



HAL
open science

Entre enseignement technique et ouverture sur le monde : les défis de l'enseignement d'une langue étrangère dans une Faculté de Droit

Emilie Lumière

► **To cite this version:**

Emilie Lumière. Entre enseignement technique et ouverture sur le monde : les défis de l'enseignement d'une langue étrangère dans une Faculté de Droit. Colloque International "Langues sur objectifs spécifiques : perspectives croisées entre linguistique et didactique", Nov 2016, Grenoble, France. hal-03546871

HAL Id: hal-03546871

<https://hal.science/hal-03546871>

Submitted on 28 Jan 2022

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.

Texte issu de la communication « Entre enseignement technique et ouverture sur le monde : les défis de l'enseignement d'une langue étrangère dans une Faculté de Droit » présentée lors du colloque *Langues sur objectifs spécifiques : perspectives croisées entre linguistique et didactique*, Université Grenoble Alpes, 24-25 novembre 2016.

Entre enseignement technique et ouverture sur le monde : les défis de l'enseignement d'une langue étrangère dans une Faculté de Droit

Émilie Lumière, Maître de Conférences

Université Toulouse - Jean Jaurès, laboratoire LLA-Créatis

emilie.lumiere@univ-tlse2.fr

Résumé : Nous tenterons de participer à la réflexion sur les modalités et les enjeux de l'enseignement d'une langue étrangère auprès d'étudiants spécialistes d'une autre discipline, en nous centrant sur le cas de cours d'espagnol pour étudiants juristes. À partir de pratiques pédagogiques mises en œuvre durant l'année 2015-2016 à l'université Toulouse 1 Capitole et intégrant notamment les TICE, nous nous interrogerons sur le sens de la « spécialisation » d'un enseignement de langue, au regard de la spécificité du public concerné, des contraintes institutionnelles et des moyens matériels et humains associés à ces enseignements.

Mots clés : langue et culture de spécialité ; espagnol pour juristes ; TICE ; actualités juridiques en espagnol ; langage technique ; approche actionnelle

Abstract: We intend to take an active part in the discussion about teaching foreign languages to students specialized in other fields than languages, focusing on the case of teaching Spanish to law students. We present some pedagogical activities proposed at Toulouse 1 Capitole University for 2015-2016, partly based on new technologies. We examine the notion of "specialization" or "specificity" in foreign language for specific purpose, taking into account the students profile, institutional constraints as well as related material and human resources.

Keywords: specialized language and culture; Spanish for specific purposes; Spanish for law students; new technologies in Education; legal news; technical language; action-oriented approach

Resumen: Nos proponemos reflexionar sobre las modalidades e implicaciones de la enseñanza de una lengua extranjera para estudiantes especialistas de otras disciplinas, enfocando el caso de clases de español para estudiantes de derecho. Nos basaremos en unas actividades pedagógicas realizadas en el curso 2015-2016 en la universidad Toulouse 1 Capitole y en parte apoyadas en las nuevas tecnologías, para interrogarnos sobre la "especialidad" o "especificidad" de una clase de idiomas con fines específicos, tomándose en cuenta el perfil del público concernido, las limitaciones institucionales y los medios materiales y humanos.

Palabras clave: lengua y cultura de especialidad; español con fines específicos (EFE); español para juristas; nuevas tecnologías en la educación; actualidades jurídicas en español; lenguaje técnico; enfoque en la acción

Introduction

Quels défis représente l'enseignement d'une langue dans le cadre d'une formation de juriste ? À quel point cet enseignement doit-il être technique (lexique juridique, présentation des lois et des institutions), tout en offrant aux étudiants une connaissance transversale de la société, de la vie politique et culturelle et de l'histoire des pays concernés, aspects fondamentaux pour comprendre les problématiques juridiques actuelles et permettre aux étudiants de faire face, lorsqu'ils seront devenus des professionnels, à un contexte de communication et à une réalité juridique spécifiques ? Dans quelle mesure le profil des étudiants, les contraintes institutionnelles et les moyens matériels et humains influent-ils sur la nature et le degré de spécialisation de ces enseignements ? Nous nous proposons de participer à ces réflexions et de nous interroger plus largement sur le sens de la « spécialisation » d'un enseignement de langue, en nous centrant sur le cas de cours d'espagnol proposés durant l'année universitaire 2015-2016 à trois groupes d'étudiants de droit de l'université Toulouse 1 Capitole : deux groupes de troisième année de Licence de droit et un groupe de deuxième année de Licence de droit parcours « Droit français et droit anglo-saxon » ayant choisi l'espagnol comme langue vivante, trois groupes à qui il a été proposé un programme similaire¹. Nous nous appuyons sur les documents de cours, les activités réalisées et les commentaires que les étudiants ont formulés spontanément en classe ou dans les questionnaires anonymes qu'ils ont remis à la fin de chaque semestre.

Ces enseignements, organisés au sein du Département des Langues et Civilisations (DLC) de l'Université Toulouse 1 Capitole, possèdent plusieurs particularités :

- il s'agit de cours de langue associés à une formation en droit et non des cours de droit en espagnol comme dans le cas des licences dites « bilingues » ou des doubles diplômes² ;
- à la différence des enseignements et activités proposés aux étudiants de la licence bilingue ou du double diplôme, qui suivent plusieurs cours magistraux par semaine sur le droit et la civilisation des pays hispanophones, assistent à des cours ou des conférences de juristes hispanophones invités et effectuent une mobilité dans un pays hispanophone, les enseignements de langue destinés aux autres étudiants juristes sont donnés en travaux dirigés³ d'1h30 par semaine (8 séances par semestre pour les étudiants de droit classique et 10 pour ceux du parcours « Droit français et droit anglo-saxon »⁴) et sont dispensés par des enseignants majoritairement non juristes ;
- jusqu'à la rentrée 2016, ces enseignements n'étaient pas organisés en groupes de niveau ;
- enfin, si les sujets abordés chaque semestre sont définis conjointement par l'équipe enseignante⁵ et si les supports de cours sont mis en commun, chaque enseignant conserve une grande liberté pédagogique dans la façon de traiter ces sujets et documents en classe.

Nous présenterons tout d'abord cette approche pédagogique commune qui répond à un enseignement de langue et culture de spécialité⁶ où l'espagnol et l'espagnol juridique sont enseignés depuis des études de cas portant essentiellement sur des questions d'actualités juridiques et politiques, et où l'accent est mis sur l'appropriation du sujet par l'apprenant et le développement de son esprit critique. Nous nous

arrêterons ensuite sur deux activités particulières à mes groupes : la réalisation d'exercices en ligne notés et l'étude de certains sujets à partir de présentations orales assurées par les étudiants.

1. Espagnol pour juristes : langue et culture de spécialité entre droit et politique

Une langue de spécialité ne se limite pas à un lexique technique. La communication entre professionnels dépend d'une langue mais aussi d'une culture commune⁷. Dans le cas d'étudiants juristes non hispanophones qui pour la plupart connaissent mal les réalités espagnoles et hispano-américaines, il nous semble que cette culture⁸ concerne non seulement le droit des pays hispanophones, mais aussi le contexte sociopolitique et historique correspondant, dont la connaissance est indispensable pour comprendre les spécificités des systèmes juridiques de ces pays⁹. Les enseignements que nous nous proposons de présenter reflètent cette ambition pédagogique¹⁰, en s'appuyant essentiellement sur l'actualité politique et juridique. Ce point de vue est motivant pour les étudiants qui réagiront plus facilement à des sujets qui leur sont proches et sur lesquels ils pourraient échanger dans le cadre de leur future activité professionnelle. Par ailleurs, les thèmes d'actualité offrent de nombreuses ressources médiatiques réutilisables en classe, qui de manière souvent concise et attractive vulgarisent des sujets juridiques ou politiques parfois très complexes.

Le programme de l'année 2015-2016 était ainsi le suivant¹¹ :

SEMESTRE 1 :

- Elecciones españolas 2015
- 30 años de España en la CEE / Unión Europea
- La monarquía Española

SEMESTRE 2 :

- Demanda marítima de Bolivia contra Chile ante la Corte Internacional de Justicia
- Caso Radio Caracas Televisión (RCTV) vs Venezuela ante la Corte IDH
- Relaciones Cuba / EEUU

Comme j'ai choisi, dans mes TD, d'aborder certains de ces sujets à partir de présentations réalisées par les étudiants à l'oral et afin que les étudiants puissent, en groupe allant de trois à cinq personnes, traiter des sujets différents, j'ai ajouté quelques thèmes, soulignés ci-après :

SUJETS TRAVAILLÉS AVEC LES ÉTUDIANTS DE L3 DE LA LICENCE DE DROIT :

SEMESTRE 1 :

- Elecciones españolas 2015 (clase entera)
- España en la CEE / UE – 30 años (clase entera)
- Ley de Memoria histórica (grupo 1)
- Estatuto de autonomía de Cataluña (grupo 2)
- Monarquía española (grupo 3)
- Matrimonio igualitario en España (grupo 4)
- Ley del Aborto en España (grupo 5)

SEMESTRE 2 (thèmes) :

- Demanda marítima de Bolivia contra Chile ante la Corte Internacional de Justicia (clase entera)
- Integración regional en América Latina (grupo 1)
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (grupo 2)
- Caso Radio Caracas Televisión (RCTV) vs Venezuela ante la Corte IDH (grupo 3)
- Relaciones Cuba /EEUU (grupo 4)

SUJETS TRAVAILLÉS AVEC LES ÉTUDIANTS DE L2 DE LA LICENCE DE DROIT PARCOURS « DROIT FRANÇAIS ET DROIT ANGLO-SAXON » :

SEMESTRE 1 (thèmes) :

- Elecciones españolas 2015 (clase entera)
- España en la CEE / UE – 30 años (clase entera)
- Ley de Memoria histórica (grupo 1)
- Estatuto de autonomía de Cataluña (grupo 2)
- Ley de Propiedad Intelectual española (grupo 3)
- Matrimonio igualitario en España (grupo 4)
- Ley del Aborto en España (grupo 5)
- Monarquía española (clase entera)

SEMESTRE 2 (thèmes) :

- Demanda marítima de Bolivia contra Chile ante la Corte Internacional de Justicia (clase entera)
- Integración regional en América Latina (grupo 1)
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) (grupo 2)
- Caso Radio Caracas Televisión (RCTV) vs Venezuela ante la Corte IDH (grupo 3)
- Derechos de los pueblos indígenas en América Latina: ejemplo de la Ley de Consulta en Perú (grupo 4)
- Relaciones Cuba /EEUU (grupo 5)

Le fait que les sujets étudiés mêlent actualité politique et actualité juridique a été valorisé par la grande majorité des étudiants dans leurs questionnaires de fin de semestre¹².

Afin de respecter les contraintes de l'actualité, les plaquettes sont conçues chaque semestre par l'équipe enseignante. À titre d'exemple, la première plaquette de l'année, consacrée aux élections espagnoles, a été pensée pour introduire les étudiants au contexte politique espagnol récent, au lexique du droit – en particulier du droit administratif et des professions juridiques – et à l'histoire espagnole de la guerre civile à nos jours. Le sujet, abordé au départ de façon générale, se resserre ensuite sur les figures de Manuela Carmena et Ada Colau, respectivement maire de Madrid et maire de Barcelone, et sur certaines de leurs mesures. Il s'agissait de capter l'attention des étudiants par le graphisme¹³, un titre suscitant la réflexion (« Elecciones españolas 2015 - ¿Unos cambios históricos? ») et une amorce générale (« ¿sabes qué elecciones han tenido o tendrán lugar en España en 2015? ») amenant à une discussion collective qui permettait aux étudiants de situer leurs connaissances sur un sujet dont on leur soulignait d'emblée l'importance¹⁴. Enfin, la première activité reposait sur le visionnage d'une vidéo relativement courte, associé à des questions de natures variées¹⁵.

Pour pouvoir travailler plusieurs compétences et conserver un cours dynamique, les activités du dossier alternaient entre compréhension de l'oral¹⁶, compréhension de l'écrit, expression orale, expression écrite, et exercices de grammaire et conjugaison mêlant approche inductive¹⁷ et rappels de règles¹⁸. Les documents étudiés en présentiel étaient relativement courts tandis que les exercices longs ou requérant des ressources externes¹⁹ étaient réalisés à la maison. D'un point de vue thématique, si les premières activités ont permis d'introduire les étudiants à l'organisation territoriale espagnole, la vie politique du pays et l'actuelle remise en question du traditionnel bipartisme PP/PSOE, les deux textes à étudier à la maison permettaient d'évoquer le mouvement des Indignés, la crise économique, le phénomène des expulsions massives et plusieurs épisodes de l'histoire espagnole depuis le franquisme. Le lexique de spécialité est toujours abordé en contexte. Afin d'aider les étudiants et de pallier un peu aux différences de niveaux, les exercices faits en classe incluaient une partie « Vocabulaire » espagnol/français : du lexique général y cohabite avec du lexique de spécialité portant, dans cette plaquette, sur le droit administratif (organisation des administrations locales et du pouvoir politique local essentiellement). Quant au lexique des articles à lire à la maison, il avait notamment trait aux professions juridiques et à l'activisme social.

2. Enjeux linguistiques, culturels et éthiques : réflexion critique en langue étrangère sur des questions d'actualité controversées liées au domaine de spécialité

Si les exercices proposés doivent permettre aux étudiants de perfectionner leur niveau en langue de spécialité et leur connaissance du contexte sociopolitique, historique et juridique des pays concernés, ils ont aussi été conçus pour éveiller leur esprit critique et les entraîner à s'exprimer en espagnol sur un sujet controversé. La dernière activité de cette plaquette, intitulée « Política y polémicas », reposait sur trois articles de

presse évoquant certaines mesures polémiques de la nouvelle maire de Barcelone, Ada Colau, et notamment celle visant à réguler le secteur touristique par la suspension temporaire de permis de construire affectant plusieurs projets hôteliers. Le premier article présentait la décision, le second l'abordait depuis la position divergente de Manuela Carmena et le dernier l'évoquait parmi d'autres mesures contestées de la maire de Barcelone. Cinq groupes se répartissaient les textes (trois travaillant sur le premier car il était plus complexe) : chaque groupe étudiait certains aspects du sujet en préparant les réponses à quelques questions, qui étaient ensuite présentées au reste de la classe. Comme les étudiants s'en sont rendu compte, leurs réponses étaient complémentaires. La mise en commun des informations peut leur donner le sentiment d'apprendre les uns des autres et de bâtir une réflexion de façon collective. Cela est valorisant et participe à la cohésion du groupe, deux facteurs clés de motivation, incitant à la prise de parole²⁰. Par ailleurs, ce travail collectif devait leur permettre de comprendre la complexité et les enjeux du sujet, pour pouvoir participer en fin de séquence à un débat sur le bienfondé et la légitimité juridique de la mesure d'Ada Colau. D'après les réponses aux questionnaires, ces activités de groupe et l'interactivité qu'elles supposaient ont été particulièrement appréciées.

Alors que ce dossier débutait par une présentation générale d'un contexte politique pour s'achever sur un débat mêlant politique locale et droit administratif, d'autres, comme celui sur la requête déposée par la Bolivie auprès de la Court Internationale de Justice dans le cas d'un conflit territorial avec le Chili, s'appuyaient sur une affaire juridique précise pour aborder ponctuellement le contexte politique et historique. Dans tous les cas, le temps est donné pour que les étudiants connaissent un sujet et se l'approprient au point d'avoir envie de s'exprimer et de débattre en espagnol²¹. En ce sens, si le choix des activités est important, le thème, lui, est essentiel : les questions privilégiées ici sont des questions « éthiquement vives » (Rémon, 2013), qui suscitent les prises de parole et la « prise de risque langagière » (Rémon, 2013) propice à l'apprentissage d'une langue étrangère²². L'ambition est linguistique et culturelle, mais aussi « éthique²³ » : il s'agit de sensibiliser les étudiants à des questions politiques et juridiques controversées liées à l'actualité des pays hispanophones, d'aiguiser leur esprit d'analyse et leur esprit critique, et de les former à exprimer en espagnol une pensée nuancée et argumentée. Face à ces jeunes adultes, dont les études préparent à des responsabilités collectives, cet enseignement universitaire est l'occasion de former des « citoyens du monde », libres de se forger leurs propres opinions (Rémon, 2013).

3. Plateforme pédagogique et évaluations en ligne

Dans le but de motiver les étudiants et de les aider à acquérir cette langue et cette culture de spécialité, mes groupes ont réalisé des évaluations de mi-semester en ligne, portant sur des questions de contenu, de lexique, de grammaire et de conjugaison²⁴ étudiées en cours. Ce dispositif semblait intéressant à plusieurs titres²⁵ :

- réalisé à la maison, ce type de test est perçu comme rassurant par les étudiants ;
- annoncé dès le début du semestre comme comptant pour 25 % de la note du TD (la présentation orale représentant 25 % et l'examen final 50 %) et portant

- sur des aspects étudiés en cours, il est motivant pour les étudiants qui y voient la possibilité de s'assurer une bonne note à condition d'être attentifs en classe ;
- les fonctionnalités de la plateforme « Moodle » qui héberge les tests permettent de réduire les tentatives de fraude²⁶ : les étudiants se connectent *via* leur compte ENT, le test est ouvert sur un créneau donné, la durée de chaque exercice du test est limitée et l'ordre des questions de certains exercices varie d'un étudiant à l'autre ;
 - Moodle génère automatiquement un fichier avec les notes des étudiants ;
 - enfin, Moodle fournit à l'enseignant un rapport complet par étudiant, ce qui permet d'identifier les erreurs fréquentes pour y revenir en cours, et d'évaluer le temps passé sur chaque exercice afin d'en adapter éventuellement la longueur lors d'un nouveau test.

Concernant le type d'exercice, l'acquisition du contenu informatif a été évaluée par un QCM²⁷, la grammaire et la conjugaison à partir d'un texte à trou (« question cloze » sur Moodle) et le lexique de spécialité à partir de mots à relier (« liste d'appariement » sur Moodle). Pour le QCM, l'ordre des questions et des réponses au sein d'une même question variait d'un étudiant à l'autre et il n'était pas permis de revenir en arrière. Comme pour tous les exercices du test, une fois terminé, l'étudiant obtenait sa note à l'exercice mais aussi sa note pour chaque question : il pouvait ainsi identifier ses erreurs sans que lui soient données les réponses correctes. L'exercice de conjugaison portait sur un sujet traité ou évoqué en classe et reprenait du vocabulaire lié à la vie politique et aux institutions politiques espagnoles. L'exercice de grammaire portait sur l'écriture des nombres en toutes lettres, point travaillé en cours, qui permettait de vérifier que les étudiants, en sachant les écrire, savaient dire les nombres en espagnol, ce qui pose problème à beaucoup d'entre eux et qui peut générer de nombreux malentendus notamment sur les dates et les quantités. Enfin, il s'agissait, dans l'exercice de vocabulaire, de relier des mots en espagnol à leur définition. Les retours des étudiants ont permis d'améliorer la lisibilité de cet exercice. La question « liste d'appariement » se prêtant peu à de longs énoncés si le test est réalisé sur de petits écrans, l'exercice a été remplacé au second semestre par une « question cloze ». Par ailleurs, certains étudiants se sont plaints, au premier semestre, de la difficulté à ajouter les accents en espagnol, malgré le fait de leur avoir expliqué à plusieurs reprises avant le test. Le problème a été résolu au second semestre en ajoutant la consigne suivante :

Ne pas oublier les accents si nécessaire : á ó ú í é

Pour copier et coller sur le test, utilisez les raccourcis suivants :

(Ordinateur type PC) Ctrl+C (copier) Ctrl+V (coller)

(Ordinateur type MAC) Cmd C (copier) Cmd V (coller)

Outils pédagogiques et didactiques²⁸, ces tests conçus avec l'aide de la dTICE de l'Université Toulouse 1²⁹, ont supposé un gain de temps conséquent puisqu'ils n'ont engendré aucun travail de correction (quoiqu'un long travail de conception), et ont permis d'économiser du temps en présentiel, réinvesti dans d'autres activités. Malgré certaines critiques³⁰, les étudiants ont jugé ce test en ligne utile, souhaitant qu'il soit maintenu au second semestre. Bien qu'il y ait des exceptions, les notes obtenues,

généralement plus élevées que celles de la présentation orale et de l'examen final³¹, ont néanmoins reflété les mêmes différences de niveau de langue entre les étudiants.

4. Approche actionnelle dans le travail de l'expression orale et de la compréhension : s'approprier un thème et en informer un groupe

Le test en ligne séparait deux temps du semestre : le premier, où le travail était organisé autour de plaquettes de cours ; le second, où les sujets étaient abordés à partir de présentations orales réalisées en espagnol par des groupes de trois à cinq étudiants. Le premier objectif de cette seconde activité était que les étudiants envisagent ces présentations comme les parties d'un travail collaboratif permettant à l'ensemble de la classe de connaître des sujets sur lesquels chacun serait capable d'exprimer une opinion personnelle. Dans une perspective actionnelle³², les étudiants de chaque groupe devaient susciter l'intérêt de leurs camarades et leur transmettre les informations permettant de comprendre les enjeux de leur sujet, comme ils le feraient dans une situation professionnelle s'ils avaient à présenter devant leur responsable, leur équipe ou des partenaires, la synthèse d'un sujet donné. L'idée était ainsi celle d'un acte de communication véritable, même si l'activité peut s'apparenter à l'exercice scolaire de l'exposé. Le second objectif était d'éviter une césure entre les étudiants *a priori* actifs, assurant la présentation, et des étudiants *a priori* passifs, « attendant leur tour ». Pour atteindre ces deux objectifs, il a été imposé aux étudiants une série de contraintes figurant sur la feuille de route qui leur avait été distribuée au début de chaque semestre.

Cette feuille de route présente les modalités de contrôle et le calendrier. Elle donne ensuite des informations sur le test en ligne, la présentation orale et l'examen écrit, et enfin une bibliographie-sitographie. Elle est suivie de la feuille d'évaluation de la présentation orale, évaluation individuelle et personnalisée³³, organisée selon quatre critères d'égale importance :

- LENGUA (riqueza del vocabulario; gramática; conjugación; pronunciación y acentos correctos)
- ESTRUCTURA (introducción – partes – conclusión; presencia de transiciones; claridad del plan general; estructura adaptada con el tema)
- CONTENIDO (informaciones correctas y pertinentes; distancia crítica; enfoque personal y original)
- COMUNICACIÓN (comunicación extraverbal; modo de hablar; uso correcto y pertinente de los soportes visuales)

Chaque étudiant remettait cette feuille à l'enseignant le jour de sa présentation. Les étudiants étaient ainsi informés, dès le début du semestre, des aspects sur lesquels ils seraient évalués. Tout en aidant les étudiants dans la préparation de leur présentation et en leur permettant de comprendre leur note lorsqu'elle leur sera rendue, cette grille permet de leur expliquer d'emblée que la qualité de tout acte de communication tient non seulement à la langue mais aussi à la structuration du

discours, à la pertinence du contenu et aux stratégies de communication mises en œuvre pour capter et maintenir l'attention de l'auditoire.

Concernant les contraintes imposées, les présentations devaient respecter une certaine durée³⁴, inclure un support visuel (tous les groupes ont au minimum réalisé un PowerPoint) et être accompagnée d'un document de synthèse d'une page maximum que les étudiants distribueraient à leurs camarades et parcourraient avec eux avant de commencer leur présentation. L'enseignant, le cas échéant, corrigerait ou préciserait le contenu du document. Ce document, rédigé en espagnol, devait présenter au moins les informations suivantes :

- Nom, prénom, filière et année, date
- Plan (principales parties)
- Vocabulaire clé
- Informations essentielles (noms importants ; dates ; sigles ; etc.)
- Court questionnaire à destination des camarades (4-5 questions)

Ce document offre plusieurs intérêts, à la fois pour les étudiants qui le confectionnent et pour leurs camarades. Document de synthèse, il aide les étudiants en charge de la présentation à structurer leur propos, dégager l'importance de leur sujet et identifier les principales informations à transmettre. Pour l'auditoire, ce document, tout en indiquant le nom des communicants, ce qui n'est pas superflu car beaucoup d'étudiants ne se connaissent pas, permet d'introduire le thème, de capter l'attention et d'anticiper des difficultés de compréhension liées à un lexique et à un contenu spécifiques (dates, sigles, noms propres). Afin de maintenir la curiosité de leurs camarades et de favoriser l'interaction au sein de la classe, les étudiants devaient inclure un court questionnaire sur les informations leur semblant essentielles, qu'ils corrigeraient, toujours en espagnol, après leur présentation. Ce document permet également de conserver une trace de toutes les présentations et fonctionne, une fois validé ou corrigé par l'enseignant, comme un outil de révision notamment lexicale. Les étudiants se sont généralement approprié ce document, ce qui a donné lieu à des supports parfois très aboutis d'un point de vue sémantique et formel³⁵.

La majorité des étudiants s'est montrée très enthousiaste dans la réalisation de cette activité, comme en ont attesté les questionnaires de fin de semestre³⁶. Certaines présentations ont témoigné d'un grand investissement de la part des étudiants, de leur maturité et de leur créativité³⁷, même si, pour diverses raisons, quelques-uns n'ont pas « joué le jeu » et sont passés à côté de l'intérêt de cet exercice³⁸. Afin d'associer l'ensemble de la classe aux thèmes des présentations, celles-ci étaient prolongées par des activités réalisées en cours ou à la maison³⁹ (exercices de compréhension orale ou écrite, exercices de grammaire ou de conjugaison) et par des discussions, certains étudiants ayant d'ailleurs formulé, dans leur document de synthèse, des questions d'opinion personnelle ou de réflexion qui ont amorcé des échanges et parfois des débats au sein de la classe⁴⁰.

Conclusion

Nous avons tenté de présenter dans ce retour d'expérience plusieurs exemples de pratiques pédagogiques illustrant un enseignement d'espagnol pour étudiants juristes fondé principalement sur des sujets d'actualité juridique et politique, et dont les principaux objectifs sont linguistiques (espagnol dit général et introduction au langage juridique en espagnol), culturels (contexte juridique, sociopolitique et historique des pays hispanophones) et éthiques (développement d'un esprit critique, capacité à échanger, à débattre et à construire un projet ou une réflexion de façon collective). Au regard des réponses des étudiants aux questionnaires anonymes de fin de semestre, cette approche a été globalement approuvée, de nombreux étudiants valorisant les sujets choisis, la variété des activités proposés, l'accent mis sur la compréhension et l'expression orales, le travail de présentation orale, l'interactivité du cours et l'intégration de supports multimédias et d'outils numériques. Les étudiants n'ayant pas tous les mêmes attentes, certains regrettaient dans ces mêmes questionnaires, au sujet des choix pédagogiques⁴¹, de ne pas avoir fait plus d'exercices de grammaire ou de conjugaison et d'expressions écrites, tandis que d'autres demandaient des enseignements encore plus spécialisés sur le droit. À cet égard, la nature et le degré de spécialisation d'un enseignement en langue et culture de spécialité nous semblent tenir à différents facteurs, en particulier : les connaissances linguistiques et culturelles déjà acquises par les étudiants, le niveau d'études des étudiants et leurs besoins en langage et savoirs techniques, le degré de technicité des professions visées, le volume horaire alloué à l'enseignement, la spécialité de l'enseignant lui-même et les objectifs pédagogiques (préparation à un métier, à une mobilité universitaire, acquisition de savoirs culturels, développement d'un esprit critique, etc.). Partant de l'idée qu'un enseignement de langue et culture de spécialité doit tenir compte de ces différents facteurs, la recherche d'une technicité accrue et de connaissances pointues dans le domaine du droit des pays hispanophones ne nous semble pas la plus adaptée à un public d'étudiants d'une licence de droit classique, dont les besoins en langage et savoirs techniques liés à une branche très spécifique du droit (droit des affaires, européen, fiscal, pénal, du numérique, etc.) ne se préciseront qu'en Master. Il nous apparaît en effet que pour un apprentissage à long terme et afin de ne pas démotiver les étudiants, l'acquisition d'une spécialisation linguistique doit d'abord passer par la consolidation d'acquis linguistiques et culturels, la connaissance d'un contexte de spécialité (ici juridique, sociopolitique et historique) et une introduction contextualisée au langage technique de la spécialité (ici le langage juridique).

Références citées

Anquetil Sophie (2014), « Ce que la grammaire argumentative peut apporter à la perspective actionnelle du *Cadre européen commun de référence pour les langues* », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXIII (3), 76-86, <<http://apliut.revues.org/4913>> (24 mai 2017).

Buendía Cambronero María (2013), « Considering cultural content in Language for Specific Purposes: Business Spanish curricula », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXII (1), 61-74, <<https://apliut.revues.org/3570>> (24 mai 2017).

Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (Paris / Strasbourg : Les Éditions Didier / Conseil de l'Europe).

Rémon Joséphine (2013), « Production écrite autour de questions éthiques en langue de spécialité », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXII (2), 124-140, <<http://apliut.revues.org/3805>> (24 mai 2017).

Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (2011), « Évolution et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD », <http://saesfrance.org/arc/pdf/ASP-LANSAD-Didactique_de_l_anglais_DEFdoc.pdf> (24 mai 2017).

Terrier Linda (2016), « Éditorial », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 35 (1), <<http://apliut.revues.org/5467>> (24 mai 2017).

Notes

¹ À l'université Toulouse 1 Capitole, les étudiants de licence de Droit classique commencent à étudier une langue étrangère en deuxième année de Licence, alors que les étudiants des Licences droit français/droit étranger, comme ceux de la Licence de droit parcours « Droit français et droit anglo-saxon », étudient une LV2 (autre que celle de leur licence dite « bilingue ») dès la première année de Licence.

² A l'université Toulouse 1 Capitole, ce sont, pour l'espagnol, la « Licence Droit Parcours Droit et Monde hispanique » (licence « bilingue ») et le « Double diplôme franco espagnol en Droit ». Il existe des dispositifs équivalents dans d'autres langues. Les étudiants qui suivent ces formations doivent par ailleurs choisir l'enseignement d'une seconde langue (LV2).

³ Groupes de TD composés d'une vingtaine d'étudiants.

⁴ Le niveau des étudiants de mes groupes allant pour la majorité du A2 au B2, sauf dans le cas de quelques étudiants, espagnols ou andorrans, dont l'espagnol est la (ou l'une des) langue(s) maternelle(s).

⁵ Équipe composée, pour ces enseignements au cours de l'année 2015-2016, de Félix Martin Moral, Michel Martinez, Gabrielle Massol et moi-même.

⁶ Nous utilisons ici l'expression « Langue et Culture de spécialité » afin de mettre l'accent sur le fait qu'il s'agit d'enseignements de langue associés à un domaine linguistique et culturel de spécialité, même si nous savons que cela peut être sous-entendu dans le simple emploi de « langue de spécialité ». En effet, la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (SAES), qui lors du Congrès de la SAES de 2010 définissait la « Langue de spécialité » comme « l'expression d'un domaine spécialisé dans une langue », ajoutait à la suite que « Le lien entre langue/discours et le domaine » sont « une clé pour la découverte d'une connaissance ancrée [sic] des cultures spécifiques. En ce sens, la discipline se situe à la croisée de la linguistique et de la civilisation. » (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur, 2011 ; texte « devenu une référence depuis », selon l'appréciation de Linda Terrier : Terrier, 2016).

⁷ María Buendía Cambronero explique ainsi : « Dans le cadre de l'enseignement de l'espagnol sur objectifs spécifiques, il semble qu'un consensus ait été trouvé sur le fait que l'enseignement d'une langue de spécialité tout comme l'enseignement d'une langue sur objectifs spécifiques sont deux aspects d'un même phénomène. La première est une perspective théorique sur le fonctionnement de la langue dans un cadre spécifique. La seconde est une approche pratique qui fournit aux apprenants les outils nécessaires pour gérer la situation de communication dans un contexte donné avec des moyens spécifiques. La connaissance d'un vocabulaire spécialisé et la maîtrise de la syntaxe ne suffisent pas pour atteindre des objectifs de communication, et la culture ainsi que d'autres éléments extralinguistiques jouent un rôle clé dans l'approche pratique. » (Buendía Cambronero, 2013 [résumé en français])

⁸ Précisons que nous renvoyons ici à la « culture » entendue comme ensemble de savoirs culturels (politiques, juridiques, sociaux, économiques, historiques, artistiques, etc.). Il s'agit en réalité, comme nous le rappelle María Buendía Cambroneró, d'un type de contenu culturel parmi d'autres. Elle parle ainsi de trois types de contenu culturel : celui renvoyant à certaines « valeurs », celui lié à une « mentalité nationale » (attitudes lors de négociations, organisation, ponctualité, etc.), celui relevant des normes de communication (choix entre « usted » ou « tú » en Espagne, etc.) et enfin la culture entendue dans le sens plus large de « savoir culturel » (elle cite notamment les domaines économiques, juridiques, politiques et sociaux qui doivent être pris en compte dans le cas d'un enseignement en langue des affaires) (Buendía Cambroneró, 2013).

⁹ Le fait de fonder ces enseignements de langue sur des problématiques juridiques et politiques situées dans un contexte sociopolitique et historique plus large peut sembler d'autant plus justifié lorsque l'enseignant a une formation de civilisationniste.

¹⁰ Concernant l'intérêt de cette approche pédagogique pour l'avenir professionnel de ces étudiants, ces connaissances linguistico-culturelles peuvent constituer un point fort pour ces futurs juristes qui travailleront a priori surtout en français mais seront peut-être amenés à collaborer avec des partenaires hispanophones : les étudiants devenus professionnels pourraient alors être en mesure de suivre et d'alimenter une discussion en espagnol par leur connaissance de la langue espagnole et de l'espagnol juridique, mais aussi et surtout grâce à leurs connaissances du contexte sociopolitique et juridique du pays donné et de son histoire. Plus spécifiquement, cette approche pédagogique a pour ambition de préparer les étudiants qui souhaiteraient effectuer ensuite un Master valorisant la connaissance d'une langue et d'une culture politico-juridique (c'est le cas, à l'Université Toulouse 1 Capitole, des Masters mentions Droit des affaires, Droit européen, Droit international et Science politique parcours Relations Internationales et politiques de sécurité, ou du Master (M2) mention Science Politique Spécialité « Gouvernance des Relations internationales » géré par l'IEP Toulouse), ou un Master donnant accès à un double diplôme ou une double certification avec une universitaire partenaire située dans un pays hispanophone (à l'Université Toulouse 1 Capitole : le Master (M2) mention Droit des affaires parcours Droit de la propriété intellectuelle, le Master (M2) mention Droit européen parcours Juriste européen programme Espace, liberté, sécurité, justice (ELSJ) ou encore le Master (M2) mention Droit international parcours Droit international et comparé (MADIC)).

¹¹ Le premier semestre est traditionnellement consacré à l'Espagne et le second à l'Amérique Latine.

¹² Un étudiant de deuxième année de Licence de droit parcours « Droit français et droit anglo-saxon » a ainsi répondu à la question « Points forts de ce cours ? » du questionnaire de fin de semestre : « Il est très intéressant car on parle d'actualité, de droit, de politique. C'est varié et captivant. »

¹³ Les étudiants avaient accès à la plaquette, et au bénéfice de la couleur, dans leur espace ENT.

¹⁴ 2015 ayant été en Espagne l'année des élections municipales, autonomiques (pour la majorité des Communautés Autonomes) et générales.

¹⁵ Questions de compréhension ou reposant sur le bagage culturel de l'étudiant ; informatives ou de réflexion ; sur un aspect ponctuel ou requérant un effort de synthèse ; attendant une réponse courte ou une réponse longue.

¹⁶ La compréhension orale est travaillée à partir d'un document vidéo authentique et de deux exercices : un exercice de compréhension générale, qui à la correction permet en outre de travailler l'expression orale, et l'écoute d'un extrait particulier avec phrases à compléter, qui permet de travailler l'expression écrite et notamment l'écriture des chiffres avec l'appui d'un rappel de règles sur ce point de langue.

¹⁷ Dans une approche « inductive », l'apprenant est amené à élaborer, à partir de ses observations, une règle d'usage linguistique (« En pratique, les apprenants partent de l'observation de plusieurs phrases qu'ils analysent et manipulent pour en dégager une "règle", ou du moins un principe grammatical. L'intérêt de cette démarche est d'inscrire l'apprenant dans une pédagogie "active" et de stimuler son esprit critique. » : Anquetil, 2014). C'est l'inverse de l'approche dite « déductive » (« Lorsque le concepteur fait le choix d'une démarche déductive, une règle, formule ou définition est d'abord énoncée et des exercices permettent ensuite de l'appliquer : général → cas particuliers. Les didacticiens critiquent généralement cette démarche car elle ne permet pas selon eux de s'approprier véritablement l'objet d'apprentissage (Gerard & Roegiers 2009 : 73-74). » : Anquetil, 2014).

¹⁸ L'exercice de grammaire sur le subjonctif, associé à la première vidéo, part de la retranscription d'un extrait d'un discours de Carmena, à partir duquel les étudiants tentent de façon inductive – quoiqu'en sollicitant également certains souvenirs de leurs cours de langue du lycée ou du collège – d'expliquer l'emploi de subjonctifs. L'exercice de grammaire mêle ensuite conjugaison et grammaire : les étudiants passent les verbes conjugués à une autre personne grammaticale (le « vosotros » qu'ils ne maîtrisent généralement pas car ils l'utilisent très peu en cours alors qu'il est très utilisé dans une communication authentique en espagnol d'Espagne), puis au subjonctif imparfait (un rappel pour la formation de cette forme verbale leur est donné).

¹⁹ Lectures de textes relativement denses, travail de recherche et travail de traduction.

²⁰ En outre, l'activité en groupes, à condition d'être bien encadrée, donne à chacun la possibilité de s'investir dans le sujet à son propre rythme avec, si besoin, une aide personnalisée de la part de l'enseignant. Elle est ainsi perçue par les étudiants comme une activité rassurante et elle participe aussi à la cohésion de la classe.

²¹ À la question du questionnaire de fin de semestre, « Points forts de ce cours ? », un étudiant de deuxième année de Licence de Droit parcours « Droit français et droit anglo-saxon » a répondu : « Dépeindre les grands débats de la société espagnole. S'approprier les points forts de l'histoire ».

²² Certains sujets abordés à partir des présentations des étudiants ont également généré des débats au sein de la classe, en particulier la Loi de mémoire historique et les positions différentes du PSOE et du PP, le Statut d'autonomie de la Catalogne et les revendications du secteur indépendantiste, le conflit juridique entre Radio Caracas Televisión et le pouvoir vénézuélien et *in extenso* la question de l'ingérence des États-Unis en Amérique Latine. D'autres sujets, sans susciter de débat, ont motivé des commentaires surpris de la part de l'auditoire, comme la Loi permettant en Espagne, bien plus tôt qu'en France, le mariage entre personnes du même sexe, la Loi de l'Avortement et les retours en arrière du PP, la Loi de Propriété Intellectuelle et l'audacieuse « taxe Google », ou encore les droits des Indiens en Amérique Latine.

²³ Comme l'explique Joséphine Rémon : « Débats et controverses font partie de l'éducation scientifique et citoyenne (Simonneaux & Legardez 2010 : 31), l'éducation à la citoyenneté comprenant des aspects cognitifs, sociaux et éthiques (Audigier 1999). L'utilisation de questions éthiques participe d'une pédagogie de l'étonnement (Mathieu 2010), de la provocation ou du paradoxe. Cette utilisation introduit l'« imprudence disciplinaire » (Forestal 2009 : 71) qui fait de la classe de langue « le lieu d'une pratique à risques. [...] » (Forestal 2007 : 122). Cette pédagogie du conflit privilégie « la polémique, le débat, l'argumentation » et développe « l'esprit critique, l'honnêteté intellectuelle, le courage de communiquer ses sentiments, d'aller au-delà de soi, de coopérer, de partager les tâches, mais aussi de reconnaître ses limites ou celles du groupe et d'accepter des situations dans lesquelles aucune solution constructive ne peut être trouvée » (idem : 119). L'utilisation de « questions éthiquement vives » (Rémon 2012) nous semble permettre la « mise en scène renouvelée du savoir » (Astolfi 2006 : 9) nécessaire à la motivation. » (Rémon, 2013)

²⁴ Au second semestre, le test portait uniquement sur les aspects de contenu, lexique et conjugaison.

²⁵ Expérimentation qui a suivi la création par plusieurs enseignants hispanistes du Département des Langues et Civilisations de l'Université Toulouse 1, de tests en ligne dans le cadre de la mise en place d'un test de niveau en ligne à la rentrée 2015.

²⁶ Étant entendu que le risque de fraude ne peut être réduit à zéro, comme pour tout travail à la maison.

²⁷ De 30 questions au premier semestre et de 20 au second, car le test du second semestre ne portait que sur un sujet alors que celui du premier semestre portait sur deux sujets.

²⁸ « Pédagogiques » car ces tests constituent un outil d'apprentissage pour l'élève et « didactiques » car ils permettent à l'enseignant, par les statistiques et rapports correspondants générés par la plateforme pédagogique, d'observer la façon dont les étudiants se saisissent de ces tests et d'examiner les points forts et les points faibles de ce dispositif pédagogique.

²⁹ Et plus précisément Amandine de Malet, Ingénieur pédagogique multimédia.

³⁰ Outre les aspects cités précédemment et optimisés entre le premier et le second semestre, d'autres modalités du test ont été critiquées par les étudiants : la durée de certains exercices (ce qui a permis un recalibrage au second semestre), des problèmes de connexion pour réaliser le test à distance et, enfin, la date du test, laquelle, qu'elle ait été fixée en semaine, le week-end, pendant les vacances, en journée ou en soirée, ne pouvait vraisemblablement pas satisfaire tous les étudiants.

³¹ Examen consacré à la compréhension de l'écrit et à l'expression écrite.

³² Selon la définition qu'en donne le Conseil de l'Europe dans le Cadre européen commun de référence pour les langues : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager 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. » (Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques, 2005)

³³ L'enseignant fait en effet figurer, sur la feuille d'évaluation de chaque étudiant, des commentaires personnalisés justifiant la note obtenue pour chacun des 4 critères.

³⁴ Entre 20 et 30mn.

³⁵ Certains groupes ont fait preuve d'intelligence et de créativité pour présenter un document qui serve justement leur communication. Cet exercice a aussi été l'occasion de revenir avec eux sur plusieurs des principes d'un PowerPoint mis au service de la communication : le nombre de diapositives doit être limité, les effets visuels ou sonores doivent réellement servir le contenu et chaque diapositive doit contenir un nombre raisonné d'informations, présentées de la façon la plus lisible possible.

³⁶ La majorité des étudiants l'a souligné dans les questionnaires de fin semestre. Certains étudiants ont néanmoins pointé du doigt des groupes d'oral jugés trop nombreux et la charge de travail à la maison que cet exercice pouvait représenter alors que le coefficient de la matière est bien inférieur à celui de leurs matières de Droit. Quelques-uns, enfin, ont regretté des sujets parfois un peu trop « larges ».

³⁷ Certains ont par exemple intégré des jeux de rôle, comme un groupe d'étudiantes de deuxième année de Licence de Droit parcours « Droit français et droit anglo-saxon » qui ont choisi de présenter l'une de leurs parties sur la question de l'indépendance de la Catalogne par le biais du théâtre : elles ont sélectionné dans divers articles de presse des propos d'Artur Mas et de Mariano Rajoy et en ont fait un montage pour mettre en scène un débat imaginaire entre les deux personnages. Le va-et-vient entre arguments de chaque bord sans qu'aucun échange réel ne s'instaure figurait de façon remarquable le blocage existant autour de la question catalane par, notamment, l'absence de véritable dialogue entre la Generalitat et le Gouvernement central.

³⁸ Malgré certaines présentations brillantes, au niveau du fond comme de la forme et donc au niveau de la capacité à communiquer sur un sujet complexe en espagnol auprès d'un auditoire méconnaissant ou connaissant mal ce sujet, de nombreux étudiants sont encore « accrochés » à leurs notes qu'ils se contentent de lire et on déplore même la prestation de quelques étudiants qui, passant totalement à côté de l'enjeu de l'activité, ont tout simplement lu un texte tout droit tiré de Wikipedia, en y ajoutant en outre des fautes de langue. Pour m'en prémunir, j'ai fini par imprimer l'article de Wikipedia correspondant au thème proposé, lorsqu'il existait, et le garder près de moi pendant les présentations orales, ce qui m'a permis par deux fois d'identifier en temps réel un acte de plagiat. L'expérience fut déconcertante, aussi bien pour l'enseignant que pour les deux étudiants pris sur le fait. Une façon de limiter ce risque de fraude serait de resserrer les thèmes choisis sur un point bien particulier sur lequel il n'existe pas de document de synthèse disponible sur internet, ou alors d'imposer une approche comparatiste entre le pays hispanophone concerné et la France, ou entre deux ou plusieurs pays hispanophones.

³⁹ Cela a été davantage le cas au second semestre, suite aux suggestions émises par certains étudiants dans le questionnaire anonyme de fin de semestre. C'est la raison pour laquelle nous avons réduit à un seul exposé par séance au second semestre alors qu'il y en avait deux par séance au premier. Cela explique que les exposés du second semestre duraient 30mn environ, alors qu'ils ne duraient que 20mn environ au premier semestre.

⁴⁰ Voici quelques exemples de questions posées par les étudiants à leurs camarades dans leur questionnaire : « ¿Piensas que dentro de 10 años el matrimonio igualitario también pasará a ser habitual en Francia? », « En la práctica, ¿esa ley [Ley 13/2005 por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio] produce efectos importantes o su impacto se debe relativizar? », « ¿Piensas que el aborto es un derecho humano? ».

⁴¹ De nombreux étudiants ont par ailleurs déploré des aspects ne dépendant pas des choix de l'équipe enseignante : un volume horaire jugé insuffisant, l'absence de groupes de niveaux (ces groupes de niveaux ont été introduits à la rentrée suivante [2016] pour les enseignements de langue en L2 et L3 de Droit) et le fait que certains groupes de TD soient plus chargés que d'autres.