<5	non	C	oui	oui	4	8	7	A2
8	M	française	<25	français	anglais	italien	>10-<25	oui	<2	<2	C	oui	oui	8	11	9	A1
9	M	française	<25	français	anglais	espagnol	<10	oui	<2	<2	A	oui	oui	2	7	9	A1
10	F	française	<25	français	anglais	italien	>10-<25	oui	<5	non	A	oui	non	2	10	3	A2
11	M	française	<25	français	espagnol	anglais	<10	oui	<5	non	A	oui	oui	4	6	8	A2
12	M	française	<25	français			>10-<25	oui	<5	non	A	oui		10	14	8	A2
13	M	française	<25	français	anglais	italien	>10-<25	oui	<5	<2	A	oui	oui	4	10	10	B1
14	M	française	<25	français	italien	anglais	>10-<25	oui	<5	non	C	oui	oui	6	4	9	A2
15	M	française	<25	français	anglais	espagnol	>10-<25	non		non	A	oui	oui	10	10	6	B1
16	F	française	<25	français	anglais		>10-<25	oui	<2	non	A	oui	oui	6	12	4	A2

Groupe d'étudiants en DROIT PRIVE (2007 - 8)

#	GENERAL													EPREUVE			PEL	QCM
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	A-text	BCD	Ecrit		
sexe	natio- nalité	age	L1	L2	autres	début - cours	inter- rompu	durée	pays anglo.	études- droit	choix	compr. droit fr	/20	/20	/20	/20	/20	
1	F	française	<25	français	allemand	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui	10	10	8	B1	12	
2	M	française	<25	français	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	<2	A	oui	oui	16	13	10	A2	10	
3	F	française	<25	français	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui	6	7	8	B1	10	
4	F	française	<25	français	italien/espagnol	<10	oui	<2	non	C	oui	oui	14	10	11	A2	9	
5	F	française	<25	français	anglais	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	<2	C	oui	oui	14	12	11	A2	8	
6	F	française	<25	français	espagnol	<10	oui	<2	non	A	oui	oui	8	11	10	A1	6	
7	M	française	<25	français	allemand	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	<5	F	oui	oui	10	10	11	A2	10	
8	M	belge	<25	français	français/portugais/allemand espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	<5	C	oui	oui	10	10	11	A1	8	
9	F	française	<25	français	anglais	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui	6	10	8	B1	11	
10	F	monégasque	<25	français	italien/espagnol	<10	non	0	<2	C	oui	oui	12	13	11	A2	9	
11	F	française	<25	français	italien	<10	oui	<2	<2	C	oui	oui	14	10	10	A1	6	
12	F	italienne	<25	français	anglais/espagnol	≥ 10 – ≤ 25	non	>5	<2	C	oui	oui	12	7	8	A1	8	
13	F	française	>40	français	anglais	≥ 10 – ≤ 25	oui	>5	non	C	non	oui	16	6	10	A2	9	
14	F	française	<25	français	allemand	≥ 10 – ≤ 25	non	<2	<2	C	non	oui	14	12	8	B1	11	
15	F	française	<25	français	anglais	≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	non	C	oui	oui	14	12	8	A1	7	
16	M	française	<25	français	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	<2	A	oui	oui	8	8	12	B1	13	
17	F	française	<25	français	anglais	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	A	oui	oui	14	8	8	A2	10	
18	F	tunisienne	<25	français	anglais	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	<2	C	oui	oui	16	14	9	B1	12	
19	F	française	<25	français	espagnol	<10	oui	<5	<2	C	oui	oui	18	12	10	B1	9	
20	F	française	<25	français	anglais	<10	oui	<5	non	C	oui	oui	10	6	10	A2	11	
21	F	française	<25	français	anglais	≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	non	C	oui	oui	14	6	12	B1	10	
22	F	française	<25	français	espagnol	<10	non	0	non	A	non	oui	16	17	10	B1	10	
23	F	française	<25	français	allemand/italien	<10	non	0	<2	C	oui	oui	12	13	10	B1	11	

Groupe d'étudiants en DROIT PRIVE (2007 - 8)

#	GENERAL													EPREUVE				PEL	QCM
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	compr. droit fr	A-text /20	BCD /20	Ecrit /20		
sexe	natio- nalité	age	L1	L2	autres	début - cours	inter- rompu	durée	pays anglo.	études- droit	choix								
1	F	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	<2	C	oui	oui		8	10	8	B1	12
2	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	<5	C	oui	oui		10	10	8	A2	9
3	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	>5	<2	C	oui	oui		12	12	12	B1	10
4	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	non	C	oui	oui		12	8	8	A2	9
5	M	française	<25	français	anglais	chinois	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	<2	A	oui	non		12	14	8	A2	8
6	F	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui		4	10	7	A1	6
7	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui		14	12	8	A2	10
8	F	française	<25	français	anglais	allemand/espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui		12	11	9	A1	8
9	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	>5	A	oui	oui		10	9	12	B1	11
10	F	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	>5	non	A	oui	oui		18	12	9	A2	9
11	F	française	<25	anglais	français		<10	oui	<2	<2	C	oui	oui		6	10	8	A1	6
12	M	française	<25	français	anglais		<10	oui	<5	<2	F	oui	oui		18	10	8	A1	8
13	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	F	oui	oui		8	7	8	A2	9
14	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	>5	C	oui	oui		10	10	10	B1	11
15	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	non		14	12	8	A1	7
16	F	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	A	oui	oui		14	12	8	B1	13
17	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	A	oui	oui		12	10	10	A2	10
18	M	azérienne	<25	azérien	français	Ang / turc /russe	<10	non	0	<2	F	oui	oui		10	11	8	B1	12
19	F	française	<25	français	anglais	italien	<10	oui	<2	non	C	oui	oui		8	12	8	B1	9
20	M	française	<25	français	anglais	japonnais	<10	oui	<5	<2	C	non	oui		16	14	9	A2	11
21	F	française	<25	français	anglais	espagnol	<10	oui	<5	non	C	oui	oui		14	11	10	B1	10
22	F	italienne	<25	français	anglais	français/espagnol	<10	oui	<5	non	C	oui	oui		14	10	10	B1	10
23	F	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	non	C	oui	oui		6	10	8	B1	11
24	F	française	<25	français	anglais	espagnol	<10	oui	<5	<5	C	oui	oui		12	14	8	B1	9
25	F	iranienne	<25	français	iranien	anglais	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui		20	13	12	B1	10

Groupe d'étudiants en DROIT PRIVÉ (2007 - 8)

#	GENERAL													EPREUVE			GCM
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	A	BCD	E	
sexe	natio- nalité	age	L1	L2	autres	début - cours	inter- rompu	durée	pays anglo.	études- droit	1er choix	compr. droit fr	/20	/20	/20		
1	M	française	<25	français	anglais	espagnol	oui	<5	non	A	oui	oui	8	8	9	A2	9
2	F	polonaise	<35	polonais	français	russe/anglais	oui	>19	<1	C	non	oui	0	0	0	A2	8
3	F	française	<25	français	anglais	italien	oui	<5	non	A	oui	oui	2	10	4	A2	8
4	F	française	<25	français	arabic	anglais	oui	<5	non	A	oui	oui	4	5	0	A2	9
5	F	française	<25	français	anglais	espagnol	oui	<2	>5	A	oui	oui	18	9	8	B1	11
6	F	française	<25	français	anglais	italien	oui	<5	non	A	oui	oui	6	10	4	A2	10
7	M	française	<25	français	arabic	italien	oui	>5	non	C	oui	oui	0	10	7	A1	6
8	M	française	<25	français	italien	italien	oui	<2	non	A	oui	oui	8	13	7	A2	12
9	M	française	<30	français	anglais	espagnol	non	0	<2	A	oui	oui	6	13	9	A1	8
10	M	française	<25	français	anglais	italien	oui	<5	non	C	oui	oui	2	8	7	A2	9
11	F	française	<25	français	anglais	espagnol	oui	<5	non	A	oui	oui	12	10	8	A2	8
12	F	française	<25	français	italien	anglais	oui	<5	<2	C	oui	oui	10	10	8	A2	9
13	F	française	<25	français	anglais	italien	oui	<5	non	B	oui	oui	10	11	0	A1	8
14	F	française	<25	français	anglais	espagnol	oui	<5	non	A	oui	oui	12	7	8	A1	8
15	F	française	<25	français	anglais	espagnol	oui	<5	non	C	oui	oui	2	6	0	A2	9
16	M	française	<25	français	anglais	italien	oui	>5	non	A	oui	oui	12	7	4	B1	12
17	M	française	<25	français	anglais	allemand	oui	<5	<5	C	oui	oui	4	5	8	A1	5
18	F	française	<25	français	anglais	italien	oui	>5	<5	A	oui	oui	10	12	10	B1	13
19	M	allemande	<25	allemand	français	anglais	oui	>5	non	A	non	oui	14	11	0	A2	10
20	F	française	<25	français	anglais	italien	oui	<5	non	A	oui	oui	14	8	8	B1	8
21	F	française	<25	français	anglais	espagnol	oui	>5	<2	A	oui	oui	8	6	8	B1	11
22	M	française	<25	français	anglais	italien/russe	oui	<5	<2	A	oui	oui	18	16	15	C1	18

F-fam  
 E-emp  
 C-cab  
 A-aut



Groupe d'étudiants en DROIT PUBLIC (2007 - 8)

#	GENERAL															EPREUVE					PEL		QCM
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	A	B	C	D	E					
	sexe	natio- nalité	age	L1	L2	autres	début - cours	inter- rompu	durée	pays anglo.	études- droit	1er choix	compr. droit fr	/20	/20	/20	/20	/20					
1	M	française	<25	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	A	oui	oui	8	8	9	A2	9					
2	F	polonaise	<35	polonais	français	russe/anglais	≥ 10 – ≤ 25	oui	>19	<1	C	non	oui	0	0	0	A2	8					
3	F	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	A	oui	oui	2	10	4	A2	8					
4	F	française	<25	français	arabic	anglais	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	A	oui	oui	4	5	0	A2	9					
5	F	française	<25	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	>5	A	oui	oui	18	9	8	B1	11					
6	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	A	oui	oui	6	10	4	A2	10					
7	M	française	<25	français	arabic	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	>5	non	C	oui	oui	0	10	7	A1	6					
8	M	française	<25	français	italien		≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	non	A	oui	oui	8	13	7	A2	12					
9	M	française	<30	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	non	0	<2	A	oui	oui	6	13	9	A1	8					
10	M	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui	2	8	7	A2	9					
11	F	française	<25	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	A	oui	oui	12	10	8	A2	8					
12	F	française	<25	français	italien	anglais	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	<2	C	oui	oui	10	10	8	A2	9					
13	F	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	B	oui	oui	10	11	0	A1	8					
14	F	française	<25	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	A	oui	oui	12	7	8	A1	8					
15	F	française	<25	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui	2	6	0	A2	9					

Groupe d'étudiants en DROIT PRIVE (2008 - 9)

#	GENERAL													EPEUVE			PEL	QCM
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	A- text	Exer	Ecrit		
sexe	natio- nalité	age	L1	L2	autres	début - cours	inter- rompu	durée	pays anglo.	études- droit	1 er choix	compr. droit fr	/20	/20	/20	/20		
1	F	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	<2	C	oui	12	14,5	10	B1+	12	
2	M	française	<30	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	>5	>5	F	oui	10	7	8	A2	8	
3	M	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	10	10,5	8	B1	10	
4	F	française	<25	français	anglais	italien	<10	oui	<5	non	F	oui	12	16	10	B2	13	
5	F	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	A	oui	4	9	6	B2	6	
6	F	française	<25	français	anglais	espagnol	<10	oui	<5	<2	C	oui	12	15	12	B2	13	
7	M	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	<2	C	oui	12	14,5	8	B1	12	
8	M	française	<35	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	>5	C	oui	8	10	6	A2	8	
9	F	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	18	14	12	B2	15	
10	F	polonaise	<25	polonais	anglais	fran/russe	≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	<2	C	oui	20	18	12	B2	17	
11	F	française	<25	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	non	C	oui	14	15,5	10	B2	13	
12	F	bulgare	<25	bulgare	anglais	français	≥ 10 – ≤ 25	oui	>5	non	F	oui	6	8,5	8	B2	8	
13	F	française	<25	français	anglais	ital/espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	non	C	oui	10	10,5	8	B1	10	

Groupe d'étudiants en DROIT PRIVE (2008 - 9)

#	GENERAL													EPREUVE			PEL	QCM /20
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	A-text /20	Exer /20	Ecrit /20		
sexe	natio- nalité	age	L1	L2	autres	début - cours	inter- rompu	durée	pays anglo.	études- droit	1er choix	compr. droit fr						
1	F	française	<25	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	non	<2	C	oui	oui	8	9	12	A1+	10	
2	M	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	C	oui	non	6	12	6	A2	8	
3	F	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	F	oui	oui	8	14	10	A2+	11	
4	F	marocaine	<30	français	anglais	arabe	≥ 10 – ≤ 25	non	non	C	non	oui	8	10,5	0	A1	6	
5	F	monegasque	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	non	C	oui	oui	6	13	8	A2+	9	
6	M	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	A	oui	oui	8	9,5	8	A2+	9	
7	M	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	C	oui	non	8	13	10	A2	10	
8	F	française	<25	français	italien	ang / allemand	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	C	oui	oui	8	12	8	A2+	9	
9	F	française	<25	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	C	oui	oui	18	12,5	10	B1	14	
10	M	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	F	oui	oui	20	15,5	8	B1	15	
11	M	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	C	oui	oui	8	10	0	B1	6	
12	F	française	<25	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	C	oui	oui	18	10,5	8	B1	12	
13	M	française	<25	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	C	oui	oui	14	14,5	8	B1	12	
14	F	française	<25	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	C	oui	oui	4	11	6	B1-	7	
15	F	française	<25	français	anglais	allemand	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	C	oui	oui	10	12	10	A2	11	
16	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	C	oui	oui	2	8	6	A2	5	
17	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	C	oui	oui	4	12,5	8	A2	8	
18	F	française	<25	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	C	oui	non	4	13	6	A2	8	

Groupe d'étudiants en DROIT PRIVE (2008 - 9)

#	GENERAL													EPREUVE			PEL	QCM
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	A- text	Exer	Ecrit		
sexe	natio- nalité	age	L1	L2	autres	début - cours	inter- rompu	durée	pays anglo.	études- droit	1er choix	compr. droit fr	/20	/20	/20	/20		
19	F	française	<25	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	non	oui	6	13,5	10	A2	10
20	F	française	<25	arabe	français	ang / italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	non	C	oui	oui	12	12,5	8	B1	11
21	F	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui	10	8,5	6	A2	8
22	M	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui	16	15	12	A2	14
23	M	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui	10	8	6	B1	8
24	M	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	E	oui	oui	12	13	6	A2	10
25	M	française	<25	français	anglais		<10	oui	<5	non	F	oui	oui	8	10	6	A2	8

F-fam

E-emp

C-cab

A-aut

Groupe d'étudiants en DROIT PUBLIC (2008 - 9)

#	1	GENERAL											EPREUVE			QCM /20		
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	A	Exer /20		E /20	EP
	sexe	natio- nalité	age	L1	L2	autres	début - cours	inter- rompu	durée	pays anglo.	études- droit	1er choix	compr. droit fr	/20	/20	/20		
1	M	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	<2	C	oui	oui	6	11,5	10	B1	9
2	M	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui	6	11,5	10	A2	9
3	M	française	<25	français	anglais	allemand	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui	12	14,5	10	B2	12
4	F	française	<25	français	anglais	espagnol	<10	non		<5	C	oui	oui	10	12,5	10	B1	11
5	F	française	<25	français	anglais	italien	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	<2	C	oui	oui	4	11	10	A2	8
6	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	>5	C	oui	oui	10	13,5	8		11
7	M	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui	0	5,5	6	A2-	4
8	M	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<2	non	A	non	oui	12	15,5	10	B2	13
9	F	française	<25	français	anglais	allemand	<10	non		non	C	oui	oui	14	13,5	8	A2	12
10	F	moldavienne	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	non		non	C	oui	oui	6	6	0	A2-	4
11	F	française	<25	français	anglais	espagnol	≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	non	10	9,5	6	B1-	9
12	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui	10	9	6	A2	8
13	F	française	<25	français	anglais	tunisien	<10	oui	<5	non	A	non	oui	2	5	6	B1	4
14	M	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui	8	11	8	B1	9
15	F	française	<25	français	anglais		≥ 10 – ≤ 25	oui	<5	non	C	oui	oui	6	12	6	B1	8
16	F	française	<25	français	anglais		<10	non		non	C	oui	oui	12	11	6	B1-	10
17	M	française	<35	français	anglais	italien	<10	oui	>5	>5	C	oui	oui	14	15,5	8	B2+	13
18	F	française	<25	français	anglais	italien	<10	oui	<2	<2	A	oui	oui	14	13,5	10	B2+	13

**Entrevue, mardi le 4 octobre 2005, avec Gillian Rosner, Responsable de langues et professeur d'anglais et de communication, CERAM, Sophia Antipolis.**

In her article<sup>1</sup> about students studying a Management course by medium of English (L2), she mentions the variety of situations in which CLIL operates. Here are some of the variables to be considered.

VARIABLES	DISCUSSION	SUPPORTED BY
students	different nationalities / natural talent / level of skills	
teachers	competent second language speakers or native speakers?	Dr. Kari Smith
discipline	“hardcore” or “softer” content	
system	full scale (English medium) or partial.	

**Points to consider as potential problems:**

- That the students have a good grasp of grammar, but little communicative skills;
- That technical vocabulary and concepts not yet known to them, in either French or English, be repeated in order to be integrated in the vocabulary.

**Solution :**      **ENGLISH SUPPORT COURSE = Have your CLIL and eat it.**

The English Support course consists of in-class sessions of 1h30 per week together with homework and self study to help students master their language skills needed in disciplines such as Management. It was set up after careful collaboration with the specialists (Management experts), deciding together what material should be used and how it should be applied. The language teachers would then overcome the problem of assessment (Smith) by assessing written assignments along with these specialists. This programme is imperative as the motto is : CLIL for everybody or nobody.

---

<sup>1</sup> Rosner, G. : Content Language Integrated Learning. (In response to the article by Dr. Kari Smith)  
Smith, K, Dr.: Learning English or Learning in English : will we have a choice? Gaurdian Weekly, 21 juin 2005-10-04 ( enseignant à l'*Academic College of Education*, Israël).  
([http://www.onestopenglish.com/content\\_language\\_integrated\\_learning\\_clil/clil\\_articleKS.htm](http://www.onestopenglish.com/content_language_integrated_learning_clil/clil_articleKS.htm))

## QUESTIONS PUT TO Ms ROSNER :

1. **For how many years have you put this project into practice?**

*About two years. We have tried before, but there was no language support.*

2. **Why? Define “killing two birds with one stone”.**

*We had serious time-table problems. It was also considered the ONLY way to make students function in their environment; throwing them in at the deep end.*

3. **The English support course : Do students work entirely on their own or are they monitored?**

*They work independently, covering about 60% of the material during class time and 40% at home. This last part, which is assessed during a following course, could entail grammar exercises, reading and extra vocabulary research. Students who neglect this part of self-study lose out completely. They are not grouped in levels of competence for psychological reasons. About 5 years ago, the idea of not having levels originated from a presentation skills course in English, consisting of smaller groups working together on the same project.*

4. **Referring to Smith’s assessment<sup>2</sup>, to what extent do the language teachers judge content and language?**

*The specialists assess content, e.g. in Management reports, whereas the language teachers check the written English. Language teachers and specialists work together, using prescribed books in the specific field, e.g. Management.*

5. **Do some of the specialists teach their discipline in English? What is the general feeling about this?**

*Yes, as most of them are native speakers. The situation became more positive when more international teachers joined the general staff.*

6. **Do you think that the traditional language teacher will eventually disappear?**

*No, for they still assess linguistic competence. Success depends on cooperation between language teachers and specialists, without anyone feeling “threatened”, but this takes time.*

---

<sup>2</sup> “When assessing students’ assignments, should they (teachers in a CLIL programme) focus on language or on content?”

## Les exemples :

1. De l'éthique en droit et de la relation privilégiée entre le client et le juriste, à l'oral les apprenants simulent un jeu de rôle entre l'avocate et le juge en se demandant ce qu'ils feraient à la place de l'avocate ou du juge ;
2. De licenciement abusif, à l'oral les apprenants jouent un jeu de rôles (*pairwork*) en tant que plaignant ou défenseur ou débattent en groupe d'une possibilité d'infraction au droit par une entreprise quand elle a renvoyé un plaignant ; ou
3. De la jurisprudence (*precedent*) dans le système juridique du *common law*, en groupe, ils discutent des différences entre l'interprétation de deux systèmes juridiques : droit codifié et *common law* ;
4. D'une affaire de vol avec coups et blessures, à l'oral les apprenants jouent un jeu de rôles (avocat commis d'office, plaignant ou défenseur, avocat ou juge) ou bien, en groupe, les avocats d'une part, et les membres du jury, d'autre part.



During the past month we have dealt with the legal terminology and vocabulary in three different areas of the law: Tort law (product liability) Law of Competition (Antitrust) and the protection of copyright, Intellectual Property Law.

**First of all say which of the above areas of the law covers the scenario, which you have chosen.**

1. Then decide whether the plaintiff had any right to sue and on which grounds.
2. Conclusion: Would you have accepted the plaintiff or the defendant as a client? Would you appeal if you were not satisfied with the ruling?
  - a. Mrs. Fay O' Feu, who smoked 60 cigarettes a day for 40 years, sued an American tobacco company for damages when she discovered that she had lung cancer. She complained that the company had provided insufficient information about the health risks of smoking.
  - b. In 1990, Mr Flam Boyante bought a painting by a famous 20th century French artist. It was rather colourful with light shades of green. Ten years later, Mr Boyante decided to sell the painting to an American art collector, but before doing so, he changed the green to a darker shade. The French artist sued Mr Boyante for violating his right to maintain the integrity of his work.
  - c. Ms Will O' Wisp, an eighty-year-old lady, who was a famous professional ballet dancer, sued a well-known pharmaceutical company for the weakening of her muscles after having used one of the company's products for 15 years.
  - d. An American laptop computer producer sued 21 Chinese makers of consumer electronic chips (CECs), alleging that these Chinese companies illegally acted together to drive the American producers out of the computer manufacturing business. The Americans alleged:
    - that the Chinese firms asked artificially high prices for laptop computers in China, which decreased demand there and increased exports;
    - that they priced their laptop computers below cost in the US market, with the purpose of driving the US manufacturers out of business;
    - that once the Chinese firms got monopoly power, they would increase the prices on their products.

Would the said pricing, if proven illegal, violate §1 of the Sherman Act?

If so, what remedy does the American company have to seek redress in the courts against alleged misconduct?



COUNCIL OF EUROPE    CONSEIL DE L'EUROPE

# PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES

## *EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO*

Nom / Name: \_\_\_\_\_

UNIVERSITÉ DE NICE-SOPHIA ANTIPOLIS



European Confederation of University Language Centres in Higher Education

<http://www.cercles.org>

RANACLES

acles  
Spain

CASALD  
Czech & Slovak  
Reps

ALP  
Austria

ALP  
Portugal

Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité  
cette version du portfolio européen des langues  
No d'accréditation : 29.2002

*This version of the European Language Portfolio was accredited  
by the Council of Europe's Validation Committee  
Accreditation no: 29.2002*

2

## LE CONSEIL DE L'EUROPE ET LE PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES

### THE COUNCIL OF EUROPE AND THE EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO



#### Qu'est-ce que le CONSEIL DE L'EUROPE?

Le CONSEIL DE L'EUROPE est une organisation intergouvernementale dont les principaux objectifs sont les suivants:

- la protection des droits de l'homme, de la démocratie pluraliste et de l'État de droit
- la sensibilisation du public à l'identité et à la diversité de l'Europe
- la recherche de solutions aux problèmes de la société européenne
- la contribution à la consolidation de la stabilité démocratique en Europe

Fondé le 5 mai 1949, le CONSEIL DE L'EUROPE réunit actuellement 44 États membres, dont les 15 pays membres de l'Union. Son siège est à Strasbourg, France.

#### What is the COUNCIL OF EUROPE?

The COUNCIL OF EUROPE is an intergovernmental organization whose principal aims are to:

- protect human rights, pluralist democracy and the rule of law
- promote awareness of Europe's cultural identity and diversity
- seek solutions to problems facing European society
- help consolidate democratic stability in Europe

Founded on 5 May 1949, the COUNCIL OF EUROPE now has 44 member states, including the 15 EUROPEAN UNION STATES. Its headquarters are in Strasbourg, France.

#### Qu'est-ce que le PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES?

Le PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES comprend trois éléments:

- un **PASSEPORT DE LANGUES** qui résume l'identité linguistique et culturelle de l'apprenant, son expérience d'apprentissage des langues, ainsi que ses diplômes et certificats, le tout de façon transparente au niveau international
- une **BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE** qui habilite son détenteur à déterminer des objectifs d'apprentissage, à décrire sa pratique de la langue et ses expériences interculturelles et à évaluer ses progrès à intervalles réguliers
- un **DOSSIER** dans lequel le détenteur rassemble des exemples des travaux réalisés dans la langue qu'il/elle apprend

#### What is the EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO?

The EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO consists of three parts:

- a **LANGUAGE PASSPORT** that summarizes the owner's linguistic and cultural identity, language learning experiences and language qualifications in an internationally transparent manner
- a **LANGUAGE BIOGRAPHY** that enables the owner to set learning targets, record learning and intercultural experiences, and regularly assess his/her progress
- a **DOSSIER** in which the owner keeps samples of his/her work in the language(s) he/she has learnt or is learning

#### Pourquoi introduire le PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES?

Le CONSEIL DE L'EUROPE a introduit le PORTFOLIO EUROPÉEN DES LANGUES dans le but d'aider les personnes qui apprennent les langues à

- assurer le suivi permanent de cet apprentissage
- consigner les produits et expériences qui découlent de l'apprentissage des langues, y compris les contacts/rencontres interculturels qui en découlent

#### Why introduce the EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO?

The COUNCIL OF EUROPE has introduced the EUROPEAN LANGUAGE PORTFOLIO as a means of helping language learners to

- keep track of their language learning as it happens
- record language learning achievements and experiences, including significant intercultural contacts



Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité  
cette version du portfolio européen des langues  
No d'accréditation: 29.2002

This version of the European Language Portfolio was accredited  
by the Council of Europe's Validation Committee  
Accreditation no: 29.2002

PEL:  
Introduction  
i  
ELP:  
Introduction

## ANNEXE APPENDIX



Les listes de repérage de cette annexe s'inspirent des exemples d'échelles du *cadre européen commun de référence* (© Conseil de l'Europe 2001). Ces listes élargissent les descriptions sommaires figurant dans les rubriques de la grille pour l'auto-évaluation du passeport de langues, à savoir écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire.

Vous pourrez utiliser ces listes de repérage pour évaluer votre actuel niveau de compétence, déterminer des objectifs d'apprentissage et suivre vos progrès. Pour chacune des langues apprises, il sera utile d'une part de photocopier la ou les page(s) des listes de repérage correspondant à la ou aux compétence(s) visée(s) et à votre niveau de compétence et d'autre part de les insérer dans la biographie langagière parallèlement aux pages sur lesquelles vous aurez pris soin de noter votre prochain objectif d'apprentissage.

Veuillez noter que les listes de repérage n'ont pas la prétention d'être exhaustives. Vous pourrez également spécifier vos propres tâches ou activités par rapport à chaque niveau de compétence (les espaces vides à la fin de chaque section sont prévus à cet effet). Il n'est pas nécessaire de pouvoir effectuer toutes les tâches ou activités répertoriées pour atteindre le niveau visé. Si, par exemple, vous pouvez déjà effectuer environ 80% des tâches incluses dans la rubrique «PRENDRE PART À UNE CONVERSATION» du niveau A2, c'est que vous avez probablement atteint ce niveau par rapport à la grille pour l'auto-évaluation du passeport de langues.

*The checklists in this appendix are derived from the illustrative scales in the Common European Framework of Reference (© Council of Europe 2001). For the activities of listening, reading, spoken interaction, spoken production and writing they expand on the summary descriptions contained in the self-assessment grid in the language passport.*

*You can use these checklists to assess your current level of proficiency, set learning goals, and monitor your progress. For each language you are learning, you will probably find it useful to photocopy the page(s) of checklists relevant to your target skill(s) and proficiency level and insert them in your language biography next to the page(s) on which you write down your next learning target.*

*Note that the checklists do not pretend to be exhaustive. For each proficiency level other tasks or activities can be specified (you can add your own in the blank spaces at the end of each section). It is not necessary to be able to perform all the tasks or activities listed in order to achieve the level in question. If, for example, you can already perform about 80% of the items on the list for A2 SPOKEN INTERACTION, you have probably achieved that level in terms of the self-assessment grid in the language passport.*



Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité  
cette version du portfolio européen des langues  
No d'accréditation: 29.2002  
This version of the European Language Portfolio was accredited  
by the Council of Europe's Validation Committee  
Accreditation no.: 29.2002

Annexe  
|  
Appendix



4

## Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation

Langue: \_\_\_\_\_ Compétence:  ÉCOUTER



Cette liste de repérage de compétences portées à la rubrique ÉCOUTER s'inspire des exemples d'échelles du cadre européen commun. Vous utiliserez cette liste de repérage pour (a) déterminer des objectifs personnels d'apprentissage et (b) consigner vos progrès au fur et à mesure que vous réaliserez ces objectifs. Choisissez les critères d'évaluation que vous souhaitez utiliser dans les trois colonnes de droite, puis inscrivez la date lorsque vous évaluez vos progrès. Par exemple :

Je peux faire cela \* avec beaucoup d'assistance, \*\* avec un peu d'assistance, \*\*\* sans assistance  
Je peux faire cela \* mais avec difficulté, \*\* en temps normal, \*\*\* facilement dans tous les contextes

Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

Niveau A1	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux comprendre des mots et des expressions élémentaires sur moi-même et ma famille si on parle lentement et distinctement				
Je peux suivre des instructions, des consignes et des remarques, si elles sont simples				
Je peux comprendre le nom des objets ordinaires dans mon environnement immédiat				
Je peux comprendre les salutations élémentaires et les formules routinières (par ex. s'il vous plaît, merci)				
Je peux comprendre des questions simples sur moi-même si on parle lentement et distinctement				
Je peux comprendre les nombres et les prix				
Je peux comprendre les jours de la semaine et les mois de l'année				
Je peux comprendre l'heure et la date				

Niveau A2	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux comprendre ce qui m'est dit dans une conversation simple et quotidienne, si le débit est lent et clair				
Je peux comprendre des mots et des expressions quotidiens relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. ma famille, la vie d'étudiant, l'environnement proche, le domaine d'intérêt personnel (par ex. mes passe-temps, mes sorties, les vacances, la musique, la télévision, le cinéma, les voyages)				
Je peux capter l'essentiel de messages et d'annonces enregistrés, si l'expression est claire et simple (par ex. au téléphone, à la gare)				
Je peux comprendre des expressions, questions et informations simples relatives à des besoins individuels élémentaires (par ex. des achats, une sortie au restaurant, une visite médicale)				
Je peux suivre des indications simples (par ex. comment aller de A à B à pied ou en transport en commun)				
Je peux, en règle générale, comprendre le sujet de la conversation qui se déroule en ma présence, si le débit est clair et lent				
Je peux suivre les changements de sujet au cours des rubriques factuelles du journal télévisé et me faire une idée générale du contenu				
Je peux identifier l'élément principal de nouvelles télévisées sur un événement, un accident, etc., si le commentaire est accompagné d'un support visuel.				



Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité cette version du portfolio européen des langues  
No d'accréditation: 29.2002  
This version of the European Language Portfolio was accredited by the Council of Europe's Validation Committee  
Accreditation no: 29.2002

Annexe  
1  
ÉCOUTER

## Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation

Langue: \_\_\_\_\_ Compétence:  ÉCOUTER



Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

Niveau B1	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux suivre une conversation ordinaire si on me parle clairement en langue standard				
Je peux comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs aux études ou au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent familier				
Je peux suivre les points principaux d'une discussion sur des sujets familiers de la vie quotidienne lorsque la conversation est en langue standard				
Je peux suivre un cours ou un exposé ayant trait à mes études ou à ma profession si le sujet m'est familier et si l'intervention est simple et bien structurée				
Je peux capter les principaux éléments des bulletins d'informations radiodiffusés et de documents enregistrés sur des sujets familiers présentés clairement en langue standard				
Je peux suivre de nombreuses émissions télévisées sur des sujets d'intérêt personnel ou culturel présentés clairement en langue standard				
Je peux suivre de nombreux films dans lesquels l'histoire repose largement sur l'action et l'image et où la langue est claire et directe				
Je peux suivre des instructions, des messages et des informations détaillés (par ex. l'organisation d'un voyage, un bulletin météorologique enregistré ou un message de répondeur)				
Je peux comprendre des informations techniques simples, tels que des modes d'emploi pour un équipement d'usage courant.				

Niveau B2	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux comprendre ce qu'on me dit en langue standard sur des sujets familiers ou non dans des situations de la vie quotidienne même dans un cadre bruyant				
Je peux saisir, avec un certain effort, une grande partie de ce qui se dit en ma présence, mais il m'est parfois difficile de suivre une discussion qui a lieu entre des locuteurs natifs qui n'altèrent aucunement la langue qu'ils utilisent				
Je peux comprendre des annonces et des messages sur des sujets concrets et abstraits, à condition qu'on parle à vitesse normale en langue standard				
Je peux suivre des conversations prolongées à condition qu'elles soient en langue standard sur des questions culturelles, interculturelles et sociales (par ex. les traditions, les médias, le style de vie, l'UE)				
Je peux comprendre les points principaux d'interventions complexes, à condition que la langue soit claire et que le sujet me soit relativement familier				
Je peux suivre l'essentiel de cours, exposés, rapports et autres formes d'interventions universitaires ou professionnelles ayant trait à mon domaine				
Je peux suivre la plupart des journaux, documentaires, entretiens, débats télévisés et la majorité des films s'ils sont en langue standard				
Je peux suivre la plupart des émissions radiophoniques et des documents sonores s'ils sont en langue standard et capter l'humeur, le ton, etc. de l'interlocuteur				
Je suis sensible à l'expression des sentiments et des attitudes (par ex. remarques critiques, ironiques, positives, désinvoltes, désapprobatrices)				



Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité cette version du portfolio européen des langues  
No d'accréditation: 29.2002  
This version of the European Language Portfolio was accredited by the Council of Europe's Validation Committee  
Accreditation no: 29.2002

Annexe  
3  
ÉCOUTER

6

### Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation

Langue: \_\_\_\_\_ Compétence:  ÉCOUTER



Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

Niveau C1	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux suivre une intervention d'une certaine longueur même si elle n'est pas clairement structurée et même si les relations entre les idées sont seulement implicites et non explicitement indiquées				
Je peux reconnaître une gamme étendue d'expressions idiomatiques et de tournures courantes en relevant les changements de registre				
Je peux suivre une intervention d'une certaine longueur sur des sujets abstraits ou complexes d'intérêt universitaire ou professionnel, mais peux avoir besoin de faire confirmer quelques détails, notamment si l'accent n'est pas familier				
Je peux suivre facilement des échanges complexes entre des partenaires extérieurs dans une discussion de groupe et un débat, même sur des sujets abstraits et non familiers				
Je peux suivre la plupart des conférences, discussions et débats touchant à mes études ou à ma profession avec assez d'aisance				
Je peux comprendre des informations techniques complexes, telles que des modes d'emploi, des spécifications techniques pour un produit ou un service qui me sont				
Je peux extraire des détails précis d'une annonce publique émise dans de mauvaises conditions et déformée par la sonorisation (par exemple, des annonces publiques dans une gare, un stade)				
Je peux comprendre une gamme étendue de matériel enregistré ou radiodiffusé, y compris en langue non standard et identifier des détails fins incluant l'implicite des attitudes et des relations des interlocuteurs				
Je peux suivre un film faisant largement usage de l'argot et d'expressions idiomatiques				

Niveau C2	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux comprendre toute langue orale qu'elle soit en direct ou à la radio et quel qu'en soit le débit.				
Je peux suivre une conférence ou un exposé spécialisés employant de nombreuses formes relâchées, des régionalismes ou une terminologie non familière				



Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité cette version du portfolio européen des langues  
No d'accréditation: 29.2002  
This version of the European Language Portfolio was accredited by the Council of Europe's Validation Committee  
Accreditation no: 29.2002

Annexe  
5  
ECLP/TEX

7

### Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation

Langue: \_\_\_\_\_ Compétence:  LIRE



Cette liste de repérage de compétences portées à la rubrique **LIRE** s'inspire des exemples d'échelles du cadre européen commun. Vous utiliserez cette liste de repérage pour (a) déterminer des objectifs personnels d'apprentissage et (b) consigner vos progrès au fur et à mesure que vous réaliserez ces objectifs. Choisissez les critères d'évaluation que vous souhaitez utiliser dans les trois colonnes de droite, puis inscrivez la date lorsque vous évalueriez vos progrès. Par exemple :

Je peux faire cela \* avec beaucoup d'assistance, \*\* avec un peu d'assistance, \*\*\* sans assistance  
Je peux faire cela \* mais avec difficulté, \*\* en temps normal, \*\*\* facilement dans tous les contextes

Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

Niveau A1	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux reconnaître des noms, mots, expressions familiers dans des textes très brefs				
Je peux comprendre certains mots et expressions inscrits sur des signes et des annonces simples de la vie quotidienne (par ex. «sortie», «défense de fumer», «danger», les jours de la semaine, l'heure)				
Je peux suffisamment bien comprendre les formulaires simples pour donner certains détails personnels élémentaires (par ex. mon nom, mon adresse et ma date de				
Je peux comprendre des messages et commentaires écrits brefs et simples dans le cadre de la classe (par ex. «bon travail», «à revoir»)				
Je peux comprendre des messages brefs et simples sur une carte postale ou une carte de vœux (par ex. carte de vacances, carte d'anniversaire)				
J'ai une idée du contenu de documents informatifs simples s'ils sont agrémentés d'un support visuel (par ex. affiches, catalogues, publicité)				
Je peux suivre des instructions simples par écrit (par ex. pour aller de A à B)				

Niveau A2	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux comprendre de brefs messages et textes simples écrits dans un vocabulaire élémentaire se rapportant à des domaines de pertinence ou d'intérêt personnel				
Je peux comprendre les panneaux de signalisation ordinaires et les annonces publiques (par ex. dans la rue, les magasins, les hôtels, les gares)				
Je suis en mesure de trouver des informations prévisibles dans des documents quotidiens écrits de manière simple comme les publicités, les horaires, les menus, les annuaires et brochures				
Je peux comprendre les instructions si elles sont exprimées dans une langue simple (par ex. comment utiliser un téléphone public)				
Je peux comprendre les réglementations si elles sont exprimées dans une langue simple (par ex. concernant la sécurité, l'assiduité)				
Je peux comprendre une brève lettre personnelle simple dans laquelle on me donne ou on me demande des informations sur la vie quotidienne ou on m'invite				
Je peux saisir les informations clés d'articles brefs de journaux/magazines rapportant des histoires ou des événements				
Je peux comprendre des informations simples dans les lettres et messages routiniers (par ex. réservations d'hôtel, messages téléphoniques personnels)				



Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité cette version du portfolio européen des langues  
No d'accréditation: 29.2002  
This version of the European Language Portfolio was accredited by the Council of Europe's Validation Committee  
Accreditation no: 29.2002

Annexe  
7  
LIRE



4

**Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation**

Langue: \_\_\_\_\_ Compétence:  LIRE



Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

Niveau B1	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux lire relativement aisément des textes factuels simples traitant de mon domaine d'intérêt				
Je peux reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe sur un sujet familier.				
Je peux identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé traitant de mes études ou de ma profession				
Je peux suffisamment bien comprendre la description d'événements, de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles pour pouvoir avoir un(e) correspondant(e)				
Je peux trouver et comprendre des informations pertinentes dans des documents quotidiens, tels que lettres, brochures et documents officiels brefs				
Je peux comprendre clairement des instructions écrites simples (par ex. mode d'emploi d'un appareil, consignes pour répondre aux questions d'un examen)				
Je peux lire des textes relativement longs pour y localiser une information cherchée et peux réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique				
Je peux suivre l'intrigue de narrations et de textes littéraires modernes bien structurés				

Niveau B2	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux lire rapidement des textes longs et complexes traitant de thèmes variés dans mon domaine pour repérer des informations spécifiques				
Je peux lire une correspondance courante dans mon domaine et saisir l'essentiel du sens				
Je peux obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans mon domaine universitaire ou professionnel				
Je peux comprendre des articles sur des sujets spécialisés en recourant à un dictionnaire et d'autres ouvrages de référence pertinents				
Je peux identifier rapidement le contenu et la pertinence d'une information, d'un article ou d'un reportage dans une gamme étendue de sujets professionnels afin de décider si une étude plus approfondie vaut la peine				
Je peux comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains et dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particulier				
Je peux comprendre des instructions longues et complexes dans mon domaine, y compris le détail de conditions ou de mises en garde, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles				
Je peux apprécier avec aise la plupart des narrations et des textes littéraires modernes (par ex. romans, nouvelles, poèmes, pièces de théâtre)				




Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité cette version du portfolio européen des langues  
 No d'accréditation: 29.2002  
 This version of the European Language Portfolio was accredited by the Council of Europe's Validation Committee  
 Accreditation no: 29.2002

Annexe  
 9  
 LIRE

9

**Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation**

Langue: \_\_\_\_\_ Compétence:  LIRE



Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

<b>Niveau C1</b>	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux comprendre en détail des textes hautement spécialisés dans mon propre domaine universitaire ou professionnel, notamment des rapports de recherche ou des résumés d'articles				
Je peux comprendre tout type de correspondance, grâce à l'utilisation éventuelle d'un dictionnaire				
Je peux lire des textes littéraires contemporains sans difficulté aucune et j'en apprécie les sens et idées implicites				
Je peux apprécier le contexte socio-historique ou politique de la plupart des oeuvres littéraires				
Je peux comprendre dans le détail des instructions longues et complexes pour l'utilisation d'une nouvelle machine ou procédure, qu'elles soient ou non en relation à mon domaine de spécialisation, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles				

<b>Niveau C2</b>	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux comprendre une gamme variée de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite				
Je peux comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières				
Je peux utiliser à bon escient des textes complexes, techniques ou hautement spécialisés à des fins universitaires ou professionnelles				
Je peux faire preuve d'esprit critique à l'égard de textes littéraires classiques comme contemporains dans divers genres				
Je peux apprécier le détail des subtilités des divers sens, effets de rhétorique et modes d'expression stylistique, caractéristiques des formes discursives critiques ou satiriques				
Je peux comprendre des documents factuels complexes, notamment les guides techniques et les contrats juridiques				



Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité cette version du portfolio européen des langues  
 No d'accréditation: 29.2002  
 This version of the European Language Portfolio was accredited by the Council of Europe's Validation Committee  
 Accreditation no: 29.2002

Annexe 11  
 LIRE

10

### Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation

Langue: \_\_\_\_\_ Compétence:  **PRENDRE PART À UNE CONVERSATION**



Cette liste de repérage de compétences portées à la rubrique **PRENDRE PART À UNE CONVERSATION** s'inspire des exemples d'échelles du cadre européen commun. Vous utiliserez cette liste de repérage pour (a) déterminer des objectifs personnels d'apprentissage et (b) consigner vos progrès au fur et à mesure que vous réaliserez ces objectifs. Choisissez les critères d'évaluation que vous souhaitez utiliser dans les trois colonnes de droite, puis inscrivez la date lorsque vous évaluerez vos progrès. Par exemple:

Je peux faire cela \* avec beaucoup d'assistance, \*\* avec un peu d'assistance, \*\*\* sans assistance  
Je peux faire cela \* mais avec difficulté, \*\* en temps normal, \*\*\* facilement dans tous les contextes

Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

<b>Niveau A1</b>	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux utiliser des expressions de salutations élémentaires (par ex. s'il vous plaît, merci) et m'enquérir sur quelqu'un ou dire comment je me porte				
Je peux me présenter, demander le nom de quelqu'un et présenter quelqu'un				
Je peux dire que je ne comprends pas, demander à mes interlocuteurs de répéter ce qu'ils viennent de dire ou de parler plus lentement, attirer l'attention ou demander de l'aide				
Je peux demander comment dire quelque chose dans la langue ou le sens d'un mot				
Je peux poser des questions directes simples et y répondre sur des sujets familiers (par ex. ma famille, la vie d'étudiant) avec l'aide de mon interlocuteur				
Je peux demander ou donner quelque chose à quelqu'un				
Je peux me débrouiller avec des notions de chiffres, de quantité, de prix et d'heure				
Je peux faire des achats simples lorsque je peux m'aider de mimiques ou en pointant du doigt les objets concernés				
Je peux répondre dans un entretien à des questions personnelles posées très lentement et clairement en langue standard				

<b>Niveau A2</b>	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux me débrouiller dans le cadre d'échanges sociaux courts et me faire comprendre avec l'aide de mes interlocuteurs				
Je peux participer à de courtes conversations dans des contextes habituels sur des sujets qui m'intéressent				
Je peux inviter et réagir si on m'invite, faire des suggestions, présenter des excuses et demander la permission				
Je peux dire ce que j'aime ou n'aime pas, exprimer mon approbation ou ma désapprobation avec mes interlocuteurs et faire des comparaisons				
Je peux dire en termes simples comment je vais et comment remercier				
Je peux parler de ce que l'on va faire, d'où aller, donner rendez-vous à quelqu'un (par ex. le soir, pendant le week end)				
Je peux poser des questions sur des sujets familiers (par ex. la météo, les passe-temps, les sorties, la musique, le sport) et y répondre				
Je peux poser des questions simples sur des événements qui se sont produits (par ex. hier, la semaine dernière, l'an dernier) et y répondre				
Je peux prendre de simples appels téléphoniques (par ex. dire qui est à l'appareil, demander à parler à quelqu'un, donner mon numéro de téléphone, noter un message simple)				
Je peux faire de simples transactions (par ex. dans les magasins, à la poste, à la gare) et commander à boire ou à manger				
Je peux obtenir des informations pratiques simples (par ex. demander mon chemin, réserver un hébergement, aller chez le médecin)				
Je peux me faire comprendre lors d'un entretien et communiquer des idées et des informations sur des sujets familiers à condition de pouvoir faire clarifier à l'occasion et compter sur l'aide de mon interlocuteur				



Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité cette version du portfolio européen des langues  
No d'accréditation: 29.2002  
This version of the European Language Portfolio was accredited by the Council of Europe's Validation Committee  
Accreditation no: 29.2002

Annexe  
**13**  
PRENDRE PART  
À UNE  
CONVERSATION

11

**Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation**

Langue: \_\_\_\_\_ Compétence:  **PRENDRE PART À UNE CONVERSATION**



Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

<b>Niveau B1</b>	Non prochain objectif	*	**	***
Je peux prendre part à une conversation sur la plupart des sujets qui me sont familiers ou d'intérêt personnel en recourant à un registre généralement approprié				
Je peux soutenir une conversation ou une discussion prolongée, mais j'ai parfois besoin d'un peu d'aide pour communiquer mes pensées				
Je peux prendre part à une discussion formelle courante sur des sujets qui me sont familiers dans mes études ou ma profession, si les interlocuteurs articulent distinctement et parlent en langue standard				
Je peux échanger, vérifier et confirmer avec une certaine assurance un grand nombre d'informations factuelles sur des sujets courants ou non, familiers à mon domaine				
Je peux exprimer des sentiments et des attitudes (par ex. la surprise, le bonheur, la tristesse, l'intérêt, l'incertitude, l'indifférence) et y réagir				
Je peux exprimer mon accord ou mon désaccord avec politesse, échanger des opinions personnelles, négocier des décisions et des idées				
Je peux exprimer ma pensée sur un sujet abstrait ou culturel comme un film ou de la musique, et je peux commenter brièvement le point de vue d'autrui				
Je peux expliquer pourquoi quelque chose pose problème, débattre de ce qu'il convient alors de faire et comparer les alternatives				
Je peux obtenir des informations, des messages, des instructions ou des explications détaillés et peux demander et suivre des directions détaillées				
Je peux me débrouiller dans la plupart des situations de la vie quotidienne (par ex. demander des renseignements par téléphone, demander un remboursement, négocier un				
Je peux fournir des renseignements concrets exigés dans un entretien ou une consultation (par exemple, décrire des symptômes à un médecin) mais je le fais avec une précision limitée				
Je peux prendre certaines initiatives dans une consultation ou un entretien (par exemple introduire un sujet nouveau) mais je ne peux pas me passer de l'aide de mon				
Je peux utiliser un questionnaire préparé pour conduire un entretien structuré et poser quelques questions spontanées complémentaires				

<b>Niveau B2</b>				
Je peux participer à part entière à une conversation sur des sujets généraux avec un certain degré de fluidité, de naturel et de pertinence concernant l'emploi du registre				
Je peux participer efficacement à des discussions ou débats prolongés sur des sujets qui m'intéressent sur le plan personnel, universitaire ou professionnel si la relation entre les idées est clairement marquée				
Je peux exprimer et exposer mes opinions dans une discussion et les défendre avec pertinence en fournissant explications, arguments et commentaires				
Je peux exprimer, moduler mes sentiments, attitudes, opinions, mon ton, mes points de vue et y réagir avec délicatesse				
Je peux échanger des informations factuelles détaillées concernant mes études ou ma profession				
Je peux faire avancer un projet en invitant autrui à s'y joindre, à dire ce qu'il/elle pense, etc.				
Je peux me débrouiller linguistiquement en ce qui concerne des problèmes potentiellement complexes dans des situations routinières (par ex. me plaindre de la qualité d'un bien ou d'un service)				
Je peux me débrouiller pertinemment en cas d'urgence (par ex. demander de l'aide médicale, téléphoner à la police ou à un service de dépannage)				
Je peux me débrouiller avec aisance lors d'entretiens personnels et je peux prendre l'initiative et approfondir les idées avec un peu d'assistance ou d'encouragement de la part de mon interlocuteur				
Je peux conduire un entretien avec efficacité et aisance, en m'écartant spontanément des questions préparées et en exploitant et relançant les réponses intéressantes				



Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité cette version du portfolio européen des langues  
 No d'accréditation: 29/2002  
 This version of the European Language Portfolio was accredited by the Council of Europe's Validation Committee  
 Accreditation no: 29/2002

Annexe  
**15**  
 PRENDRE PART  
 À UNE  
 CONVERSATION



12

**Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation**

Langue: \_\_\_\_\_ Compétence:  **PRENDRE PART À UNE CONVERSATION**



Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

<b>Niveau C1</b>	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux m'exprimer couramment et avec précision et spontanéité sur une palette variée de sujets généraux, universitaires ou professionnels				
Je peux utiliser la langue en société avec souplesse et efficacité, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique				
Je peux participer avec efficacité à de longs débats spécialisés traitant de sujets abstraits ou complexes dans mon domaine de spécialisation universitaire ou professionnelle				
Je peux suivre facilement des échanges entre tiers dans une discussion de groupe et un débat et y participer même si le sujet est abstrait ou ne m'est pas familier				
Je peux argumenter une prise de position formelle de manière convaincante en répondant aux questions et commentaires ainsi qu'aux contre-arguments avec aisance, spontanéité et pertinence				
Je peux participer complètement à un entretien comme intervieweur ou comme interviewé, en développant et mettant en valeur le point discuté, couramment et sans aucune aide, et en utilisant les interjections à bon escient				

<b>Niveau C2</b>	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux comprendre tout locuteur natif, à condition d'avoir l'occasion de m'habituer à une langue ou à un accent non standard				
Je peux converser aisément et pertinemment sans qu'aucune limite linguistique ne vienne empêcher la conduite d'une vie personnelle et sociale accomplie				
Je peux défendre ma position dans une discussion formelle sur des questions complexes et spécialisées que je connais, monter une argumentation nette et convaincante comme le ferait un locuteur natif				
Je peux tenir ma part du dialogue extrêmement bien, en structurant le discours et en échangeant avec autorité et complète aisance, que ce soit comme intervieweur ou comme interviewé, de la même manière qu'un locuteur natif				




Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité cette version du portfolio européen des langues  
 No d'accréditation: 29.2002  
 This version of the European Language Portfolio was accredited by the Council of Europe's Validation Committee  
 Accreditation no: 29.2002

Annexe  
**17**  
 PRENDRE PART  
 À UNE  
 CONVERSATION

13

**Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation**

Langue: \_\_\_\_\_ Compétence:  **S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU**



Cette liste de repérage de compétences portées à la rubrique **S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU** s'inspire des exemples d'échelles du cadre européen commun. Vous utiliserez cette liste de repérage pour (a) déterminer des objectifs personnels d'apprentissage et (b) consigner vos progrès au fur et à mesure que vous réaliserez ces objectifs. Choisissez les critères d'évaluation que vous souhaitez utiliser dans les trois colonnes de droite, puis inscrivez la date lorsque vous évalueriez vos progrès. Par exemple:

Je peux faire cela \* avec beaucoup d'assistance, \*\* avec un peu d'assistance, \*\*\* sans assistance  
Je peux faire cela \* mais avec difficulté, \*\* en temps normal, \*\*\* facilement dans tous les contextes

Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

<b>Niveau A1</b>	Non prochain objectif	*	**	***
Je peux donner des renseignements personnels élémentaires sur moi-même (par ex. mon adresse, ma famille, mes études)				
Je peux décrire où j'habite en employant des mots ou expressions simples				
Je peux décrire les personnes que je connais par des mots ou expressions simples				
Je peux lire un texte très bref et répété, par exemple pour présenter un conférencier, proposer un toast				

<b>Niveau A2</b>	Non prochain objectif	*	**	***
Je peux me décrire ainsi que ma famille ou d'autres personnes que je connais				
Je peux décrire mon domicile et où j'habite				
Je peux rapporter ce que je fais habituellement chez moi, à l'université, pendant mon temps libre				
Je peux décrire ma formation scolaire et mes études				
Je peux décrire un plan, des arrangements ou des alternatives				
Je peux faire des descriptions simples et courtes d'événements ou raconter une histoire simple				
Je peux décrire certaines activités passées et expériences personnelles (par ex. ce que j'ai fait le week end dernier)				
Je peux expliquer ce que j'aime ou non à propos de quelque chose				
Je peux décrire et faire des comparaisons de manière simple				
Je peux faire de très brèves annonces préparées avec un contenu prévisible et appris				
Je peux faire un bref exposé élémentaire, répété, sur un sujet familier dans mon domaine de spécialisation universitaire ou professionnelle				




Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité cette version du portfolio européen des langues  
No d'accréditation: 29.2002  
This version of the European Language Portfolio was accredited by the Council of Europe's Validation Committee  
Accreditation no: 29.2002

Annexe  
**19**  
S'EXPRIMER  
ORALEMENT  
EN CONTINU

14

**Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation**

Langue: \_\_\_\_\_ Compétence:  **S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU**



Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

<b>Niveau B1</b>	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux décrire relativement aisément un sujet dans mon domaine de spécialisation universitaire ou professionnelle si je le présente en une série linéaire d'arguments				
Je peux raconter une histoire ou rapporter l'intrigue d'un film ou d'un livre				
Je peux décrire des expériences personnelles, des réactions, des rêves, des espoirs, des ambitions, et des événements réels, imaginés ou inattendus				
Je peux brièvement donner des raisons et des explications sur des opinions, des plans ou des actions				
Je peux suffisamment bien développer un argument pour que ce dernier soit suivi sans difficulté la plupart du temps				
Je peux faire un récapitulatif simple de textes courts				
Je peux faire un compte-rendu détaillé de problèmes ou d'incidents (par ex. rapporter un vol, un accident de la circulation)				
Je peux faire de brèves annonces préparées sur un sujet proche des faits quotidiens dans mon domaine				
Je peux faire un exposé simple et direct, préparé, sur un sujet familier ayant trait à mes études ou à ma profession relativement clairement et précisément				

<b>Niveau B2</b>	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux faire des descriptions claires et détaillées dans une gamme variée de thèmes ayant trait à mon domaine de spécialisation, en approfondissant et soutenant mes idées par d'autres arguments et exemples pertinents				
Je peux expliquer un point de vue sur un sujet d'actualité, en présentant les avantages et les inconvénients des diverses options				
Je peux développer un argument cohérent et clair, en reliant les idées de manière logique et en élargissant et en soutenant mes perceptions par des exemples pertinents				
Je peux décrire une question ou un problème clairement, en spéculant sur ses causes et conséquences éventuelles et en émettant certaines hypothèses				
Je peux récapituler des documents discursifs ou narratifs courts (par ex. articles, émissions radiophoniques ou télévisées)				
Je peux faire des annonces sur la plupart des sujets généraux avec un degré de clarté, d'aisance et de spontanéité qui ne procurent à l'auditeur ni tension ni inconfort				
Je peux effectuer une présentation claire et systématiquement développée sur un sujet faisant partie de mon domaine, en soulignant les points significatifs ou les détails pertinents à l'appui				
Je peux me dégager spontanément d'un texte préparé et suivre les points soulevés par un public				



Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité cette version du portfolio européen des langues  
 No d'accréditation: 29.2002  
 This version of the European Language Portfolio was accredited by the Council of Europe's Validation Committee  
 Accreditation no: 29.2002

Annexe  
**21**  
 S'EXPRIMER  
 ORALEMENT  
 EN CONTINU

15

**Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation**

Langue: \_\_\_\_\_

Compétence: \_\_\_\_\_



**S'EXPRIMER**

**ORALEMENT EN CONTINU**



Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

<b>Niveau C1</b>	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux faire une description claire et détaillée de sujets complexes dans mon domaine				
Je peux faire une description ou une narration élaborée, en y intégrant des thèmes secondaires, en développant certains points et en terminant par une conclusion				
Je peux résumer verbalement et dans le détail certains textes longs et complexes relatifs à mes études				
Je peux faire une annonce avec aisance, presque sans effort, avec l'accent et l'intonation qui transmettent des nuances de sens subtiles				
Je peux faire un exposé clair et bien structuré sur un sujet complexe dans mon domaine, en développant et confirmant mes points de vue assez longuement à l'aide d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents				

<b>Niveau C2</b>	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux produire un discours élaboré, limpide et fluide, avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants et à s'en souvenir				
Je peux faire des descriptions limpides et courantes, élaborées et souvent mémorables				
Je peux résumer et synthétiser des informations et des idées à partir d'une diversité de sources spécialisées dans mon domaine de manière claire et aisée				
Je peux présenter un sujet complexe dans mon domaine avec assurance et clarté, et peux gérer un questionnement difficile, voire hostile				



Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accredité  
 cette version du portfolio européen des langues  
 No d'accréditation: 29.2002  
 This version of the European Language Portfolio was accredited  
 by the Council of Europe's Validation Committee  
 Accreditation no: 29.2002

Annexe  
**23**  
 S'EXPRIMER  
 ORALEMENT  
 EN CONTINU



16

### Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation

Langue: \_\_\_\_\_ Compétence:  ÉCRIRE



Cette liste de repérage de compétences portées à la rubrique **ÉCRIRE** s'inspire des exemples d'échelles du cadre européen commun. Vous utiliserez cette liste de repérage pour (a) déterminer des objectifs personnels d'apprentissage et (b) consigner vos progrès au fur et à mesure que vous réaliserez ces objectifs. Choisissez les critères d'évaluation que vous souhaitez utiliser dans les trois colonnes de droite, puis inscrivez la date lorsque vous évaluez vos progrès. Par exemple :

Je peux faire cela \* avec beaucoup d'assistance, \*\* avec un peu d'assistance, \*\*\* sans assistance  
Je peux faire cela \* mais avec difficulté, \*\* en temps normal, \*\*\* facilement dans tous les contextes

Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

Niveau A1	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux remplir un formulaire ou un questionnaire simple pour indiquer certains renseignements personnels (par ex. ma date de naissance, mon adresse, ma nationalité)				
Je peux rédiger une carte de vœux ou une carte postale simple				
Je peux écrire des expressions ou phrases simples sur moi-même (par ex. l'endroit où j'habite, combien de frères et sœurs j'ai)				
Je peux écrire une note ou un message simple (par ex. pour dire à quelqu'un où je me trouve ou où se donner rendez-vous)				

Niveau A2	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux écrire des notes et messages simples et brefs (par ex. pour signaler que quelqu'un a téléphoné, pour fixer un rendez-vous avec quelqu'un, expliquer une absence)				
Je peux remplir un questionnaire ou rédiger un curriculum vitae simple pour communiquer des informations personnelles				
Je peux écrire sur les aspects de la vie quotidienne, en employant des phrases simples reliées entre elles (par ex. sur ma famille, la vie à l'université, les vacances, mon expérience professionnelle)				
Je peux rédiger des biographies imaginaires et des histoires sur certaines personnes				
Je peux faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles				
Je peux commencer et conclure une lettre personnelle courte, en utilisant les expressions et formules de politesse pertinentes				
Je peux écrire une lettre personnelle très simple (par ex. pour accepter ou proposer une invitation, remercier quelqu'un ou présenter des excuses)				
Je peux commencer et conclure une lettre formelle simple en utilisant les expressions et formules de politesse pertinentes				
Je peux écrire des lettres formelles très élémentaires pour demander des renseignements (par ex. sur un emploi saisonnier, un hébergement en hôtel)				



Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité cette version du portfolio européen des langues  
No d'accréditation: 29.2002  
This version of the European Language Portfolio was accredited by the Council of Europe's Validation Committee  
Accreditation no: 29.2002

Annexe  
25  
ÉCRIRE

17

**Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation**

Langue: \_\_\_\_\_ Compétence:  ÉCRIRE



Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

<b>Niveau B1</b>	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux écrire la description d'un événement (par ex. un voyage récent) réel ou imaginé				
Je peux rédiger des notes pour communiquer des informations simples de pertinence immédiate aux personnes qui m'entourent, en leur faisant comprendre les points qui me semblent importants				
Je peux rédiger des lettres personnelles pour donner des nouvelles, décrire des expériences et des impressions et exprimer des sentiments				
Je peux noter des messages pour communiquer des renseignements ou des informations factuelles, en expliquant certains problèmes				
Je peux rédiger des textes simples reliés entre eux et des rédactions élémentaires sur des sujets familiers dans mon domaine, en reliant une série de brefs éléments disparates en une séquence linéaire et en utilisant des dictionnaires et des ouvrages de référence				
Je peux décrire l'intrigue d'un film ou d'un livre, narrer une histoire simple ou rapporter un événement				
Je peux écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles sur des sujets ayant trait à mon domaine				
Je peux résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers dans mon domaine, en faire état et donner mon opinion				
Je peux rédiger des lettres standard pour donner ou demander des informations détaillées (par ex. répondre à une annonce, postuler à un emploi)				

<b>Niveau B2</b>	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux écrire un texte clair et détaillé sur une gamme variée de sujets relatifs à mes domaines d'intérêt personnel, universitaire ou professionnel				
Je peux écrire des lettres exprimant différents degrés d'émotion, souligner ce qui est important pour moi dans un événement ou une expérience et faire des commentaires sur les nouvelles et les points de vue du correspondant				
Je peux efficacement communiquer des nouvelles, des points de vue et des sentiments par écrit et les comparer à ceux des autres				
Je peux écrire le résumé d'articles traitant de sujets d'intérêt général, universitaire ou professionnel et résumer les informations à partir de divers sources et médias				
Je peux composer un compte-rendu ou un rapport en développant un argument, en donnant des raisons pour étayer ou renier un point de vue, peser le pour et le contre				
Je peux résumer et synthétiser des informations et des arguments à partir de sources variées				
Je peux rédiger une brève critique d'un film ou d'un livre				
Je peux rédiger des descriptions détaillées, claires et faciles à lire d'événements ou d'expériences réels ou imaginaires, en marquant les liens entre les idées				
Je peux rédiger des lettres formelles standard pour requérir ou communiquer des informations pertinentes en recourant au registre et aux conventions d'usage				



Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité cette version du portfolio européen des langues  
No d'accréditation: 29/2002  
This version of the European Language Portfolio was accredited by the Council of Europe's Validation Committee  
Accreditation no: 29/2002

Annexe  
27  
ÉCRIRE

18

## Liste de repérage pour la détermination d'objectifs et pour l'auto-évaluation

Langue: \_\_\_\_\_ Compétence:  ÉCRIRE



Critères d'évaluation: \* \_\_\_\_\_ \*\* \_\_\_\_\_ \*\*\* \_\_\_\_\_

Niveau C1	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux écrire sur une gamme variée de sujets personnels, universitaires ou professionnels en m'exprimant couramment et avec précision et en adaptant mon vocabulaire et mon style au contexte				
Je peux m'exprimer avec clarté et précision dans ma correspondance personnelle, en utilisant une langue souple et efficace, y compris dans un registre affectif, allusif ou humoristique				
Je peux écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes dans mon domaine, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée				
Je peux écrire des textes descriptifs et de fiction clairs, détaillés, bien construits dans un style assuré, personnel et naturel adapté au lecteur visé				
Je peux présenter mes arguments avec efficacité et précision dans des lettres formelles complexes (par ex. pour porter plainte, prendre position sur une certaine question)				

Niveau C2	Mon prochain objectif	*	**	***
Je peux écrire des textes élaborés, limpides et fluides relatifs à mes études ou à ma profession dans un style adapté et efficace, avec une structure logique qui aide le lecteur à remarquer les points importants				
Je peux écrire des histoires ou des récits d'expérience captivants, de manière limpide et fluide et dans un style approprié au genre adopté				
Je peux rédiger une critique bien construite d'un article, d'un projet ou d'une proposition ayant trait à mes études ou à ma profession, en explicitant mon point de vue				
Je peux produire des rapports, articles ou essais complexes et qui posent une problématique ou qui montent un argumentaire de manière limpide et fluide				
Je peux proposer un plan logique adapté et efficace qui aide le lecteur à retrouver les points importants				
Je peux rédiger une critique détaillée d'événements culturels ou d'œuvres littéraires				
Je peux rédiger des lettres formelles complexes, convaincantes et bien structurées dans le style adapté à la situation				



Le comité de validation du Conseil de l'Europe a accrédité cette version du portfolio européen des langues  
No d'accréditation: 29-2002  
This version of the European Language Portfolio was accredited by the Council of Europe's Validation Committee  
Accreditation no: 29-2002

Annexe  
29  
ÉCRIRE

**NAME & SURNAME** \_\_\_\_\_

**BRANCH OF THE LAW** \_\_\_\_\_

1. Are you female ?  or male ?
2. What nationality are you (excluding Anglophones) ?  
Dutch   
Finnish   
French   
German   
Italian   
Portuguese   
Scandinavian   
Spanish   
Other  If "other", specify nationality .....
3. How old are you ?  
Are you under 25  under 30  under 35  under 40  over 40
4. What is your first language ? .....
5. What other languages do you speak ? .....
6. How old were you when you started learning English ?  
Younger than 10 ?  Between 10 and 25 ?   
Between 25 and 40 ?  Older than 40 ?
7. Has your learning of English been interrupted ?  
Yes  No
8. For how long ?  
Less than two years ?  less than five years ?  more than five years ?
9. Have you spent time in an Anglophone country ?  
If the answer is "yes", was it  
Less than two years ?  less than five years ?  more than five years ?
10. Why are you studying law ?  
It is in the family   
You work in a law firm   
You want to work in a law firm   
Other  Give the reason .....
11. Is this a first choice of studies?  
Yes  No  What was the first choice? .....
12. Do you cope with the legal terms in French law courses?  
Yes  No

## ENGLISH TEST

A. Read the text below. Write down the answer which you think best fits each space.

### COMMON LAW VS CIVIL LAW

Most of Europe and the western hemisphere share a common [1]\_\_\_\_\_ of legal forerunners, [2]\_\_\_\_\_ on ancient Greek and Roman traditions. From the common roots developed three legal traditions: the common law, the civil law and Socialist law. The civil law tradition is the source for the legal structures of most of Europe and Latin America. Hence lawyers associate civil law countries with civil codes. These codes usually [3]\_\_\_\_\_ to cover most of the aspects of the legal system and are often supplemented by statutory law.

The civil law tradition [4]\_\_\_\_\_ back to Roman times when in the sixth century, Justinian compiled Roman statutes and commentary thereof in the *Corpus Iuris Civilis*, which was to [5]\_\_\_\_\_ the foundation document of civil law legislation. Towards the 11<sup>th</sup> century, the Justinian code was used as a source for higher education at the University of Bologna. Upon their return to the home countries, these scholars introduced their learning into the local legal systems as did Napoleon 800 years later.

In the socialist legal systems the legislature remains the primary branch of government and the judiciary is secondary in [6]\_\_\_\_\_ to the legislative power, but the ideology is different, providing the cornerstone for communism and state ownership. With the disintegration of Communist power in the ninety's, most countries gave way to a civil law system.

The common law, which dates back to the Norman conquest of England in 1066, is the [7]\_\_\_\_\_ for the law in the United States, Canada, Australia, New Zealand, South Africa, Great Britain (except Scotland) and other areas once colonised by the English. Although each common law country recognises legislation as a [8]\_\_\_\_\_ source of law, the emphasis, is on the case. Vast areas of law, such as contracts, torts and agency, are controlled by

principles deduced from specific disputes resolved in an adversary process. A major concept in the common law is that similar disputes should achieve similar legal results. Parties to a dispute, will therefore search for earlier, similar cases with favourable **9** \_\_\_\_\_, for those earlier cases have precedence over a current dispute. If an earlier case is from a higher court in the same jurisdiction, a subsequent judge should follow the earlier decision. Courts in common law countries **10** \_\_\_\_\_ the ancient maxim, *stare decisis et non quieta movere*, (adhere to precedents and do not unsettle established things) which is known as the principle of *stare decisis*. Adapted from : INTERNATIONAL BUSINESS LAW by Caroline Hotchkiss (Singapore, 1994)

1. A set                      B      group                      C      couple                      D      team
2. A started                B      founded                      C      put                              D      left
3. A create                    B      attempt                      C      tries                            D      do
4. A indicates              B      refers                            C      go                                D      dates
5. A be                        B      become                        C      develop                        D      create
6. A importance            B      existence                      C      being                            D      power
7. A existence              B      plan                              C      part                              D      framework
8. A big                        B      major                            C      large                            D      extensive
9. A outcomes              B      events                            C      happenings                D      ideas
10. A know                    B      acknowledge                C      follow                         D      like

**B. Underline the word which you think best completes the expression.**

1. As the judge was speaking / saying, he was going to go to the Supreme Court.
2. As you tell / say, it is quite difficult to prove the alleged rapist's innocence.
3. Congratulations! I heard through the grapevine / pipeline about you becoming QC.
4. The accused was over the moon / sun when she was released.
5. As my colleagues and I are on the same wavelength / radio wave, we get on very well.
6. I shall keep my toes / fingers crossed that you get a suspended sentence.



7. If we go to the pub after the trial, promise me that you will not talk shop / store.
8. It is Justice ..., Justice ..., oh, her name is on the tip / top of my tongue.
9. Talking / discussing of appointments, did I ever tell you about the offer in Paris?
10. That remembers / reminds me, how are you getting on with the murder case?

**C. Underline the correct word(s) in brackets in the following phrases.**

1. If France (was / were) a monarchy, the French would have a king.
2. If you (had done / did) proper research, you might have won the case.
3. You (shall / will) obey the law.
4. Between you and (I / me), it was not easy to do this exercise.
5. The codified legal system is different (from / to) the common law system.

**D. Underline the word, in brackets, which you think best completes the expression.**

1. I *came* \_\_\_\_\_ an old friend at the Supreme Court last week.  
(along / across / together)
2. No-smoking is allowed in court. Please put \_\_\_\_\_ all cigarettes.  
(together / out / down)
3. Please fill \_\_\_\_\_ all the details of the arrested person on the police form.  
(in / over / up)
4. Sales of the publication, "Protection against Petty Crimes" have taken \_\_\_\_\_.  
(over / off / up)
5. She turned \_\_\_\_\_ the offer of a position at the Appeals Court.  
(in / down / over)
6. Sorting \_\_\_\_\_ solutions to socio-economic crimes can take time.  
(out / under / over)
7. Attorneys cannot put \_\_\_\_\_ their consulting fees if they want to be competitive.  
(down / up / in)
8. The proposal put \_\_\_\_\_ by the magistrates was not accepted by the lawyers.  
(up / forward / in)
9. They saw the judges \_\_\_\_\_ at the airport.  
(out / off / in)
10. Why do you not look \_\_\_\_\_ the number of the law in the Civil Code?  
(out for / up / in)

**E. You have witnessed a crime and are requested by a local police officer to write a statement of 100 words about what you saw.**

**NAME & SURNAME** \_\_\_\_\_

**BRANCH OF THE LAW** \_\_\_\_\_

1. Are you female ?  or male ?

2. What nationality are you (excluding Anglophones) ?

- |                  |                          |   |
|------------------|--------------------------|---|
| Asian            | <input type="checkbox"/> | specify nationality : .....             |
| Benelux          | <input type="checkbox"/> | specify nationality : .....             |
| Eastern European | <input type="checkbox"/> | specify nationality : .....             |
| French           | <input type="checkbox"/> |   |
| German           | <input type="checkbox"/> |   |
| Italian          | <input type="checkbox"/> |   |
| Portuguese       | <input type="checkbox"/> |   |
| Scandinavian     | <input type="checkbox"/> | specify nationality : .....             |
| Spanish          | <input type="checkbox"/> |   |
| Other            | <input type="checkbox"/> | If "other", specify nationality : ..... |

3. How old are you ?  
 Are you under 25  under 30  under 35  under 40  over 40

4. What is your first language ? .....

5. What other languages do you speak ? .....

6. How old were you when you started learning English ?  
 Younger than 10 ?  Between 10 and 25 ?   
 Between 25 and 40 ?  Older than 40 ?

7. Has your learning of English been interrupted?  
 Yes  No

8. For how long ?  
 Less than two years ?  less than five years ?  more than five years ?

9. Have you spent time in an Anglophone country ?  
 If the answer is "yes", was it  
 Less than two years ?  less than five years ?  more than five years ?

10. Why are you studying law ?  
 It is in the family   
 You work in a law firm   
 You want to work in a law firm   
 Other   
 Give the reason .....

11. Is this a first choice of studies?  
 Yes  No  What was the first choice? .....

12. Do you understand the legal terms in French law courses?  
 Yes  No



## EVALUATION : Les compétences en anglais

A. Lire le texte proposé. Les numéros correspondent à UNE des quatre lettres ci-dessous (A, B, C ou D). Mettre la bonne lettre qui correspond au numéro.

### COMMON LAW VS CIVIL LAW

Most of Europe and the western hemisphere share a common [1]\_\_\_\_\_ of legal forerunners, [2]\_\_\_\_\_ on ancient Greek and Roman traditions. From the common roots developed three legal traditions: the common law, the civil law and Socialist law. The civil law tradition is the source for the legal structures of most of Europe and Latin America. Hence lawyers associate civil law countries with civil codes. These codes usually [3]\_\_\_\_\_ to cover most of the aspects of the legal system and are often supplemented by statutory law.

The civil law tradition [4]\_\_\_\_\_ back to Roman times when in the sixth century, Justinian compiled Roman statutes and commentary thereof in the *Corpus Iuris Civilis*, which was to [5]\_\_\_\_\_ the foundation document of civil law legislation. Towards the 11<sup>th</sup> century, the Justinian code was used as a source for higher education at the University of Bologna. Upon their return to the home countries, these scholars introduced their learning into the local legal systems as did Napoleon 800 years later.

In the socialist legal systems the legislature remains the primary branch of government and the judiciary is secondary in [6]\_\_\_\_\_ to the legislative power, but the ideology is different, providing the cornerstone for communism and state ownership. With the disintegration of Communist power in the ninety's, most countries gave way to a civil law system.

The common law, which dates back to the Norman conquest of England in 1066, is the [7]\_\_\_\_\_ for the law in the United States, Canada, Australia, New Zealand, South Africa, Great Britain (except Scotland) and other areas once colonised by the English. Although each common law country recognises legislation as a [8]\_\_\_\_\_ source of law, the emphasis, is on the case. Vast areas of law, such as contracts, torts and agency, are controlled by principles deduced from specific disputes resolved in an adversary process. A major

concept in the common law is that similar disputes should achieve similar legal results. Parties to a dispute, will therefore search for earlier, similar cases with favourable **9** \_\_\_\_\_, for those earlier cases have precedence over a current dispute. If an earlier case is from a higher court in the same jurisdiction, a subsequent judge should follow the earlier decision. Courts in common law countries **10** \_\_\_\_\_ the ancient maxim, *stare decisis et non quieta movere*, (adhere to precedents and do not unsettle established things) which is known as the principle of *stare decisis*. Adapted from : INTERNATIONAL BUSINESS LAW by Caroline Hotchkiss (Singapore, 1994)

1.  A set                     B group                     C couple                     D team
2.  A started                     B founded                     C put                     D placed
3.  A create                     B attempt                     C tries                     D prepare
4.  A indicates                     B refers                     C implies                     D dates
5.  A be                     B become                     C develop                     D make
6.  A importance                     B existence                     C being                     D power
7.  A project                     B plan                     C part                     D framework
8.  A huge                     B major                     C large                     D extensive
9.  A outcomes                     B events                     C happenings                     D facts
10.  A know                     B acknowledge                     C follow                     D practise **10**

**B. Lire les phrases proposées. Cocher la lettre qui correspond, selon vous, à la bonne réponse.**

1. She ... from the United States of America.	A) is	B) speaks	C) are	D) is being
2. Please close the door. It ... cold.	A) has	B) makes	C) is being	D) is
3. What ... you study this year?	A) Ø	B) does	C) are	D) do
4. Peter ... 40 years old.	A) have	B) has	C) is	D) is being

5. Where ... you come from?	A) coming	B) do	C) Ø	D) does
6. My favourite colour ... blue.	A) has	B) makes	C) is	D) is being
7. ... is your name?	A) Who	B) Whose	C) Where	D) What
8. ... your husband also American?	A) Is	B) Do	C) Are	D) Being
9. What ... John's occupation?	A) has	B) is being	C) makes	D) is
10. ... he like skiing?	A) Is	B) Do	C) Does	D) Are
11. Thomas goes ... England.	A) at	B) in	C) to	D) for
12. I rely ... him to help me.	A) in	B) on	C) for	D) to
13. Do not count ... me to give you the answer.	A) with	B) for	C) in	D) on
14. Larry is pleased with ... new car.	A) its	B) their	C) his	D) her
15. We often go ... the cinema at weekends.	A) in	B) with	C) at	D) to
16. Brenda is staying at ... parents' this week.	A) her	B) his	C) their	D) its
17. Paul has the habit of ... late for work.	A) being	B) to be	C) used to	D) is used to
18. Dan ... by all the staff members.	A) was liked	B) was liking	C) is liking	D) has liked
19. I shall return the book when I ... you again.	A) see	B) are seeing	C) seeing	D) am seeing
20. I came ... my previous boss last week.	A) across	B) up	C) at	D) in
21. Please fill ... the registration form.	A) in	B) over	C) up	D) with
22. Sales are taking ... at present.	A) down	B) off	C) over	D) in
23. She is not attending the reception, for she ... invited.	A) hasn't been	B) haven't been	C) isn't being	D) is not been
24. Could you look ... the number, please?	A) in	B) with	C) up	D) for
25. She worked in Paris ... five years.	A) for	B) during	C) at	D) in
26. Ted was working on his car, when you ...	A) were arriving	B) have arrived	C) arrived	D) arriving

27. It ... rain. Take an umbrella.	A) shall	B) might	C) is	D) is being
28. Mary turned ... the promotion.	A) out	B) in	C) up	D) down
29. You ... obey the law.	A) shall	B) is	C) will	D) are
30. They saw their family ... at the airport.	A) out	B) off	C) up	D) with
31. You ... study for the coming exams.	A) ought to	B) must have	C) should have	D) might have
32. The match ... before they arrived.	A) started	B) has started	C) have started	D) had started
33. The judges do not like ... in the dark.	A) have kept	B) keeping	C) being kept	D) to keep
34. If you ... proper research, you might have won the case.	A) did	B) make	C) made	D) had done
35. You ... have written the letter. It was done!	A) needn't	B) mustn't	C) couldn't	D) must
36. She ... since 8 this morning!	A) waited	B) have waited	C) has waited	D) has been waiting
37. If France ... a monarchy, the French would have a king.	A) was	B) were	C) is	D) is being
38. We would have found a place, if we ... earlier.	A) arrived	B) were arriving	C) had arrived	D) are arrived
39. The match will be cancelled if it ...	A) rained	B) rains	C) it is raining	D) will rain
40. I ... you if I could.	A) would help	B) can help	C) will help	D) would have helped

**40**

**C. Vous avez été témoin d'un crime ou d'un accident dans un pays anglophone et voulez déposer votre témoignage au commissariat de police. L'inspecteur chargé de l'enquête vous demande de faire votre déposition en anglais. (50 MOTS)**

---



---



---

**10**

## Extrait du PV de la réunion du Groupe Droit du GERAS Rennes, le 12 mars 2009

Notre rencontre a permis de reparler (...) de l'intérêt du site du GERAS, comme source d'information sur ce qui se fait en langues de spécialité et, également, comme lieu de ressources pour les collègues. Les comptes rendus de nos rencontres de septembre 2007 (*infra*) et septembre 2008 contiennent le fruit de notre réflexion collective et de nos échanges sur les « faux amis en droit ». ***Bien que le GT ne soit pas un groupe de recherche en soi, les recherches individuelles que nous faisons dans ce cadre peuvent être exploitées et développées par tout collègue qui en a besoin, dans ses propres travaux.***

### PV de la réunion du Groupe Droit du GERAS, Paris, le 22 septembre 2007

#### Law Special Interest Group (GT droit, GERAS) Saturday 22 September 2007, Paris

Present: Anne Brunon-Ernst (Paris 2), Isabelle Depardieu (Dijon), Rosalind Greenstein (Paris I), Shaeda Isani (Grenoble 3), Catherine Kirby-Légier (Paul Cézanne Aix-Marseille 3), Diana Lambie (Paul Cézanne Aix-Marseille 3), Marielle Leblanc (Tours), Elsa Liebenberg (Nice), Pascale Morini-Garcia (Perpignan), Elsa Pic (Paris I), Rita Ranson (Le Havre), Isabelle Richard (Provence Aix-Marseille 1) Catherine Whyte (Tours).

Excused: Anne-Marie Barrault-Méthy (Bordeaux 4), Malcolm Harvey (Lyon 2), Elsa Matzner (Perpignan), Anne Pégard (Nice).

#### ***Come to lunch and bring a friend***

The theme of this year's meeting was "***Come to lunch and bring a "false friend"***", in other words a term that seems to be the same in "legal English" and "legal French" but which is misleading. It was agreed that the friend didn't have to say very much and that many of us might well be old acquaintances. This was indeed the case and lively discussion was the order of the day.

Presentations were sometimes in French, sometimes in English, sometimes a combination of the two, proof of the language skills of friends both true and false. We had such a good time that we decided to invite some more false friends to the March meeting in Orléans, and continue in September with those that will have been left out. Below is the guest list of false friends, with their human sponsors, and a very short rundown of what was said, just for the record. We are hoping to produce a more detailed account over the next twelve months and prefer to wait until then before sharing our experience in a more complete form. Here, then, is something to be getting on with.

***Advocate/Avocat*** (Shaeda Isani).

Our old French friend the *avocat*, a very well known false cognate, has a very complex personality, even in France, and trying to work out who exactly his or her opposite

numbers in the UK might be, never mind how they introduce themselves to non French-speaking colleagues, is a major problem. French *avocats* have an internal code, so those who are members of the bar of a city with a court of appeal prefer to call themselves *avocats à la cour d'appel*, whereas lesser mortals who work in other places are mere *avocats*. In practical terms, there is no difference, since they all plead before the lower courts and the fancy title *avoué* is used before the *Cour d'Appel*. Many French people would be totally unaware of this subtle distinction. The word *lawyer* is always a safe bet, with other details being given if and when appropriate.

Just to add to the confusion, *advocate* is not only intercultural but polysemous as well. In English and Welsh courts today it is used to address either a barrister or a solicitor in court, if the latter has qualified as a solicitor-advocate and thus acquired the right to plead before those courts that used to be the preserve of barristers. In Scotland and other common law countries, there are other designations. And then, of course, in general English, there are advocates who have nothing to do with the law but who speak for or support an idea, in other words supporters, believers, activists, campaigners, promoters.

In order, therefore, to translate the statement 'Je veux voir mon avocat', a great deal of contextual information is necessary in order to make the right choice.

### **Constructive (Catherine Whyte)**

The most interesting aspect of this misleading adjective is not its use in everyday English, where it clearly comes from the verb *to construct*, and has a positive connotation similar to its French colleague *constructif*, but its legal meaning, which comes from the verb *to construe*. According to the Oxford Dictionary of Law (ODL, 1997), *constructive* is used to describe anything that is deemed by law to exist or have happened, even though it is not in fact the case.

Here, the connotation can be negative or even destructive, as in the example of *constructive dismissal*, which is "a termination of a contract of employment by an employee because his employer has shown that he does not intend to be bound by some essential term of the contract" (ODL). Another example, which intrigued us no end, was that of *constructive murder*. Here we wondered whether it is the death of a person which is deemed to be murder, or the person who caused the death who is deemed to be a murderer. Much merriment and mirth accompanied this rather sinister linguistic – and legal – discovery. Possible translations of *constructive* in French would be *constructive lease* (bail par interprétation), *constructive possession* (possession de droit), *constructive presence* (présence fictive).

### **Crime (Elsa Pic)**

A *crime* à la française is a clearly defined legal term (though this doesn't mean that different breaches of the criminal law have always been, are or will always remain crimes, as opposed to *délits* or *contraventions*). Once a breach has been defined and put into one of the three categories, the court procedure, rights of appeal and punishments follow on accordingly. Translating a French *crime* into American or British English, or expressing an American

misdemeanor or felony, or a British crime or offence, in French, are fraught with difficulty and it is almost necessary to know the criminal law of the different countries at the same time in order to make the right choice.

In British English, there is no legal distinction between *crimes* and offences, though possibly a psychological one, the former often being considered more serious than the latter. This is, however, very relative and good contextual knowledge is essential. In the US, the criminal law changes from one state to the next, and only a few breaches of the criminal law come under federal law.

The two friends *crime* and *constructive* were neatly brought together in the American example of *felony murder*, which is where you kill unintentionally while committing a felony such as burglary. Usually murder can only be proved if there was the intent to kill, so we have here a perfect illustration of the definition of the legal meaning of *constructive*.

### **Doctrine (Cathy Kirby-Légier)**

The French term *doctrine*, like its British and American counterparts, is polysemous. To compound the difficulty, the French term *doctrine* (with its clear reference to doctors, in the learned sense) cannot easily be expressed by its morphological mirror image. The difficulty of translating from French to English can probably be explained by the role of academe in the French and Anglo-American legal traditions and the fact that such writings as constitute French *doctrine* are not considered a source of law in the US and the UK.

It is necessary to read books such as *American Law in a Global Context* (George P. Fletcher and Steve Sheppard, OUP, 2005), *On Common Laws* (H. Patrick Glenn, OUP, 2005) or *The Ages of American Law* (Grant Gilmore, Yale University Press, 1977) in order to identify the different terms and expressions which obviously correspond to the French. They include: scholars, scholarship, scholarly authority, writings of scholars, commentators, academic literature, the academic community, prevailing teachings or theory, legal scholarship, academic wisdom.

As for the English *doctrine*, it is used in at least two domains, legal, which interests us here, and political. Well known and maybe lesser known examples of the use of *doctrine* in a legal context include the doctrine of precedent, the doctrine of the best interests of the child, the bootstrap doctrine, because in US law most of the doctrines are legal principles or rules. In a political context we find the Monroe Doctrine (and now the Bush doctrine).

### **Jurisprudence (Anne Brunon-Ernst)**

The French term *jurisprudence* « désigne aujourd'hui dans les pays romano-germaniques l'ensemble des règles de droit qui émanent des juges, voir l'ensemble des décisions juridictionnelles des seules Cours suprêmes, ou encore l'ensemble des solutions apportées par les tribunaux dans une branche déterminée » (Maryse Deguegue, 'Jurisprudence', *Dictionnaire de la culture juridique*, dir. Denis Alland et Stéphane Rials, PUF, 2003).

The English equivalent which comes immediately to mind is *case law*. Although the word jurisprudence does exist in English it has a different meaning, that of the science or theory



of law, the philosophical aspects of the knowledge of law. However, in a European or international context the term *jurisprudence* can be found more and more often with the meaning of case law. Is this the influence of Brussels, or is it a change in native versions of English? The question is complex, especially as the Supreme Court of the United States is now beginning to use the term too, when referring to its own case law.

### ***Jury (Rosalind Greenstein)***

At first sight there would seem to be no difference between a *jury* in France and a *jury* in England, for example. But when we begin to delve we see that there are major differences in terms of who can sit on a jury, what their role is and in which courts they are to be found. Differences in age requirements are a minor detail but what is more interesting is to see that in the UK a jury, whatever the court, is made up of lay members drawn from the electoral roll, who deliberate alone without the presence of any professionals of the law, in line with the notion that one should have the right to be tried by one's peers. In criminal cases the jury decides only on points of fact (guilty, not guilty or, in Scotland, also not proven) and it is up to the judge to decide on sentence, where appropriate. Juries can also be empanelled in some civil cases, where they decide on liability and damages. They are also to be found in the Coroner's Court (but as part of an inquisitorial system, unlike the first two which are accusatorial). There is no jury at appeal level.

In the US the right to a lay jury in civil cases has been written into the constitution, a good illustration of the place of non professionals in the legal system. *Grand juries* can also be empanelled to decide whether or not to indict (inquisitorial), while the *petit jury* or *trial jury* decides on guilt or innocence (accusatorial) and can also intervene in matters of sentencing.

France has a different approach. The *jury* never sits in civil cases, only in criminal ones, whether at trial or on appeal. Interestingly, they always sit with a number of professional judges and decide collectively not only on the guilt or innocence of the accused but also on sentence. Judges are thus part of the jury, which leads to interesting questions of language. When saying in French that one shouldn't be '*judge et partie*', in English we would say that you can't be '*judge and jury*'. And when Groucho Marx exclaimed: 'I was married by a judge. I should have asked for a jury', this makes no sense to a French person who is unfamiliar with the Anglo-American systems.

### ***Justice (Diana Lambie)***

Here, too, there would seem to be no difference between *justice* in France and *justice* in the English-speaking world, at least as far as language is concerned. But the frequent mistake made by French native speakers, who claim that 'the justice found the accused guilty and sent them to prison' shows that there is a major problem. It comes from the fact that *justice*, in French, refers both to a concept or moral principle and to an institution, whereas in English the second reference doesn't exist and the appropriate terms would be 'the judge', 'the court(s)', 'the criminal justice system', for example, depending on the context.

The fact that *justice* doesn't refer to the institution led to further discussion about the relationship between law and justice, and gave us the opportunity to enjoy Groucho Marx



once more, when he said that 'Military is to justice what military music is to music'. On a more serious note, the remark made by Justice Oliver Wendell Holmes that '[T]his is a court of law, young man, not a court of justice' certainly provides food for thought and is a perfect illustration of the distinction in English between the concept and the institution.

#### **Parole (Pascale Morini-Garcia)**

We were warned that *parole* wasn't very talkative, but what she had to say was interesting, especially as it turned out that she had a very close friend *parol*. Although the English words clearly come from the French, it would appear that their use in a custodial context ('to be released on parole', 'to apply to the Parole Board') is only to be found in English, although similar use in France can be traced back to the 19<sup>th</sup> century, in expressions such as 'être prisonnier sur parole' or 'être prisonnier sur sa parole'. Today the French equivalent would be 'libération conditionnelle'.

*Parol* is found in a different context, that of contracts, not in the strict meaning of insurance or promise or honour but either to mean an oral agreement or to refer to a document in writing but not under seal. Quite clearly, the French *parole* and the English *parole* and *parol* have gone their separate ways.

#### **Pre-emption (Isabelle Richard)**

The problem here is one of polysemy in the two languages but without a perfect overlap. In English the term can mean the right to purchase before others, also known as the right of first refusal, as expressed in French by the 'droit de *préemption*'. Going from English to French is therefore easy, but going from French to English is slightly more problematic as *pre-emption* seems to be used less frequently. More common in English would be the adjective *pre-emptive*, as in 'pre-emptive right', i.e. the right to buy shares before others, in the context of company law, or even 'pre-emptive strike', used in a geopolitical context. In all cases, however, the idea of acting first or having the right to act first is clear.

The second meaning is the *pre-emption of laws* over others, e.g. federal law over state law or European law over domestic law. Here, the French equivalents would be 'la hiérarchie des normes' or 'la primauté du droit x' or 'l'autorité supérieure'.

The third meaning, in international law, is the right of a government to purchase, for its own use, the property of subjects of another power in *transitu*, instead of allowing it to reach its destination. What is common to all three contexts is the 'droit de se substituer'.

#### **Rehabilitation (Isabelle Depardieu)**

Despite the almost complete similarity between the two terms *rehabilitation* and *réhabilitation*, in fact they now have rather different meanings. The English term is used to express the idea of helping someone to return to a 'normal' life-style: helping alcoholics or drug addicts to reduce their dependency on these substances; helping someone with a physical or mental disability to (re)adapt; or, in a legal context, trying to get someone who has been convicted of a crime or offence to stop offending and take responsibility for their actions. A *rehabilitation order* can be handed down by the court instead of a custodial sentence, the idea

being that *rehabilitation* is an alternative to – and complementary to – retribution. The term *resettlement* is used for ex-prisoners on their release from prison. The equivalent in French would be *réinsertion*.

The French *réhabilitation* is more concerned with restoring not only someone's good reputation but also the rights they have lost, as the result of a criminal conviction (but not for a *crime*), bankruptcy or debt. There are two forms, *réhabilitation judiciaire*, which requires a court decision, and *réhabilitation légale*, which is as of right. In the case of a conviction, this is expunged from the criminal record (*casier judiciaire*). In English we would talk of 'clearing someone's name', 'reinstating someone', 'restoring someone to favour'.

The French term is also used to talk about a building or a neighbourhood that is being renovated, and we would talk of restoration work or urban renewal, depending on the context.

### ***Statute (Marielle Leblanc)***

Although the biblical meaning of *statute* is 'a law given without reason', today it is used to refer to legislation passed by parliament, its synonyms being 'law' and 'act of parliament'. The adjective *statutory* means something that is laid down by law (*statutory duty* to do something, for example) or defined by law, *statutory rape*, for instance. In this case, a rape is committed even if there was consent, if the 'victim' is below the legal age for sexual intercourse. The *statute of limitations* is a term used to express a time limit after which certain legal action cannot be taken (*prescription*, in French), the *Statute of Fraud*, which has mainly been repealed, was introduced in 1677 to prevent fraud and perjury in cases related to land.

Other uses include the *Statute of Rome*, which set up the ICC (International Criminal Court), known in French as the *Statut de Rome*. The reason for choosing this term in both languages is unclear, maybe to avoid using 'treaty' or 'convention', which may be used for other international agreements signed in the Italian capital.

The French *statuts* are to be found in company law, where the English would talk of Memorandum of Association, and for associations (in English, *statutes*). Of course, *statut* in French is translated by *status*, when talking of social or professional position or importance. It can also be the official classification a person, organisation or country receives, with the rights that go with this.

### ***Tort (Rita Ranson)***

Discussion revolved around the definition of *tort* in English and the question of whether one should talk about the *law of tort* or the *law of torts*, a question that continues to exercise the minds of many legal scholars. It is easier to say what tort is not, i.e. a breach of contract or a breach of trust, than what it is. Some torts are intentional, some are not. Some cause harm or damage, some do not. Some wrongful acts can be considered as a crime or a tort. The French equivalents do not cover all these possibilities: we find 'délit civil', 'quasi délit', 'responsabilité civile', 'obligation non-contractuelle', even 'acte dommageable extra-

contractuel', a dictionary translation that was rejected by all present, as meaningless in French law and not a true reflection of the English concept.

The French word *tort* suggests a mistake, a moral wrong, a fault that is blameworthy, but is never used in the sense of a wrongful act that can lead to a person being taken to court and found liable for their act.

### ***The reasonable man (Elsa Liebenberg)***

Although the last guest was not a false friend we were happy to meet him. It is his sponsor, Elsa Liebenberg, who presents him here as by the time this person, also known to English lawyers as 'the man on the Clapham omnibus', arrived we were all rather overwhelmed by our new acquaintances and renewed friendship with the old ones.

The closest equivalent in France would be the 'bon père de famille', literally a prudent administrator or owner of property, which could be considered as a vague interpretation of the reasonable man. Although he derived from Greek and Roman administration, he developed in the Anglophone common law and international business law as a fictitious character for deciding whether a person has been negligent. He kept a low profile (if at all) in civil law. Who the reasonable man is, what his role is and how he may or may not change is very much informed by the culture and tradition he comes from: the UK. With the expansion of English rule, the reasonable man became a well-known fellow abroad, where the colonials gradually took a dim view of him, e.g. in countries such as the US, Australia or South Africa, to name but three.

After a full 'make-over', the Australians, who share the Americans' doubt of the reasonable man's reliability, have decided to rename him the 'ordinary reasonable person'. Even the South Africans find it difficult to accommodate him there with the new constitutional change of 1994, where he is in competition with the "*tikoloshe*"; a fictitious figure in indigenous communities.

The reasonable man joined the party because, as epitome of a model person, he is making a desperate comeback at the moment and he really enjoys socialising with his other common law friends. As '*l'homme raisonnable*', he finds it very difficult to find a place in French law.

As can be seen from the above, much work remains to be done on this extremely complex question of false cognates. The contributions provided much food for thought, accompanied by food (and drink) of a different nature to help us unravel the strands of different legal traditions, different languages and different cultures.

Prepared by Rosalind Greenstein, with a little help from her friends!!!

Private Finance Initiative (PFI)	Le partenariat public-privé (PPP) est un mode de financement par lequel le secteur public fait appel au secteur privé pour financer et gérer un projet contribuant au service public
Law of Tort :	La responsabilité civile
Jurisprudence :	Dans le système juridique du Common Law, il s'agit de l'ensemble des décisions juridiques (des jugements et des arrêts) par les Hautes Cours nationales, conformément à règle du précédent.
Common Law :	Le droit coutumier est un système juridique, d'origine anglaise qui est fondé sur la jurisprudence.
Ruling :	Décision juridique (jugement) de la cour
Defamation :	Une imputation d'un fait qui porte atteinte à la bonne réputation d'une personne.
Jurisdiction :	La compétence territoriale d'un tribunal.
Amendment :	Une modification apportée à une loi.
Appeals court :	La Cour d'appel
Settled law :	Le droit complémentaire au Common Law, mais sur lequel prévaut le droit statutaire.
Plaintiff :	Le plaignant.
Criminal law :	Le droit pénal (criminel) qui est un ensemble des règles de droit ayant pour but la sanction des infractions.
Lawsuit :	Procès ; difficulté de fait soumise à l'examen d'un juge.
Libel :	La diffamation par écrit
Précédence ( <i>stare decisis et non quieta movere</i> ) :	Adhérer aux jugements précédents des Hautes cours. La maxime latine signifie <i>decisis</i> de regard fixe ; c'est-à-dire rester sur la décision.
Anti-trust :	Le droit de la concurrence est un ensemble des règles juridiques pour la conservation du libre jeu de la concurrence et abattre les monopoles.
Copyright :	Droit d'auteur qui est la prérogative attribuée à l'auteur d'une œuvre de l'esprit.
Damages :	Domages et intérêts qui sont une somme d'argent compensatoire des dommages subis par une personne en raison de la négligence.
Restraining order :	Une injonction qui est un ordre de faire qui serait adressée par un juge à une personne publique.
Settlement :	Un arrangement amiable pour cesser les poursuites et éviter le tribunal.
Summons :	Une citation par laquelle on somme une personne ou un témoin de comparaître devant un tribunal.
wrongful termination :	Licenciement abusif
pro bono :	Représenter les droits d'une personne défavorisée gratuitement devant le tribunal.

Landmark :	Une décision juridique importante qui établit un précédent ou la nouvelle jurisprudence concernant une question juridique particulière.
Habeas corpus :	Le droit de toute personne emprisonnée d'être présentée à un juge pour qu'il statue sur la validité de l'arrestation.
Estoppel :	Objection péremptoire qui s'oppose à ce qu'un Etat partie à un procès puisse contredire une position qu'il a prise antérieurement.
District Attorney :	Le procureur de la république
Court clerk :	La personne qui exerce les fonctions de greffier auprès d'un tribunal.
Plea bargaining :	Négocier une réduction sur la peine.
Voir dire :	La procédure par laquelle les jurés sont sélectionnés, notamment aux Etats-Unis.

## VOCABULAIRE JURIDIQUE

**A. JOT DOWN THE NUMBERS INDICATED IN COLUMN TWO, WHICH CORRESPOND TO THE FRENCH WORDS IN COLUMN 1.**

<b>COLUMN 1</b>	<b>NO.</b>	<b>COLUMN 2</b>
ACCEPTATION		1. SUB-CONTRACTING / SUB-LICENSING
ACOMPTE		2. COURT OF APPEAL
ACTE SOUS SEING PRIVE		3. LAWYER
ARBITRAGE		4. CHALLENGE
ARRESTATION		5. PRIVATE DEED / INSTRUMENT UNDER PRIVATE SIGNATURE
ASSERMENTE		6. AVAILABLE
BAIL EMPHYTEOTIQUE		7. BREACH OF CONTRACT
BAILLEUR		8. DEFAMATION
BLANC-SEING		9. ACCEPTANCE
CITATION		10. SUMMONS
COMMISSARIAT		11. LEGAL
CONSEILLER		12. DOWN PAYMENT / INSTALMENT
COUR D'APPEL		13. DATE OF PAYMENT / MATURITY
DEFI		14. SETTLEMENT
DIFFAMATION		15. LESSOR
DISPONIBLE		16. TENANT
ECHEANCE		17. ARRESTS
FISCALITE		18. 99-YEAR LEASE
INSOLVABILITE		19. SIGNATURE TO A BLANK DOCUMENT
JUDICIAIRE		20. POLICE STATION
JUGEMENT		21. BANKRUPTCY
LOCATAIRE		22. TAXATION
PEINE		23. VERDICT
RUPTURE DE CONTRAT		24. SWORN
SOUS-TRAITANCE		25. SENTENCE

**B. JOT DOWN THE NUMBERS INDICATED IN COLUMN TWO, WHICH CORRESPOND TO THE FRENCH WORDS IN COLUMN 1.**

COLUMN 1	NO.	COLUMN 2
ATTENUATION		1. ENROL (U.K.) / ENROLL (U.S.)
CI-APRES		2. CONTRACT FOR SERVICES
CI-JOINT / AVEC CECI		3. FORESEEABLE
CONTRAT CLEF EN MAIN		4. BAILIFF
CONTRAT DE BAIL		5. HEREBY
CONTRAT DE CONCESSION DE DISTRIBUTION		6. COURT ORDER / INJUNCTION
CONTRAT DE LICENCE DE BREVET		7. ATTACHED / HEREWITH
CONTRAT DE LOCATION-VENTE		8. TO CHECK
CONTRAT DE LOUAGE D'OUVRAGE		9. DURESS
CONTRAT SOUS SEING PRIVE		10. IN VIEW OF / GIVEN THE SITUATION
DOMMAGES INTERETS		11. MITIGATION
EXECUTER / ACCOMPLIR		12. DISTRIBUTOR AGREEMENT
HUISSIER		13. LIQUIDATED DAMAGES
INJONCTION		14. BOGUS MARRIAGE
INSCRIRE		15. PRIVATE DEED / SPECIALTY (U.S.) CONTRACT
MARIAGE BLANC		16. HIRE-PURCHASE CONTRACT
PAR LA PRESENTE		17. HEREINAFTER
PREVISIBLE		18. TURNKEY CONTRACT
PROCEDURE TRANSLATIVE DE PROPRIETE		19. LEASE AGREEMENT / CONTRACT
SOUS LA CONTRAINTE		20. LICENCE AGREEMENT (FOR PATENT RIGHTS)
VERIFIER		21. CONVEYANCING
VU QUE		22. FULFIL (U.K.)/ FULFILL (U.S.)

## Exemple d'un texte de presse comprenant des concepts juridiques

Un extrait de « A Jurisdictional Tangle », dans *The Economist* du 10 décembre 2002

A ruling by Australia's high court (...) in a (...) libel case, (...) would set an important precedent which could make all Internet publishers open to lawsuits in any of the 190 countries where the Internet can be accessed.

The Australian high court has now confirmed the earlier ruling. (...) This is just the latest in a string of cases in which courts worldwide have struggled to cope with the question of who has jurisdiction in the borderless domain of cyberspace. These have involved not just defamation, but criminal law as well. The most celebrated has been a case brought against Yahoo!, (...) It has won its case in an American federal court on the grounds of America's first amendment free-speech protections, but French civil-rights campaigners have appealed, and the case (was) heard by a federal appeals court. (...)

Settled law in most countries has long allowed defamation suits to be brought against publishers wherever their publication is circulated, irrespective of where they based their operations or did their printing. For example, Britain, where libel laws have long favoured the plaintiff, has always been a favourite forum for such suits. (...)

(December 2002, The Economist)



FACULTE de DROIT, des SCIENCES POLITIQUE,  
ECONOMIQUES et de GESTION  
DROIT PRIVE MASTER 1 - anglais juridique, session de mai 2005  
Durée : 2 heures

NOM .....

---

DO SECTION A AND ONE OTHER SECTION: B, C OR D.

---

SECTION A : Read the following article and answer the questions.

## Exit Napoleon

The French judicial system. A miscarriage of justice calls an entire system into question.

IT HAS been a **landmark case** in French judicial history in more ways than one. Since mid-January, a **parliamentary inquiry** has been studying one of the country's biggest post-war **miscarriages of justice**: how six innocent people, jailed for years in connection with a paedophile ring, were **acquitted on appeal** only last December, after it turned out that key evidence against them had been made up; and how seven other innocents spent months behind bars. The testimony of the acquitted has been televised live, gripping the public. This week, national TV channels cleared their schedules to broadcast the testimony of Fabrice Burgaud, the lead investigating judge in the case.

The **affair** began in 2000, when social workers suspected sexual abuse of children in <sup>10</sup>Outreau, a suburb of Boulogne-sur-Mer in northern France. The following year (when neighbouring Belgium was being rocked by the trial of a serial rapist and **murderer**, Marc Dutroux), a judicial investigation into a suspected paedophile ring was opened, led by Mr Burgaud. Some 20 children were identified as victims, including those of three of the couples charged.

<sup>15</sup>At the **trial**, in 2004, the central evidence was testimony by one of the accused, Myriam Delay, as well as by various children. Seven of the 17 accused were acquitted, after serving months of pre-trial detention. Of the ten **found guilty**, only four—including Mrs Delay—remain behind bars today, six having been acquitted on appeal in December. The stories told by the acquitted on television have been devastating: marriages wrecked, children <sup>20</sup>taken into care, jobs lost, reputations in tatters. An 18th accused committed suicide in prison in 2002. A nervous Mr Burgaud, meanwhile, said this week that he had done his job “in all honesty”.

France has been shaken by what has become known as **l'affaire d'Outreau**. President Jacques Chirac made an unprecedented apology to the acquitted. Already, in 2004, <sup>25</sup>Dominique Perben, then justice minister, had apologised to the first group of innocents. At a time when an introspective France is feeling uncertain about itself in many other

respects—about Europe, about globalisation, about Islam—its **judicial system** is now under the spotlight too.

Many questions are being raised. (...) Do France's investigating judges have too many **30** wide-ranging powers? (...) Should they act single-handedly in sensitive cases? Should suspects' access to the defence be strengthened? Should an investigating judge's right to put suspects under official investigation, and in provisional detention, be curtailed? Should the position itself be abolished?

Pascal Clément, the justice minister, has promised reforms after the parliamentary inquiry's **35** final report is submitted, probably in May or June. (...) Jean-François Burgelin, a retired top judge who has written widely about judicial reform, told **Le Figaro** this week that France needed to adopt elements of the “accusatorial” system—in which there are three distinct roles of prosecutor, defence and **judge**—but “without going all the way to Anglo-Saxon excess.” The French consider that the Anglo-American system is too costly to the **40** state, and also that it discriminates against the poor. Even its critics, though, agree that France's judicial methods need to change. “The Napoleonic system”, declares Mr Burgelin, “has had its day.”  
(The Economist, 09/02/2006)

**I. Find suitable synonyms in the text for ten (10) of the following words.**

- |   |                                |
|---|--------------------------------|
| a) ill-treatment = abuse                | i) pensive = introspective     |
| b) freed = acquitted                    | j) legality = justice          |
| c) excuse = apology                     | k) failures = miscarriages     |
| d) decreased = curtailed                | l) susceptible = sensitive     |
| e) custody = detention                  | m) focus = spotlight           |
| f) testimony = evidence                 | n) hearing = trial             |
| g) internationalisation = globalisation | o) exceptional = unprecedented |
| h) investigation = inquiry              |                                |

(10)

**II.1. State whether these statements are true or false. Justify your answer.**

- i) France's legal system has been put to question.  
(T : L3 “miscarriages”)
- ii) The six murderers of little children were imprisoned for years.  
(F : L4 *paedophile ring not murder*)
- iii) The investigation lasted more than two (2) years.  
(T : L9 2000 – 2004)
- iv) The case started as a result of the Marc Dutroux affair in Belgium.  
(F : L9 *it started in 2000*)
- v) One of the accused killed another accused in prison.  
(F : L19 *he committed suicide*)
- vi) All in all 20 children were killed.  
(F : *they were not killed*)
- vii) This case damaged France's judicial image.

- viii) *(T : L19-25 judicial system is now under the spotlight)*  
The French are reconsidering judicial changes.  
*(T : many questions)*
- ix) Jean-François Burgelin is an experienced French jurist who suggested adopting the “accusatorial” system.  
*(F : only elements thereof)*
- x) The French will not accept the Anglo-American system.  
*(T : L35 too costly to the state)* (15)

----- **OR** -----

**II.2. Explain in 1 – 2 sentences what 5 (five) of the following expressions (underlined in the text) mean.**

1. it turned out that
  2. behind bars.
  3. gripping the public
  4. was being rocked
  5. reputations in tatters
  6. has been shaken
  7. under the spotlight
- (15)

---

## SECTION B

**I. Define 5 (five) of the following concepts on work done in class.**

1. Arson.
2. Bribery.
3. Treason.
4. Assault.
5. Slander.
6. Piracy.

**II. Give a short definition of 5 (five) of the following concepts (in bold) taken from the text.**

7. miscarriages of justice
8. affair
9. murderer
10. trial
11. judicial system
12. judge

(25)

## SECTION C

**Write 8 – 10 sentences on 5 (five) of the following 11 (eleven) subjects discussed in class.**

### **Common law and Civil law**

1. What are the main differences between Common law and Civil law?
2. Explain the “underlying principle” of English justice.

### **Contract**

3. What are the four pillars for a legal contract?
4. What is meant by “void” contract?

### **Crime and Punishment**

5. What is the difference between “manslaughter / murder” and “assassination?”
6. What is the difference between “theft / burglary” and “robbery?”

### **Court procedure**

7. What does “acquitted on appeal” mean?
8. What is meant by “found guilty?”
9. What is a landmark ruling?
10. Explain “judicial system.”

**(25)**

---

## SECTION D

**Write 1 (one) page on 1 (one) of the following topics.**

1. Having read this article as future Officer of the Law, would you agree that the French legal system needs a facelift? Explain what you would change / not change.
2. Do you think that students would accept more responsibility regarding their work, if they had to contribute towards tuition fees?
3. How will a European constitution affect you personally?

**(25)**

## A. Les macro-tâches écrites :

### 1. Philadelphia

Summarise the opening statement of

- 1.1. Counsel for the plaintiff
- 1.2. Counsel for the defendant
- 1.3. Do you think that this was a fair statement or not; that it was true?
- 1.4. Do you agree with Counsel Miller that the company were breaking the law when they fired Beckett?
- 1.5. Why did the Counsel for the defendant try to prove that Beckett's lesions could not be seen (mirror)?

### 2. Evelyn

- 2.1. Explain in five (5) sentences why "ruling in favour of the plaintiff would change future legislation" regarding similar cases.
- 2.2. Why could Mr. Beattie not defend Mr Doyle in a higher court?
- 2.3. Why did the judges of the high court not rule in favour of the plaintiff?

## B. Les micro-tâches écrites

### Vocabulaire de spécialité

Les apprenants doivent définir les concepts juridiques, par exemple : *anti-trust*, *copyright*, *damages*, *restraining order*, *settlement*, *summons* et *wrongful termination*, dans Philadelphia, *pro bono*, *landmark*, *habeas corpus* et *estoppel*, dans Evelyn et *District Attorney*, *court clerk* et *plea bargaining*, dans Criminal Justice.

## REVISION TASK – PUBLIC LAW M1

29 March 2007

---

### I DISCRIMINATION

1. Complete the following legal brief with words chosen from the box below.

Discrimination is ..... treatment or denial of normal ..... to people because of their race, age, sex, nationality or religion. In this case, the US ..... judges were asked to decide if the unfair ..... had been so bad as to warrant an extremely stiff ..... (punitive damages), which should ..... others from similar behaviour. Note that each US state administers its own justice system but the system of appeal is from trial court to Appeals Court and then the Supreme Court, which is the ..... appeal court in the US.

appeal / deter / highest / penalty / privileges / treatment / unfair
--

2. Explain the following phrases.

1. The court could decide to award punitive damages.
2. A lower court may decide in favour of the plaintiff.
3. The verdict may be to limit all types of damages.
4. If they had complained about the award, there would have been an appeal.
5. The company had to pay punitive damages.

### II LICENCING (LICENSING)

1. Complete the following legal brief with words chosen from the box below.

Copyright is a ..... term used to show the rights of ..... of creative ideas, originally for published literary works but later extended to include such things as music and motion pictures. New ..... is now needed to deal with the increasing use of the ..... and issues arising from ..... of intellectual property rights, In the

EU, copyright ..... lasts for 70 years after the death of the copyright holder. There are criminal penalties for ..... of copyright.

**abuses / infringement / Intern / legal / legislation / ownership / protection**

### III PUBLIC INTERNATIONAL LAW

**Read the following text and find definitions of the key words (indicated below).**

Public International Law derives its authority from three main sources.

- Treaties and international conventions are written agreements concluded by two or more sovereign nations or by a nation and an international organization, such as the European Union. The power to enter into treaty relations is an essential attribute of sovereignty. There is a cardinal law of international law that treaties validly concluded must not be broken by the signatories. This source is also known as conventional international law.
- International agreements or conventions create law for the parties of the agreement. They may also lead to the creation of customary international law when they are intended for adherence generally and are in fact widely accepted. Treaties and conventions were, at first, restricted in their effects to those countries that ratified them. They are particular, not general, international law; yet regulations and procedures contained in treaties and conventions have often developed into general customary usage, that is, have come to be considered binding even on those states that did not sign and ratify them. Some customs may become part of international law because of general acceptance by most nations, even if not embodied in a written treaty instrument.
- General principles common to systems of national law fall into the same category and are, in fact, often difficult to distinguish from customs as a source of international law. (Nick Brieger : Test Your Professional English – LAW. China, 2002.)

- |               |               |
|---------------|---------------|
| 1. Convention | 5. Custom     |
| 2. Sovereign  | 6. Regulation |
| 3. Treaty     | 7. Adherence  |
| 4. Usage      | 8. Ratify     |

## How does a case usually start? <sup>1</sup>

**Reshuffle the following sentences in order to describe the logical order of events.**

1. The trial begins with an opening statement from the plaintiff, during which he will present his testimony and other evidence in support of his case.
2. The parties will appear before the judge to report on the status of the case.
3. The trial is called before a jury or before a single judge.
4. The plaintiff files a summons and a complaint with the clerk of the court.
5. The summons and complaint will be served personally on the defendant by a bailiff or a « process server ».
6. The defendant's attorney will file an appearance on behalf of the defendant, unless he denies that the court has personal jurisdiction.
7. The parties will engage in a period of producing documents and other evidence.
8. The defendant will provide responsive pleading to the plaintiff's complaint.
9. When the plaintiff has finished presenting his case, the defence will present his own testimony and evidence.
10. After both sides have made their closing arguments and the members of the jury have reached a verdict, the judge will enter a judgement based thereupon. The losing side may decide to appeal to a higher court.

---

<sup>1</sup> Wojcik, M.E. 1998. « How does a case usually start? ». Introduction to Legal English: An Introduction to Legal Terminology, Reasoning, and Writing In Plain English. The John Marshall Law School, Chicago, Illinois, International Law Institute, Washington, D.C.



## SELECTING THE JURY

**Reshuffle the following sentences in order to describe the logical order of events**

- a) Each attorney can also exercise a limited number of “peremptory” challenges for which no reason is required.
- b) The power to challenge, and the discretion to use it, is very important in the adversary system of justice; each attorney works for a jury most sympathetic to their side.
- c) There they are questioned by attorneys for each side and / or the trial judge about their background, life experiences, and opinions to determine whether they can weigh the evidence fairly and objectively.
- d) This is based on the principle of being judged by “a jury of one’s peers”.
- e) This process is called *voir dire*, an Anglo-French term meaning “to speak the truth.”
- f) Those individuals who are accepted by both attorneys [or the trial judge, if the judge conducts the *voir dire* are impaneled and sworn in as the jury.
- g) Through *voir dire*, an attorney can challenge a prospective juror for cause” if that person says or otherwise expresses a bias against the attorneys case.
- h) Traditionally, American attorneys have had much latitude in conducting *voir dire*.
- i) When people respond to a jury summons, they gather at the court house to form a pool of potential jurors from which they are called in groups for specific criminal or civil trials.

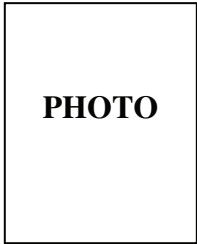
### VOCABULARY

summons	attorneys	challenge prospective
gather at	trial judge	“for cause”
a pool	weigh the evidence	“peremptory”
jurors	to conduct a <i>voir dire</i>	“impartial jury”
trials	a bias	A Jury of One’s Peers

**AES** \_\_\_\_\_ **Eco** \_\_\_\_\_ **Droit** \_\_\_\_\_  
*Entourer la bonne filière et ajouter l'année*

**NOM :** \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**PRENOM :** \_\_\_\_\_



**Né(e) le :** \_\_\_\_\_ **à** \_\_\_\_\_

**Numéro carte d'étudiant :** \_\_\_\_\_

**Numéro de portable :** \_\_\_\_\_ / **Numéro fixe :** \_\_\_\_\_

**Email :** \_\_\_\_\_

Adresse à Nice	Adresse permanente
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

.....  
**Bac série :** \_\_\_\_\_ **Année :** \_\_\_\_\_

**Etudes suivies / diplômes obtenus de puis le bac :** \_\_\_\_\_

**Langue(s) maternelle(s) :** \_\_\_\_\_ **Autres langues :** \_\_\_\_\_

**Anglais : LV1 LV2 ? Niveau (note bac ou dernière moyenne : \_\_\_\_\_ /20**

**Séjours en pays anglophones :**

Où ?	Quand ?	Combien de temps ?
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

**Renseignements complémentaires ou problèmes particuliers :**

\_\_\_\_\_

Année civile	Année d'études	Module 1	Note	Module 2	Note	Note finale
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

# PRACTICE MAKES PERFECT<sup>1</sup>

## English Support Programme

### GRAMMAR SUMMARY

1. Adjectives and comparisons
2. Adverbs of frequency
3. Any, some (quantity)
4. Asking questions
5. Common problems
6. Conditionals
7. Gerund & infinitive
8. Indirect and direct speech
9. "Make" vs.» "do"
10. Modal verbs
11. Phrasal verbs
12. Possessive pronouns
13. Pronouns that and which
14. Tenses (irregular verbs)

#### 1. Adjectives and comparisons

Complete the following conversation by filling in the correct form of the adjective in brackets.

**REMEMBER:**

<b>One-syllable adjectives :</b>	small – smaller – smallest
<b>Two-syllable adjectives :</b>	early – earlier – earliest
<b>Three or more syllables :</b>	beautiful – more beautiful – most beautiful
<b>Exceptions :</b>	boring – more boring – most boring
<b>Irregular adjectives :</b>	good – better – best
	bad – worse - worst
	far – farther – farthest (distance)
	much / many – more - most

**Doctor :** Why did you decide to go on a diet?

**Betty :** I was \_\_\_\_\_ (fat) and \_\_\_\_\_ (heavy) than I wanted to be.

**Doctor :** Why did you choose this diet? Was it \_\_\_\_\_ (cheap) than other diets?

---

<sup>1</sup> Travail sur la forme

**Betty :** No, it was \_\_\_\_\_ (expensive) than any other diet I had followed up until now.

**Doctor :** What was it like?

**Betty :** At the beginning it was \_\_\_\_\_ (difficult) than I expected. After a week I felt \_\_\_\_\_ (bad) than before, but then it became \_\_\_\_\_ (easy).

**Doctor :** How do you feel now?

**Betty :** I feel much \_\_\_\_\_ (happy), because I'm \_\_\_\_\_ (slim) and I feel so much (young). I eat \_\_\_\_\_ (nourishing) food now.

## 2. Adverbs of frequency

Put the word in brackets in the correct place in the sentence.

**REMEMBER:**

After the verb "to be" and before other verbs; between the auxiliary and the infinitive.

- |   |  |
|---|--|
| a) She arrives at school late. (always) | g) Marge plays Bridge on Saturdays. (normally) |
| b) Tom sings in the car. (sometimes)    | h) We should try not to fail. (always)         |
| c) They can win. (never)                | i) Mable is reliable. (always)                 |
| d) Edgar works until seven. (often)     | j) He can play very well. (often)              |
| e) Harry is late for supper. (never)    |  |
| f) I am in England in August. (usually) |  |

## 3. "Many/much" or "few/little" (Quantity)

Complete the following sentences by filling in the correct form of the quantifier: i) many / much / (ii) few / little

**REMEMBER :**

many (*beaucoup de*) / few (*peu de*) for countable nouns and  
much (*beaucoup de*) / little (*peu de*) for uncountable nouns

- a) The popular girl has ..... friends.

- b) I do not have ..... hope that he will succeed.
- c) There are not ..... people in the small hall.
- d) There is not ..... chance of saving them.
- e) We have ..... money left after the party.
- f) As friends, we have ..... in common.
- g) I do not ask for .....
- h) You made ..... mistakes this time.
- i) This strong tea has ..... flavour.
- j) There are ..... people at the crowded fair.

#### 4. Asking questions

Rewrite the following sentences changing them into questions.

**REMEMBER :**

Place auxiliary verbs before questions.

Add “do” or “does” to ask a question in the Present Simple or add “did” to ask a question in the Imperfect.

- |  |   |
|--|---|
| a) The wind is blowing.<br>_____?        | g) She has got fair hair.<br>_____?         |
| b) Sam is ill.<br>_____?                 | h) Ellen lives in France.<br>_____?         |
| c) We are learning English.<br>_____?    | i) They eat a lot.<br>_____?                |
| d) We are good at English.<br>_____?     | j) Mike drinks beer.<br>_____?              |
| e) He was at school yesterday.<br>_____? | k) We speak English well.<br>_____?         |
| f) Jack is tired.<br>_____?              | l) Sid stayed at home last night.<br>_____? |

## 5. Common errors<sup>1</sup>



COMMON WORDS	
they are	there are
it exists	there are
confiance	confidence
explication	explanation
voluntary	voluntarily
PREPOSITIONS	
in france	to France
different of	different from
composed by	composed of
SPELLING	
mouvement	movement
gouvernement	government
marché	market
fraude	fraud
personn	person
unemployment	unemployment
paie	pay
principe	principle
wich / witch	which

### 12.2. Mind the verb : Check whether the Noun is in singular or in plural

Plural AFTER the following expressions:

other cities ; not many people

Singular AFTER the following expressions:

one of the parties ; one of the main reasons ; each one of them ; there is a

### 12.3. Capital letters:

Start sentences with capital letters.

Names of countries : France, Germany (without article), **The** United States of America.

Days : Monday, Saturday

Months : January, February

Institutions : The W.T.O., the W.H.O., The United Nations, The World Bank.

<sup>1</sup> Les productions non conformes en L2

As well as the Adjectives : a French citizen

#### 12.4. NEVER add accents in English

Exceptions are “cliché” and “café”

#### 12.5. Adjectives are written IN FRONT of the Nouns. NO “s” is added to them at the end.

The use of the PARTICIPLE as Adjectives :  
Written, NOT writing : ex. *the written code*

#### 12.6. Add “ly” to Adverbs : ex. promptly, illegally (DOUBLE “l” in case of an existing “l”)

#### 12.7. Relative Pronouns : WHO for people and WHICH for animals and things

#### 12.8. Modal verbs : the modal + the Infinitive

I *would* do it if I could  
We *can* go to the shops today  
She *must* work harder

## 6. Conditionals

Rewrite the following sentences using the correct form of the verb in brackets.

**REMEMBER:**

1<sup>st</sup> : Present + will, shall

2<sup>nd</sup> : Imperfect + would or were

3<sup>rd</sup> : Perfect Past + would have (+participle)

- a) If it rains, there ..... (be) no party.
- b) I would not do it, if I ..... (be) you.
- c) He might have passed, if he ..... (study) more.
- d) If Ellen fails, she ..... (be) disappointed.
- e) What ..... (study) you, if you did not choose Law?
- f) I ..... (call) the phone company, if my telephone does not work.

## 7. Gerund & infinitive

Rewrite the following sentences using the correct form of the verb in brackets.

**REMEMBER:**

A gerund is identical in form to the present participle (ending in -ing). It is a verb's action noun usually used after verbs expressing desire.

- a) Sally prefers ..... (drink) coffee.
- b) I plan on ..... (meet) him here.
- c) We want ..... (show) you our house.
- d) He likes ..... (swim) very much.
- e) Do you know how ..... (do) the work?
- f) Alice does not mind ..... (clean up).

## 8. Indirect (reported) speech and direct speech.

**REMEMBER:**

The verbs as well as the time expressions have to be changed.

Direct speech	Reported speech
this week, month, year	that week, month, year
yesterday	the day before
last week	the week before
next week	the following week
now	then
today , tonight	that day, that night



## 9. “Make” vs. “do”<sup>2</sup>

Complete the following phrases with these expressions :

do / (am/are) doing / do not do / did / had done / to make / (are) making / (would) make / made

**REMEMBER:**

'Do' is used for activities, general ideas, important expressions with 'Do', constructing, building and creating and 'Make' is used for expressions such as “making a phone call” or “making a decision”.

- a) He \_\_\_\_ an excellent job in Paris last month.
- b) May I \_\_\_\_ a telephone call?
- c) Please stop \_\_\_\_ so much noise!
- d) She \_\_\_\_ her homework last night.
- e) Would you like me \_\_\_\_ you a cup of tea?
- f) I'm afraid you \_\_\_\_ (not) any good.
- g) Look at your room! You \_\_\_\_ a mess!
- h) It took him a long time \_\_\_\_ a decision.
- i) Do you mind \_\_\_\_ the washing-up today?
- j) We \_\_\_\_ plans for our next trip at present.
- k) What \_\_\_\_ you \_\_\_\_?  
- Oh, I \_\_\_\_ (not) anything at the moment.
- l) Jo can \_\_\_\_ an exception to the rule this time.
- m) What \_\_\_\_ we \_\_\_\_ this evening?
- n) I know you \_\_\_\_ your best last week.
- o) Could you \_\_\_\_ an effort to arrive on time?

---

<sup>2</sup> [http://esl.about.com/cs/beginner/a/a\\_makedo.htm](http://esl.about.com/cs/beginner/a/a_makedo.htm)

## 10. Modal verbs

Complete the following sentences with the appropriate modal verb.

**REMEMBER:**

**Advice (should, ought to)    Obligation (must, have to)**

**Necessity (need to)            Right (can)    Possibility (can, may, might)**

- a) It is going to rain. You ..... (advice) take an umbrella.
- b) If your car breaks down, you ..... (ability/right) be reimbursed.
- c) She ..... (necessity) study for the test.
- d) In France motorists ..... (obligation) drive right.

## 11. Phrasal verbs

Complete the following sentences by filling in the correct phrasal verb.

**REMEMBER:**

**A phrasal verb consists in combining a verb with a preposition to form an expression.**

- a) I *came* \_\_\_\_\_ an old friend at the Supreme Court last week.  
(along / across / together)
- b) No-smoking is allowed in court. Please put \_\_\_\_\_ all cigarettes.  
(together / out / down)
- c) Please fill \_\_\_\_\_ all the details of the arrested person on the police form.  
(in / over / up)
- d) Sales of the publication, "Protection against Petty Crimes" have taken \_\_\_\_\_ .  
(over / off / up)
- e) She turned \_\_\_\_\_ the offer of a position at the Appeals Court.  
(in / down / over)
- f) Sorting \_\_\_\_\_ solutions to socio-economic crimes can take time.  
(out / under / over)

- g) Attorneys cannot put \_\_\_\_\_ their consulting fees if they want to be competitive.  
(down / up / in)
- h) The proposal put \_\_\_\_\_ by the magistrates was not accepted by the lawyers.  
(up / forward / in)
- i) They saw the judges \_\_\_\_\_ at the airport.  
(out / off / in)
- j) Why do you not look \_\_\_\_\_ the number of the law in the Civil Code?  
(out for / up / in)

## 12. Possessive Pronouns

Replace the following possessive adjectives with possessive pronouns.

**SINGULAR : mine, yours, his, hers, its. PLURAL : ours, yours, theirs**

- a) This is my red dress. The red dress is .....
- b) Those are our books. The books are .....
- c) It is Redgy's shoes. The shoes are .....
- d) Peggy has a new mobile phone. The new mobile phone is .....
- e) Their parents bought a new house. The new house is .....

## 13. Pronouns "that" and "which"

Complete the following sentences by using the correct relative pronoun.

**REMEMBER:**

**"That"** is restrictive = only one answer. It tells you a necessary piece of information about its antecedent.

**"which"** is non-restrictive.

So, if you can tell which thing is being discussed without the which or that clause, use which; if you can't, use that.

- a) The dictionary ..... is used most often is Larousse.
- b) The restaurant down the road, ..... is called LE GOURMET, has been successful so far.

## 14. Tenses

Use the most appropriate form of future or other tenses and modal auxiliaries when necessary.

**REMEMBER :** Irregular verbs

PRESENT	IMPERFECT	PARTICIPLE	FRENCH
awake	awoke / awaked	awoken / awaked	s'éveiller
be	was, were	been	être
bear	bore	born	porter, naître
beat	beat	beaten	batter
become	became	become	devenir
begin	began	begun	commencer
behold	beheld	beheld	contempler
bend	bent	bent	courber
beseech	besought	besought	implorer
bet	bet	bet	parier
bid	bade	bid	offrir
bind	bound	bound	lier
bite	bit	bitten	Mordre
bleed	bled	bled	saigner
blow	blew	blown	souffler
break	broke	broken	casser
breed	bred	bred	élever
bring	brought	brought	apporter
build	built	built	construire
burn	burnt/ed	burnt/ed	brûler
burst	burst	burst	éclater
buy	bought	bought	acheter
cast	cast	cast	jeter
catch	caught	caught	attraper
choose	chose	chosen	choisir
cling	clung	clung	fendre
come	came	come	venir
cost	cost	cost	coûter
creep	crept	crept	ramper

<b>PRESENT</b>	<b>IMPERFECT</b>	<b>PARTICIPLE</b>	<b>FRENCH</b>
cut	cut	cut	couper
deal	dealt	dealt	distribuer
dig	dug	dug	creuser
dive	dived/dove	dived	plonger
do	did	done	faire
draw	drew	drawn	dessiner,tirer
dream	dreamt/ed	dreamt/ed	rêver
drink	drank	drunk	boire
drive	drove	driven	conduire
eat	ate	eaten	manger
fall	fell	fallen	tomber
feed	fed	fed	nourrir
feel	felt	felt	ressentir
fight	fought	fought	combattre
find	found	found	trouver
flee	fled	fled	fuir
fling	flung	flung	lancer
fly	flew	flown	voler
forbid	forbade	forbidden	interdire
forecast	forecast	forecast	prévoir
forget	forgot	forgotten	oublier
forsake	forsook	forsaken	abandonner
freeze	froze	frozen	geler
get	got	got / gotten	obtenir
give	gave	given	donner
go	went	gone	aller
grind	ground	ground	moudre
grow	grew	grown	pousser
hang	hung	hung	pendre
have	had	had	avoir
hear	heard	heard	entendre
hide	hid	hidden	cacher
hit	hit	hit	frapper
hold	held	held	tenir
hurt	hurt	hurt	faire mal
keep	kept	kept	garder
kneel	knelt/ed	knelt/ed	S'agenouiller
knit	knit/ted	knit/ted	tricoter
know	knew	known	savoir/connaitre
load	loaded	loaded	charger
lay	laid	laid	étendre,poser
lead	led	led	mener

<b>PRESENT</b>	<b>IMPERFECT</b>	<b>PARTICIPLE</b>	<b>FRENCH</b>
lean	leant/ed	leant/ed	appuyer
leap	leapt/ed	leapt/ed	sauter
learn	learnt/ed	learnt/ed	apprendre
leave	left	left	quitter
lend	lent	lent	prêter
let	let	let	laisser,louer
lie	lay	lain	être allongé(e)
light	lit	lit	alluler
lose	lost	lost	perdre
make	made	made	faire
mean	meant	meant	voiloir dire
meet	met	met	rencontre
mistake	mistook	mistaken	se méprendre
mow	mowed	mown/ed	tondre
pay	paid	paid	payer
put	put	put	poser
quit	quit	quit	abandonner
read	read	read	lire
rend	rent	rent	déchirer
rid	rid	rid	débarrasser
ride	rode	ridden	aller à cheval
ring	rang	rung	sonner
rise	rose	risen	se lever
run	ran	run	courir
saw	sawed	sawed/sawn	scier
say	said	said	dire
see	saw	seen	voir
seek	sought	sought	chercher
sell	sold	sold	vendre
send	sent	sent	envoyer
set	set	set	placer
sew	sewed	sewed/sewn	coudre
shake	shook	shaken	secouer
shave	shaved	shaved/en	raser
shed	shed	shed	verser
shine	shun	shone	briller
shoot	shot	shot	tirer
show	showed	shown	montrer
shrink	shrank	shrunk	rétrécir
shut	shut	shut	fermer
sing	sang	sung	chanter
sink	sank	sunk	sombrer

<b>PRESENT</b>	<b>IMPERFECT</b>	<b>PARTICIPLE</b>	<b>FRENCH</b>
sit	sat	sat	être assis
slay	slew	slain	massacrer
sleep	slept	slept	dormir
slide	slid	slid	glisser
sling	slung	slung	lancer
smell	smelt/led	smelt/led	sentir
sow	sowed	sown/ed	semer
speak	spoke	spoken	parler
speed	sped	sped	aller très vite
spell	spelt/led	spelt/led	épeler
spend	spent	spent	dépenser
spill	spilt/led	spilt/led	renverser
spin	spun	spun	filer
spit	spit	spit	cracher
split	split	split	séparer
spoil	spoilt/ed	spoilt/ed	gâcher
spread	spread	spread	étaier
stand	stood	stood	être debout
steal	stole	stolen	voler
stick	stuck	stuck	coller
sting	stung	stung	piquer
strew	strewed	strewn	éparpiller
stride	strode	stridden	marcher
strike	struck	struck	frapper
string	strung	strung	enfiler
strive	strove	striven	s'efforcer
swear	swore	sworn	jurer
sweep	swept	swept	balayer
swell	swelled	swollen	enfler
swim	swam	swum	nager
swing	swung	swung	balancer
take	took	taken	prendre
teach	taught	taught	enseigner
tear	tore	torn	déchirer
tell	told	told	dire
think	thought	thought	penser
thrive	thrived	thrived/en	prosperer
throw	threw	thrown	lancer
thrust	thrust	thrust	pousser
tread	trod	trodden	fouler aux pieds
understand	understood	understood	comprendre
undertake	undertook	undertaken	entreprendre

PRESENT	IMPERFECT	PARTICIPLE	FRENCH
uphold	upheld	upheld	soutenir
upset	upset	upset	bouleverser
wake	woke	woken	réveiller
wear	wore	worn	porter
weep	wept	wept	pleurer
wet	wet	wet	mouiller
wind	wound	wound	enrouler
wring	wrung	wrung	tordre
write	wrote	written	écrire

- a) 'When ..... (this law I come into force) ?
- b) — It .....(comes into force) on January 1, 2010.
- c) The new Act ..... (be) difficult to apply, but it ..... (be) worthwhile.
- d) Tomorrow at this time, I ..... (fly) to Cape Town where I ..... (spend) my holidays.
- e) What's on TV tonight?
- f) A thriller, look, it ..... (start) in a minute.
- g) Oh, good ! We ..... (not / miss) the beginning then.
- h) What ..... (the Law students I have) this afternoon?
- i) They ..... (have) a lecture on Administrative Law.
- j) All difficult cases ..... (not I bring, passive voice) before the European Court of Justice.
- k) I ..... (tell) you the outcome as soon as I ..... (get) it.
- l) 'Why ..... (the Court of Appeal I take) a tough line with unrealistic lawyers?
- m) Paradoxically, the Netherlands ..... (be) the last state of Europe to ratify the convention.
- n) What must your client do tomorrow?  
 As soon as he ..... (give, passive voice) a copy of the court decision, he must lodge an appeal to the Court of Appeal.
- o) ..... (we / ever I get rid of) our narrow-minded jingoism?
- p) The new Act ..... (strengthen) the defence of Britain, won't it?
- q) If you want to see the barrister, do not come later than 3pm; afterwards, he ..... (leave).



<b>ENGLISH SUPPORT PROGRAMME</b> <i>Practise makes perfect</i>																						
#	NOM	PRENOM	DISCIPLINE	NIV D	NIV F	COURRIEL	PREMIER SEMESTRE								SECONDE SEMESTRE							
							1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
1																						
2																						
3																						
4																						
5																						
6																						
7																						
8																						
9																						
10																						
11																						
12																						
																				Pronoms		
																				Temps / présent et continuus		
																				Asking questions present tense		
																				Quantité / Quantifiers		
																				Temps / passé		
																				Modaux et conditionnels		
																				Révision		
																				Verbes à particule		
																				Modaux et conditionnels		
																				Revision		
																				Temps		
																				Temps		
																				Gérondif / infinitif		
																				Phrasal verbs		
																				Phrasal verbs		
																				Révision		

# QUESTIONNAIRE<sup>1</sup>

*Merci de bien vouloir prendre un peu de votre temps afin de répondre aux quelques questions ci-dessous.  
Merci également de respecter les consignes suivantes :*

- pour des raisons déontologiques mais aussi méthodologiques, ce questionnaire est anonyme et n'aura aucun effet sur votre note finale du cours « International Finance ».
- ce questionnaire est à déposer dans mon casier (discrètement) avant la mi-mars sans avoir recours au courrier électronique. Je vous suggère de centraliser les questionnaires avant de les déposer afin de préserver l'anonymat.
- ce questionnaire est entièrement facultatif.

---

Vous venez de bénéficier d'un enseignement dispensé en langue anglaise avec un contenu disciplinaire.

**1) Comment avez-vous jugé cet enseignement ?**

- beaucoup trop difficile
- assez difficile mais motivant
- assez difficile mais peu motivant
- peu difficile

**2) Avez-vous eu beaucoup d'autres enseignements disciplinaires en anglais dans votre cursus ?**

- non, c'était la première fois
- oui mais très peu
- oui, quelques uns
- oui, beaucoup

**3) Aviez vous l'impression pendant le cours**

- de travailler l'anglais et la matière en question
- de travailler juste l'anglais
- de travailler juste la matière en question
- de ne rien travailler du tout

---

<sup>1</sup> Etabli par Marc Pilkington, spécialiste en économie et professeur d'anglais à l'U.F.R. Droit, Sciences Politiques, Economiques et de Gestion, Nice Sophia-Antipolis. Le questionnaire anonyme était proposé aux apprenants à la fin du 2<sup>ème</sup> semestre (après 28 heures de cours).

- 4) **Au cours d'une séance donnée, la difficulté liée à la langue :**
- va en augmentant pendant la durée de la séance.
  - va en diminuant pendant la durée de la séance.
  - est stable pendant la durée de la séance.
  - est fluctuante pendant la durée de la séance.
- 5) **Au cours du semestre, la difficulté liée à la langue :**
- va en augmentant pendant le semestre.
  - va en diminuant pendant le semestre.
  - est stable pendant le semestre.
  - est fluctuante pendant le semestre.
- 6) **Souhaitez vous que le professeur assurant de tels enseignements en France :**
- ait parfois recours à la langue française
  - ait souvent recours à la langue française
  - n'ait jamais recours à la langue française
  - ait recours à la langue française seulement pour expliquer des points difficiles
- 7) **Pensez vous que l'enseignant assurant un tel cours en France:**
- doit être natif dans la langue cible sans forcément parler le français
  - doit être parfaitement bilingue
  - doit être très à l'aise dans la langue cible sans pour autant être bilingue
  - doit juste se débrouiller dans la langue cible en se faisant comprendre
- 8) **Préférez vous travailler sur les supports distribués en cours :**
- uniquement dans le cours en question
  - uniquement dans un cours de langue traditionnel
  - dans le cours en question et dans le cadre d'un cours de langue plus traditionnel
  - seul(e), en dehors du cours
- 9) **Votre attention en cours est-elle :**
- renforcée par le fait que vous vous intéressez aux thèmes traités
  - renforcée par le fait que vous avez déjà étudié la matière en question en français
  - indifférente à la matière enseignée
  - variable en fonction de différents paramètres trop nombreux à identifier
- 10) **Pensez-vous que de tels enseignements :**
- auraient pu être proposés plus tôt dans votre cursus.
  - peuvent seulement être proposés en fin de cursus car le niveau de langue est plus élevé.
  - ne devraient pas être proposés du tout.
  - doivent être proposés plus tôt mais avec un accompagnement linguistique renforcé.

## QUESTIONNAIRE<sup>1</sup>

### Analyse des attentes et besoins des étudiants en droit MI dans le cadre d'une approche « *adjunct CLIL* » d'enseignement d'une langue étrangère (anglais)

#	QUESTION	REPONSE en %							
		1		2		3		4	
		Droit privé	Droit public	Droit privé	Droit public	Droit privé	Droit public	Droit privé	Droit public
1.	Comment avez-vous jugé cet enseignement ?	5,6	12,5	61,1	50	27,8	37,5	5,6	0
2.	Avez-vous eu beaucoup d'autres enseignements disciplinaires en anglais dans votre cursus ?	22,2	62,5	55,6	12,5	16,7	12,5	5,6	12,5
3.	Aviez-vous l'impression pendant le cours :	50	75	27,8	12,5	16,7	0	5,6	12,5
4.	Au cours d'une séance donnée, la difficulté liée à la langue :	11,8	12,5	0	0	76,5	62,5	11,8	25
5.	Au cours du semestre, la difficulté liée à la langue :	11,8	12,5	17,6	25	58,8	50	11,8	12,5
6.	Souhaitez-vous que le professeur assurant de tels enseignements en France :	29,4	37,5	0	12,5	17,6	12,5	52,9	37,5
7.	Pensez-vous que l'enseignant assurant un tel cours en France :	23,5	37,5	76,5	50	0	0	0	12,5
8.	Préférez-vous travailler sur les supports distribués en cours :	66,7	33,3	0	16,7	33,3	16,7	0	33,3
9.	Votre attention en cours est-elle :	46,7	16,7	33,3	16,7	6,7	33,3	13,3	33,3
10.	Pensez-vous que de tels enseignements :	40	33,3	6,7	33,3	6,7	16,7	46,7	16,7

<sup>1</sup> Etabli par Marc Pilkington, spécialiste en économie et professeur d'anglais à l'U.F.R. Droit, Sciences Politiques, Economiques et de Gestion, Nice Sophia-Antipolis.  
 Le questionnaire anonyme était proposé aux apprenants en fin du 2<sup>ème</sup> semestre (après 28 heures de cours).

<b>Question 1 :</b>	1. beaucoup trop difficile 2. assez difficile mais motivant 3. assez difficile mais peu motivant 4. peu difficile
<b>Question 2 :</b>	1. non, c'était la première fois (Droit public) 2. oui, mais très peu (Droit privé) 3. oui, quelques uns 4. oui, beaucoup
<b>Question 3 :</b>	1. de travailler l'anglais et la matière en question 2. de travailler juste l'anglais 3. de travailler juste la matière en question 4. de ne rien travailler du tout
<b>Question 4 :</b>	1. va en augmentant pendant la durée de la séance 2. va en diminuant pendant la durée de la séance 3. est stable pendant la durée de la séance 4. est fluctuante pendant la durée de la séance
<b>Question 5 :</b>	1. va en augmentant pendant le semestre. 2. va en diminuant pendant le semestre. 3. est stable pendant le semestre. 4. est fluctuante pendant le semestre.
<b>Question 6 :</b>	1. ait parfois recours à la langue française (Droit public – 50%) 2. ait souvent recours à la langue française 3. n'ait jamais recours à la langue française 4. ait recours à la langue française seulement pour expliquer des points difficiles (Droit privé et Droit public – 50%)
<b>Question 7 :</b>	1. doit être natif dans la langue cible sans forcément parler le français 2. doit être parfaitement bilingue 3. doit être très à l'aise dans la langue cible sans pour autant être bilingue 4. doit juste se débrouiller dans la langue cible en se faisant comprendre
<b>Question 8 :</b>	1. uniquement dans le cours en question (Droit Privé et Droit public – 50%) 2. uniquement dans un cours de langue traditionnel 3. dans le cours en question et dans le cadre d'un cours de langue plus traditionnel 4. seul(e), en dehors du cours (Droit public – 50%)
<b>Question 9 :</b>	1. renforcée par le fait que vous vous intéressez aux thèmes traités (Droit privé) 2. renforcée par le fait que vous avez déjà étudié la matière en question en français 3. indifférente à la matière enseignée (Droit public - 50%) 4. variable en fonction de différents paramètres trop nombreux à identifier (Droit public - 50%)
<b>Question 10 :</b>	1. auraient pu être proposés plus tôt dans votre cursus. (Droit public - 50%) 2. peuvent seulement être proposés en fin de cursus car le niveau de langue est plus élevé. (Droit public - 50%) 3. ne devraient pas être proposés du tout. 4. doivent être proposés plus tôt mais avec un accompagnement linguistique renforcé. (Droit privé)

## PRACTICE MAKES PERFECT

### How to use : While, during & for

<i>during</i> (préposition) suivi d'un nom Quelque chose qui se passe dans une période de temps.	: I dream during my sleep.
<i>for</i> (préposition) suivi d'un nom Quelque chose qui précise la durée.	: She reads for six hours.
<i>while</i> (conjunction) suivi d'une clause	: He sings while he listens to the radio.

Complete these sentences by filling in while, during or for.

1. Many people<sup>1</sup> suffer<sup>2</sup>  drought.<sup>3</sup>
2. She listens<sup>4</sup> to the radio  she eats.<sup>5</sup>
3. Mary can talk<sup>6</sup>  hours.<sup>7</sup>
4. You listen to me  I talk to you.
5. He leaves<sup>8</sup> the office<sup>9</sup>  two hours.
6. Mary looks<sup>10</sup> after my dog<sup>11</sup>  I go shopping.<sup>12</sup>

---

<sup>1</sup> gens  
<sup>2</sup> souffrir  
<sup>3</sup> sécheresse  
<sup>4</sup> écouter  
<sup>5</sup> manger  
<sup>6</sup> parler  
<sup>7</sup> heure (s)  
<sup>8</sup> quitter  
<sup>9</sup> bureau  
<sup>10</sup> garder  
<sup>11</sup> chien  
<sup>12</sup> faire des courses

7. Many people go on holiday<sup>13</sup>  summer.<sup>14</sup>
8. John works  another five hours.
9. We are going<sup>15</sup> to England<sup>16</sup>  two weeks.<sup>17</sup>
10. Peter works<sup>18</sup> very hard  the day.<sup>19</sup>

---

<sup>13</sup> vacances

<sup>14</sup> été

<sup>15</sup> aller

<sup>16</sup> l'Angleterre

<sup>17</sup> semaine(s)

<sup>18</sup> travailler

<sup>19</sup> journée

## PRACTICE MAKES PERFECT

### How to use : Some & any

**Some présuppose l'existence d'une certaine quantité.**

*Some* est rarement employé dans les énoncés négatifs puisqu'il présuppose l'existence d'un certain nombre, d'une certaine quantité. Si **some** est souvent traduit par du / de la / des « en français, «du / de la / des correspondent à **some** seulement au sens de « un certain nombre », « une certaine quantité ».

*Would you like some coffee ?*

**Les énoncés interrogatifs et négatifs, où *any* signale un nombre quelconque, une quantité quelconque. *Any* et ses composés *anyone* / *anybody* / *anything* / *anywhere* s'emploient dans les énoncés interrogatifs.**

*Is there any coffee left ?*

Complete these sentences by filling in some or any.

1.  worker<sup>1</sup> can do that.
2. If he has  sense,<sup>2</sup> he will help you.
3.  people cannot work very hard.
4. We all know that  people are lazy.<sup>3</sup>
5. He asks for  assistance with his work.

---

<sup>1</sup> travailleur

<sup>2</sup> bons sens

<sup>3</sup> paresseux



6. Is there  hope<sup>4</sup> that he will help you?
7. Does she have  friends?<sup>5</sup>
8. Jane knows  people in the office.
9. Do you have  money?<sup>6</sup>
10. Yes, we have  money.

---

<sup>4</sup> espoir

<sup>5</sup> amies

<sup>6</sup> argent

## PRACTICE MAKES PERFECT

### How to use : Somebody, anybody, nobody & everybody

<i>somebody</i>	(quelqu'un/ e)	: <b>Is there somebody here who is listening? Yes</b>
Si la réponse est positive, on dit "some"		
<i>anybody</i>	(n'importe qui)	: <b>Anybody can work.</b>
<i>nobody</i>	(personne)	: <b>Nobody wants to leave.</b>
<i>everybody</i>	(tout le monde)	: <b>Everybody listens to the radio.</b>

Complete these sentences by filling in somebody, anybody, nobody or everybody.

1.  talks about the new office.<sup>1</sup>
2. Is there  here who can help<sup>2</sup> me?
3. Can  you know<sup>3</sup> help you?
4. You cannot trust  who lies.<sup>4</sup>
5. He goes to work<sup>5</sup> with  from the office.

---

<sup>1</sup> office

<sup>2</sup> aider

<sup>3</sup> connaître (*know somebody*)

<sup>4</sup> mentir

<sup>5</sup> travail

6.  can help you if you do not ask.<sup>6</sup>
7. She knows  who can help you.
8. John is not just
9. We know<sup>7</sup> that  eats to live.<sup>8</sup>
10. Peter is  who works very hard.<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> demander

<sup>7</sup> savoir (*know something*)

<sup>8</sup> vivre

<sup>9</sup> dur

## ILEC

### Preparation Correspondence

Dear Jane

Thank you very much for your initial interest in assisting Cambridge ESOL with the trialling of the International Legal English Certificate. We are now pleased to confirm a forthcoming trialling period for ILEC of 9 - 20 May 2005 and are keen to determine whether you are interested and able to participate.

As part of the trial, we would like all students to complete all three parts of the test, namely:

- Reading paper and Use of English paper (75 minutes)
- Listening paper (approx.40 minutes)
- Writing paper (75 minutes).

Please note that Speaking will be trialled at a later date.

As this is the trial administration of a new examination, it is also important that all students taking part in the trial take a short general English test for calibration purposes (20 minutes) and complete brief candidate information and feedback forms (10 minutes).

We understand that students will be very busy with other studies or work and therefore the various papers would not need to be completed in one session. The trial dates represent a two-week period (9-20 May 2005) during which we would like all the papers to be completed and returned to Cambridge ESOL. The examination papers would have to be taken under supervised, examination conditions which would involve the centre providing a responsible invigilator and a suitable room. You must also ensure that you do not administer the same paper (i.e. listening paper) on successive days for validation reasons (i.e. students informing others of the content of the papers).

Centres will receive the results in the form of raw scores within 3 weeks of us receiving the test materials. Unfortunately, as is always the case with the trialling or pre-testing of new material, we are unable to give grades that equate to those of a live test or to the Common European Framework levels. However, as many candidates would like a result aligned to the Common European Framework of Reference for Modern Languages, we would like trial candidates to take an established General English Placement test, (30 minutes) that would indicate the candidate's level according to this framework. While this is optional, we would like to encourage students to take this test as this provides further information for our validation of ILEC and, as such, is offered free of charge to the students.

Regarding candidates, we would like to trial the paper on either law students or qualified practitioners and they should be of an Intermediate to Advanced level in general English. Of course, there is no charge to the students and we hope that students will feel that it is both a beneficial experience and useful practice for any future live examinations.

If you think you may be able to provide candidates for the trial, **please contact Jenny Grewcock on [ILEC@ucles.org.uk](mailto:ILEC@ucles.org.uk) by no later than Friday 15 April 2005** and provide the following details:

- centre details
- the number of candidates confirmed to take the ILEC exam
- information on the type of student – are they practitioners or students and, if students, what kind of course are they currently on (e.g. LLM)

I look forward to your participation in the trialling and hope to hear from you soon.

Kind regards,

Martin Robinson  
Cambridge ESOL Test Development

**From:** Jane MAGNALDO  
**Date:** 02/21/05 10:16:08  
**To:** peter-wright@wanadoo.fr  
**Subject:** FW: ILEC

-----  
**De :** Jane MAGNALDO <magnaldo@unice.fr>  
**Date :** Fri, 18 Feb 2005 18:51:23 -0800  
**À :** <eliebenberg@wanadoo.fr>  
**Objet :** ILEC

-----  
**De :** Mailer-Daemon@unice.fr (Mail Delivery Subsystem)  
**Date :** Fri, 18 Feb 2005 18:19:34 +0100 (MET)  
**À :** <magnaldo@unice.fr>  
**Objet :** Returned mail: Service unavailable

The original message was received at Fri, 18 Feb 2005 18:18:33 +0100 (MET)  
from odonto21.unice.fr [134.59.73.21]

----- The following addresses had permanent fatal errors -----  
<eliebenberg@unice.fr>

----- Transcript of session follows -----  
. while talking to [134.59.1.111]:  
>>> DATA  
<<< 550 5.1.0 <eliebenberg@unice.fr>... User unknown  
554 <eliebenberg@unice.fr>... Service unavailable

**De :** Jane MAGNALDO <Jane.Magnaldo@unice.fr>  
**Date :** Fri, 18 Feb 2005 18:17:29 -0800  
**À :** <eliebenberg@unice.fr>  
**Objet :** FW: ILEC - University of Nice, France

Dear Elsa

It's obviously much easier if you see the latest correspondence between Cambridge and myself –

I confirm that I'm VERY interested in setting up courses within the Adult education framework here and so I didn't envisage this idea being adopted as regular year work among Formation initial students BUT having said that I realise that it would definitely be a plus for everyone if potential candidates are aware of the validity of such a diploma and it seems from my conversations with the evening classes that there is a real need for Legal English for practising or nearly-so professionals who at the moment have to be contented with general English

I would appreciate your looking at the Cambridge proposals and I can no doubt fill you in with lots of general information re. Cambridge ESOL. It also seems to me that you have the right type/level of classes and perhaps you could use even the 'raw' results in some way - they're obviously flexible about the exam period, etc  
Anyway I'd like to reply to them fairly soon so would it be possible to put forward your questions and I'll send them all together

In any case Elsa, thanks for being SO positive about the whole thing - it needs 'movers' to get this off the ground !!!

Love  
Jane

**De :** "Martin Robinson" <Robinson.Martin@ucles.org.uk>

**Date :** Fri, 4 Feb 2005 09:43:53 -0000

**À :** <Jane.Magnaldo@unice.fr>

**Cc :** "Andy Chamberlain" <Chamberlain.A@ucles.org.uk>

**Objet :** ILEC - University of Nice, France

Dear Jane,

Thank you for your interest in ILEC. France would indeed be one of the selected countries when we go live. The first live tests will be administered in 2006 and we are currently developing and trialling test materials. In fact, we will be administering the first major trial of ILEC sometime after Easter and if you are interested we would be very grateful if you could assist us with this.

I'm afraid I don't have any exact dates yet but I will get straight back to you as soon as I know in order to give you adequate time to arrange the schedule with your students. In general, we would like as many candidates as possible but the following information may help to answer any questions you may have.

As part of the trial, we would ideally like all students to do the Reading and Use of English paper (75 minutes) and the Listening paper (40 minutes). We would also like a smaller number of students to do the Writing paper (75 minutes) in addition to the first two papers. There will also be a Speaking trial but since this will involve a group of trained oral examiners we will only be able to do this in a small number of centres, probably in the UK. As this is the trial administration of a new examination it is important that all students taking part in the trial take a short general English test (25 minutes) and complete a brief candidate information and feedback form (15 minutes). We understand that students will be very busy with other studies or work and therefore the various papers would not need to be completed in one session; there would be a two-week period during which we would like all the papers that candidates have requested to take to be completed. The examination papers would, however, have to be taken under supervised, examination conditions. Centres will receive the results in the form of raw scores within 3 weeks of us receiving the test materials. Unfortunately, as is always the case with the trialling or pretesting of new material, we are unable to give grades that equate to those of a live test or to CEFR levels. We would like to trial the paper on either law students or qualified practitioners and they would ideally be B2 (Upper Intermediate/FCE) to C1 (Advanced/CAE) level. Of course, there is no charge to the students and we hope that students will feel that it is both a beneficial experience and useful practice for any future live examinations.

Do you think you have students who would be willing to assist us with trialling? At the same time, you would have a chance to see the new examination and we would be grateful for any comments or feedback that you, too, may have. More detailed information on the examination can be found at [www.legalenglishtest.org](http://www.legalenglishtest.org) and if you have any further questions, please do not hesitate to contact me again.

Hope this is useful. Best wishes,

Martin

*Martin Robinson  
Test Development Unit  
Cambridge ESOL  
email: [robinson.martin@ucles.org.uk](mailto:robinson.martin@ucles.org.uk)  
Tel: +44 1223 553773*

-----Original Message-----

From: Jane MAGNALDO [mailto:Jane.Magnaldo@unice.fr]

Sent: 26 January 2005 00:09

To: ILEC

Subject: ILEC

Dear Andy

Late last year I took note of the proposal to develop the ILEC in 'selected' countries from 2005 - I'm wondering if France has been 'selected'?

In the Adult Education Programme here at the University of Nice we already have courses preparing students to take FCE and CAE, sometimes Proficiency, and from this year PET. Some of the students are practising lawyers or legal counsellors in companies and it seems to me we could very usefully include this new certificate in our programme and even encourage day-time students of international law to join us. If France is not yet one of the 'happy few' when do you envisage crossing the Channel? I note in the Cambridge English language teaching catalogue 2005 that no teaching material specifically for the ILET is available.

Look forward to having your reply - I need to plan next year's courses very soon !

Yours sincerely,  
Jane Magnaldo

## Cambridge ESOL

### *International Legal English Certificate (ILEC) Trials*

I, the undersigned, ..... would like to participate in the trials period for ILEC of 9-20 May 2005, consisting of the following parts of testing :

- Reading paper and Use of English paper (75 minutes)
- Listening paper (approx.40 minutes)
- Writing paper (75 minutes).
- Short general English test for calibration purposes (20 minutes) and complete brief candidate information and feedback forms (10 minutes).

I would like to take the optional **General English Placement** test, (30 minutes) that would officially indicate my level of English skills, according to the **Common European Framework of Reference for Modern Languages**, offered free of charge to the students.

NAME	
TELEPHONE NUMBER	
YEARS OF LEGAL STUDIES	
YEARS OF ENGLISH	

DATE .....

SIGNATURE .....



## Un exemple d'un texte pour apprendre des concepts juridiques

### EU backing for 'open skies' deal

European Union transport ministers have unanimously backed an "open skies" aviation deal with the US aimed at liberalising transatlantic air travel. The deal, which has been criticised by some UK airlines, eases restrictions on travel between Europe and the US. The deal will also challenge British Airways' dominance at Heathrow airport. But EU Transport Commissioner Jacques Barrot said the deal could collapse if the US did not act to allow foreign airlines more investment in the sector.

The UK had raised concerns that open skies reform does not go far enough on US airline ownership rights. The US has insisted on limiting any foreign company from owning more than 25% of a US airline's voting rights. (...) Supporters say open skies reform will boost competition between airlines and lead to lower air fares.

US Transportation Secretary Mary Peters welcomed the decision, saying the deal would boost "economic, political, and personal relationships between our two continents for years to come." However, at Britain's request, EU ministers agreed to delay plans to implement the deal from October this year to March 2008.

The EU said consumers would see a total of up to \$16bn (£8.1bn) in economic benefits as a result of the deal, as increased competition brings down air fares. Officials said the agreement could generate 26 million more airline passengers over the next five years, and create up to 80,000 new jobs in the EU and US. Under the open skies plan, any EU-based airline will be allowed to fly from any city within the EU to any city in the US, and *vice versa*. But while US airlines will gain free access to European airports, EU carriers will not be allowed the same rights on domestic routes within the US. BA chief executive Willie Walsh said the EU had been "naive to believe the US will deliver on the next stage of liberalisation without sanctions". He added: "With the EU having given away their most valuable negotiating asset - Heathrow - the UK government must stand by its pledge to withdraw traffic rights if the US does not deliver further liberalisation by 2010." The deal is set to be signed in Washington on 30 April.

<http://news.bbc.co.uk/2/hi/business/6477969.stm> (Thursday, 22 March 2007)

#### Open skies deal comes into effect

The long-awaited "open skies" agreement between the US and European Union is coming into effect, aiming to open up trans-Atlantic air travel. The deal ends limits on which airlines can fly between the US and EU, and it is expected to lead to a large rise in the number of carriers on the routes. However, changes at big airports such as Heathrow will be minimised by the limited availability of take-off slots.

Analysts say the introduction of more competition will bring down prices, but that reductions will be limited unless the current high price of aviation fuel also goes down. A key component of the new aviation agreement between the EU and the US is that any <sup>33</sup>European airline will be able to fly to the US from anywhere in the EU - not just from its home nation. British Airways and Air France have already announced their intention to launch flights to the US from outside the UK and France respectively. But European airlines also want access to domestic airline routes in the US, says the BBC's Europe business reporter Duncan Bartlett - flights, say, between New York and Washington. <sup>40</sup>Another change is that US airlines can now buy a stake of up to 49% in their European rivals. European airlines by contrast will still only be able to buy 25% in US carriers.

EU Transport Commissioner Jacques Barrot has pledged to improve that deal, and says if he does not get parity he will roll back some of the open skies agreements from 2010. Our correspondent says European carriers also think they should be allowed to buy airlines <sup>45</sup>from the United States if they want to. But that's unlikely to please the Americans who are sensitive about foreign takeovers of their leading companies, especially as their economy is slowing.

<http://news.bbc.co.uk/2/hi/business/7318455.stm> (31 March 2008)

## **RESUME**

L'engagement du Conseil de l'Europe en faveur d'une éducation plurilingue intégrant altérité et diversité culturelle est fortement lié au souci de promouvoir la communication entre citoyens de langue et culture différentes, indispensable à la mobilité et à la compréhension réciproque. Dans ce nouveau référentiel s'inscrit la tendance à enseigner les disciplines non linguistiques, directement dans la L2. Cette méthode d'enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère, appelée EMILE a vocation d'accélérer le processus d'apprentissage. Or, il s'est avéré, lors d'une recherche-action portant sur l'anglais juridique, qu'une méthode d'immersion complète telle qu'EMILE pouvait présenter certaines failles pour apprendre cette langue de spécialité très pointue. Pour combler ces failles, nous proposons la méthode LADMI (Linguistique appliquée à une autre discipline par méthode intégrative), qui est une modification du concept d'EMILE extrapolant à partir d'une certaine structure logique, suite à des observations particulières, afin de préserver à la fois la langue et le contenu de la DNL, le droit.

**Mots clés :** anglais juridique, apprentissage de l'anglais de spécialité (ASP), droit, EMILE, méthode intégrative (LADMI), programme à base de tâches

## **ABSTRACT :            Reconciling Teaching English for Special Purposes and Legal Concepts**

The European Council's policy of promoting linguistic and cultural diversity in the field of acquisition/teaching of foreign languages, has led to a profoundly modified situation in language learning. With the aim of encouraging mobility among students and teachers in the European education system, plurilinguistic methods, such as TIE-CLIL (Translanguage in Europe – Content and Language Integrated Learning) are used in an attempt to accelerate immersion programmes. However, in an action research undertaken in Legal English at the University of Nice, the conclusion was drawn that language immersion is not always feasible in Law. Therefore an integrated approach, Adjunct CLIL, based on logical observations, a modification of the concept CLIL : ALDIM (Applied Linguistics to another Discipline by Integrated Method), is suggested, to preserve both the quality of the language as well as content of the non-linguistic discipline, Law.

**Keywords:** Learning English for Special Purposes (ESP), Legal English, Law, Adjunct CLIL, integrated method (ALDIM), task-based programme