



ASp
la revue du GERAS

31-33 | 2001
Varia

Réflexions sur l'enseignant comme agent-médiateur en anglais de spécialité

Barbara S. Villez



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/1935>
DOI : 10.4000/asp.1935
ISBN : 978-2-8218-0384-8
ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2001
Pagination : 179-187
ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Barbara S. Villez, « Réflexions sur l'enseignant comme agent-médiateur en anglais de spécialité », *ASp* [En ligne], 31-33 | 2001, mis en ligne le 19 novembre 2010, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1935> ; DOI : 10.4000/asp.1935

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

Tous droits réservés

Réflexions sur l'enseignant comme agent-médiateur en anglais de spécialité

Barbara S. Villez

- 1 Le mot « médiation » évoque immédiatement l'idée de conflit et de rencontre. Il suggère un compromis suite à une négociation. Le cours de langue, surtout en milieu institutionnel, équivaut souvent à une situation de conflit et des médiations sont nécessaires, entre les apprenants et la langue, en raison d'une expérience passée malheureuse et aussi à cause d'une absence de stratégies d'apprentissage efficaces. Comment donc intervenir, en y « re-médiant », dans les rapports entre ces apprenants et la langue cible ? Comment l'enseignant peut-il jouer le rôle de médiateur entre l'étudiant et les stratégies à acquérir, elles-mêmes servant de médiateur entre l'étudiant et la langue ? Comment obtenir un meilleur rendement des cours de langue dans le contexte de l'enseignement supérieur où un EC ou « élément constitutif » (selon la nouvelle terminologie des instructions officielles) représente un temps très limité ? Comment créer des liens entre le cours et l'après-cours afin de s'assurer que l'apprentissage se prolonge au-delà du cours ? Même dans les enseignements d'anglais de spécialité, où il est dit que la motivation est plus forte à cause du lien établi entre l'étude de la langue et la discipline de spécialité (la dominante), comment étendre au-delà d'une utilisation technique et limitée de la langue l'intérêt pour celle-ci et la culture qu'elle véhicule ?
- 2 Le public des étudiants spécialistes d'autres disciplines en premier cycle à l'université est un public assez particulier car doublement fragilisé. Tout d'abord, ces étudiants ne sont pas très souvent motivés par la poursuite d'un apprentissage de l'anglais au-delà du baccalauréat. Dans la grande majorité des cas, cette absence de motivation, assortie, de surcroît, d'un niveau faible, vient du fait qu'ils ne se croient pas « doués » pour les langues à l'issue d'un enseignement qu'ils n'ont pas toujours trouvé passionnant, à tort ou à raison, au cours de leurs études secondaires. En outre, ils ne sont pas encore vraiment spécialistes de leur discipline. Il leur est donc difficile de participer au cours en tant que spécialistes. Les professionnels, quel que soit leur niveau, peuvent puiser dans leurs

connaissances spécialisées s'ils se trouvent obligés de reprendre leurs études de langue pour des raisons professionnelles. À l'inverse, les étudiants ont des lacunes dans la discipline aussi bien que dans la langue. Ceci les empêche de lire des articles très techniques ou de s'engager dans des discussions autres que superficielles et forcément de durée limitée. Comme l'enseignant ne peut pas présupposer que ces étudiants sont des spécialistes, du point de vue du contenu technique du cours, il tend à revenir à un enseignement on ne peut plus traditionnel où il occupe la place centrale, comme détenteur d'un savoir qu'il ne maîtrise d'ailleurs pas forcément non plus.

- 3 Ayant eu récemment la chance d'animer un cours d'anglais intensif à l'université Paris 8 dans le cadre d'un DFSSU¹ d'interprétariat langue de signes française/français dans des conditions très positives et avec des résultats extrêmement satisfaisants, je me suis demandée ce qu'il était possible d'emprunter à cet enseignement pour le cours d'anglais obligatoire dans le cursus du DEUG à l'université. J'ai pu constater que les apprenants du cours intensif revenaient tous les matins prêts à retravailler et souvent avec des questions pour lesquelles ils étaient pressés d'obtenir des réponses. Il paraissait évident que leur travail se prolongeait pendant la nuit. Je me suis donc interrogée sur la façon de faire se prolonger également le travail des étudiants de DEUG à l'université, malgré la différence de situation d'apprentissage.

Description des deux situations d'apprentissage

- 4 Pour le DFSSU d'interprétariat langue de signes française/français, un cours de langue étrangère est obligatoire pour que les stagiaires puissent s'observer en train d'apprendre une autre langue et de s'auto-évaluer. Les participants présents avaient choisi l'anglais. Le cours intensif de trente heures s'est déroulé tous les jours, pendant six heures, dans une même salle. Personne d'autre que nous n'utilisait cette salle pendant la semaine, ce qui m'a permis d'y installer du matériel (tableaux aux murs par exemple). Il y avait seulement quinze participants, qui étaient très motivés, qui se connaissaient et qui, pour la plupart, aimaient bien travailler ensemble. À part les discussions d'observation et d'auto-évaluation que j'avais espacées pour qu'elles ne nous préoccupent pas plus que nécessaire, il n'y avait aucune autre évaluation ; pas de notes, pas de contrôles formels, mais bien entendu les activités (orales ou écrites) constituaient des moyens de « prendre la température » du groupe et les compétences en langue des stagiaires. Les participants savaient qu'ils étaient libres de venir, même si le cours était en principe obligatoire ; l'assiduité s'est en fait avérée plutôt bonne.
- 5 L'autre situation d'apprentissage ne semble bénéficier d'aucun des mêmes atouts. Au lieu de quinze stagiaires, il s'agissait de trente-sept étudiants du département de droit d'une université de la banlieue nord de Paris, qualifiée de zone sensible. Les étudiants étaient tous de niveau intermédiaire faible (niveau 4 sur 6, où 6 représente le niveau d'accès au DEUG d'anglais) et d'un cru particulièrement faible, comme cela peut arriver certaines années. Ils ne se connaissaient pas, à quelques exceptions près et n'avaient pas particulièrement l'habitude de travailler ensemble. Leur motivation peut se résumer au commentaire d'un étudiant pendant la première heure de la première séance : « Madame, vous avez un problème de motivation ici ». Le cours de trente-sept heures trente se découpait en séances de deux heures et demie pendant les quinze semaines du semestre. Les séances se déroulaient dans une salle banalisée, si bien qu'il était impossible d'y laisser le moindre matériel. Pour éloigner encore les deux situations, il faut noter que cet

EC était validé par un contrôle continu de 50 % comportant un partiel, deux devoirs à la maison et d'autres travaux hebdomadaires (exercices, lectures, textes à préparer, etc.), ainsi que par un examen final comptant également pour 50 %. L'EC d'anglais juridique était obligatoire pour ces étudiants qui ont choisi l'anglais comme langue étrangère dans le cadre de leur DEUG, ce qui rendait leur présence au cours nécessaire.

La comparaison

- 6 Il semble donc que ces deux situations d'apprentissage n'ont absolument rien de comparable. Cependant, même si l'on sait que chaque groupe d'étudiants exige des choix et un comportement différent de la part de l'enseignant, dire que des résultats incroyables obtenus à la fin du premier cours dépendent uniquement de conditions idéales équivaldrait à abandonner tout espoir d'obtenir des résultats positifs dans les cours où ces conditions ne sont pas réunies, c'est-à-dire dans la plupart des cas ! Il est vrai que les deux situations examinées ici n'ont presque rien en commun. Néanmoins, il faut quand même pouvoir trouver au moins un élément qui pourrait nous servir de point de départ pour élaborer une méthodologie ou une approche de travail qui permettrait d'améliorer le rendement des enseignements compromis d'avance. Deux observations peuvent servir de pistes. Nous avons remarqué que, dès leur arrivée le matin, les apprenants-interprètes parcouraient le matériel pour tenter de résoudre des problèmes, ce qui laisse entendre que, même malgré eux, leur travail en anglais s'était poursuivi pendant la soirée ou même la nuit. La deuxième observation a trait à l'énergie de chaque séance du cours intensif, qui maintenait les participants dans une sorte de tension d'éveil. Pendant les séances d'auto-évaluation, les étudiants eux-mêmes parlaient de l'énergie du cours qui était selon eux identifiable et perceptible.
- 7 Château (1979) et Gattegno (1976) développent le concept d'énergie dans l'ensemble de leurs travaux respectifs et il est, en effet, possible de percevoir l'énergie d'un groupe qui travaille et de la gérer pour la maintenir à un niveau de tension positive. Cette tension est légère et elle est productive. Lorsque l'énergie devient lourde, il y a emportement, énervement, et démission ou bien ennui, agressivité et démission. Ces deux aspects du cours, l'énergie positive et le prolongement du cours en-dehors de l'espace-temps qui lui est théoriquement dévolu, dépendent de la présence d'un défi dans les activités. Un défi interpelle les participants, les maintient dans l'activité et met en route une énergie pour accomplir les tâches nécessaires et, avant tout, les identifier. Tant que l'activité présente un défi, l'intérêt est maintenu. Le défi est vital : si une activité présente un défi, on s'y implique, qu'on le veuille ou non ; mais lorsqu'une activité ne présente aucun défi réel, on n'est pas interpellé. Le défi est un facteur principal du jeu. Lorsque je me suis interrogée sur le seul élément du cours intensif qui ne dépendait pas vraiment des conditions spécifiques à l'organisation ou au lieu, le jeu est apparu comme le facteur déterminant.

La théorie du jeu appliquée à l'enseignement des langues

- 8 Beaucoup d'éducateurs et de sociologues du jeu ont depuis longtemps identifié le jeu comme outil d'apprentissage². En effet, le jeu présente des caractéristiques facilitant l'apprentissage, telles que le développement de la curiosité, une distanciation par rapport

au résultat voulu, l'absence ou au moins la diminution de la gravité de l'erreur³. Pour le psychologue anglais Winnicott (1971), le jeu offre un espace où l'on peut évoluer en confiance. Cette impression de sécurité qui provient du jeu, où rien n'est grave, encourage l'exploration qui, à son tour, permet le progrès. Le fait d'oser tenter des solutions, de tester des hypothèses, constitue une attitude ludique. Cette attitude et l'absence ou la diminution de la peur de se tromper engendrent également la participation et de la complicité parmi les participants.

- 9 L'éducateur-psychologue américain, Bruner, appelle « distribution » (1996 : 154) le réseau de connaissances sous-jacent à tout groupe. La distribution permet à chaque participant d'un cours d'avoir accès à plus d'informations que ce qu'il possède tout seul. Ses connaissances sont donc multipliées par les connaissances des autres : il bénéficie de leur présence. Reconnaître cette croissance du savoir lorsque le groupe fonctionne en tant que tel permet aussi d'encourager la complicité qui, à son tour, renforce l'atmosphère de jeu. Il ne s'agit pas ici de diviser la classe en petits groupes difficiles à gérer mais d'organiser des activités pour que le groupe tout entier soit obligé d'apprendre à mettre en œuvre tous les moyens à sa disposition, ce qui implique les efforts et les connaissances de chacun.
- 10 Cette atmosphère ludique transforme l'espace-classe en espace-jeu et favorise donc les aspects du jeu qui, à leur tour, favorisent l'apprentissage. Un des aspects les plus importants du jeu est justement la présence constante d'un défi, si ce n'est de plusieurs. S'il n'y a pas de défi dans le jeu, si le défi n'est pas fonction des compétences de chaque joueur, alors le joueur ne se sentira pas impliqué. Cette implication de tous les joueurs et le maintien de la présence d'un défi dans les activités présentées aux apprenants assurent la présence de l'énergie voulue, une tension positive et créatrice.
- 11 Or, la même question se pose toujours par rapport à l'utilisation du jeu dans l'enseignement : quelles activités de jeu, comment les amener dans le cursus et surtout, à quels moments du cours ? Ceci est un problème réel car on observe que, en dépit du fait que le jeu soit reconnu comme outil universel d'apprentissage, il n'a que rarement sa place dans les apprentissages institutionnels. Il est principalement associé aux petites classes de maternelle ou d'école primaire, et si le jeu trouve une place dans des cours de langue dans le secondaire ou dans l'enseignement supérieur, c'est presque sans exception dans des activités isolées, comme bouche-trou avant la fin de la séance, avant des vacances, ou bien en début de semestre avant le vrai travail, mais jamais en tant que travail principal. Le jeu dans les cours de l'enseignement supérieur est considéré comme enfantin. Il est associé dans les esprits de beaucoup aux moments pénibles des enseignements de langue au collège. Les étudiants ne sont pas non plus à l'aise avec le jeu dans les cours à l'université et les enseignants, même s'ils veulent bien essayer de l'intégrer, ont du mal à franchir le pas.
- 12 Le cours intensif démontre que le jeu doit être (et peut être) présent à tout moment dans un cours. Cependant, il est important de faire une distinction dans les formes qu'il peut prendre. Le lexique anglais reconnaît la nécessité de différencier les activités spontanées et ouvertes, *PLAY*, de celles qui sont réglées et fermées, *GAMES*. Le jeu/*play* est une activité libre et évolutive. L'activité se transforme dès que les défis sont relevés : on corse le jeu, on met la barre plus haut, on modifie les règles. Le jeu/*game* correspond à des activités réglées qui ont un but à atteindre et, lorsque c'est chose faite, le jeu s'achève et l'énergie motrice s'éteint. C'est pourquoi le jeu/*game* doit souvent être relégué à de courts moments précis dans la classe de langue. L'énergie du jeu/*play* est plus légère et

l'ambiance plus détendue. C'est précisément le jeu au sens de *jeu/play* qui a formé la base de toute l'activité du cours intensif décrit plus haut.

- 13 Dans le *jeu/game* c'est l'objectif à atteindre qui prime, alors que dans le *jeu/play* c'est le fait de jouer qui a nettement plus d'importance. En d'autres termes, le *jeu/play* met l'accent sur la dynamique tandis que le *jeu/game* le met sur le contenu. Cette distinction entre les deux types d'activités amène alors la question suivante : une langue est-elle un contenu ou une dynamique ? Nous ne sommes plus à l'époque « préhistorique » de l'enseignement de l'anglais de spécialité où nous considérions que notre tâche principale était de faire passer un lexique spécialisé. La pratique d'une langue ne ressemblerait-elle pas plutôt à la pratique d'un sport où l'on réserve la place principale à la dynamique plutôt qu'au contenu ? Sans la maîtrise de la dynamique, comment gérer le contenu dans les activités (*games*) ? C'est donc le processus ou la pratique qui est au centre des activités, et non les connaissances à acquérir ; autrement dit, c'est la maîtrise du savoir-faire qui permettra une utilisation du savoir spécialisé.
- 14 Si l'on privilégie des activités de type *play* dans un cours, on veille à ce qu'un vrai défi soit présent à tout moment. Comme dans un sport encore une fois, lorsque les défis deviennent plus difficiles, l'effort est maintenu. Dans le cours de langue, les défis peuvent prendre la forme de problèmes enchâssés : dès qu'on en résout un, on en découvre d'autres. La présentation d'un problème met les étudiants devant un certain nombre de tâches à accomplir afin de trouver la solution. Ainsi, ils travaillent sur la langue en même temps que sur les stratégies à acquérir.
- 15 Les problèmes suivants, qui seront proposés avant la lecture de documents sur le droit pénal en Angleterre, peuvent servir d'exemple :
- John is sixteen years old and was picked up in Leeds on suspicion of burglary.
Explain to him what he can expect if and when his case comes to trial.
Helen Smith has been indicted for forgery. What will happen to her now?
- 16 Les deux problèmes nécessitent de trouver plusieurs renseignements avant de pouvoir accomplir la tâche principale. Il faudra, pour le premier exemple, trouver la définition de *burglary*, voire établir la distinction entre *theft*, *burglary* et *robbery*. Il sera également nécessaire de trouver quels sont les tribunaux compétents et de déterminer quelle est la procédure correspondant à ce délit, si délit il y a. Finalement il sera opportun de s'interroger sur l'influence que l'âge du suspect pourrait avoir sur la suite des événements. Il se peut que cela conduise les participants à parler des cas récents de mineurs inculpés et condamnés pour des crimes d'adultes dans des pays de *Common Law*. Dans le deuxième exemple, la solution finale du problème doit passer d'abord par une définition du verbe *to indict* (avec même un travail éventuel sur la prononciation de ce mot lorsque l'enseignant refuse, par exemple, de comprendre les questions que posent les étudiants si le /k/ est prononcé). La définition du mot *forgery*, qui est choisi car il n'apparaît pas dans les documents disponibles en cours, peut conduire à l'utilisation du dictionnaire. Les définitions seront suivies par une recherche de la procédure et éventuellement une discussion du traitement des femmes dans l'administration judiciaire en Angleterre. Ainsi les apprenants travailleront sur la contextualisation de termes rencontrés dans la « réalité », plutôt que dans un simple lexique qui demande à être appris par cœur, talent généralement peu courant chez les étudiants en question.
- 17 Si les étudiants procèdent ainsi, ils prouveront qu'ils possèdent déjà une bonne méthode de recherche. La plupart du temps, ils auront du mal, au commencement, à s'organiser et à trouver les questions utiles à se poser avant de pouvoir vraiment aborder le problème

donné. L'enseignant peut les mettre sur les bonnes pistes en leur posant encore d'autres questions. Certes les étudiants auront parfois l'impression d'être confrontés, voire livrés, à une activité désordonnée, au moins au début. Mais le désordre n'est pas à craindre. Le fait de laisser aux apprenants l'espace nécessaire pour se tirer eux-mêmes d'affaire et se servir des guides utiles dans leurs recherches donnera un meilleur rendement. S'ils arrivent à transformer ce désordre apparent en ordre, non seulement ils résoudront le problème en question, mais ils gagneront en confiance.

- 18 En accomplissant ces tâches par eux-mêmes, les étudiants développeront des stratégies d'apprentissage qui rendront leur travail plus efficace. Plus ils feront le travail par eux-mêmes, et plus ils passeront du temps dessus, et plus ils auront de chance de se souvenir de ce qu'ils auront trouvé. L'enseignant remplit son rôle d'agent-médiateur de cette façon-là. Sa première obligation est de laisser aux étudiants le temps et la place de faire le travail qui est le leur. L'enseignant gère la médiation entre les étudiants et les stratégies à développer lorsqu'il pose les défis, observe les étudiants pour reconnaître les moments où il est propice de corser le jeu, de modifier le défi, de poser de nouvelles limites ou de les diriger sur une autre piste. Il peut les aider à éviter des égarements inutiles, exiger une meilleure formulation grammaticale. L'enseignant peut exiger une expression correcte sans avoir à enseigner ce que les étudiants ont déjà vu en cours d'anglais pendant les 600 à 900 heures passées à l'étude de cette langue dans le secondaire. Là aussi, ils peuvent se débrouiller tout seuls, puiser dans le réseau (de distribution) de connaissances, et, s'ils ne trouvent pas, le fait d'avoir cherché aura augmenté leurs chances de mieux recevoir ce que l'enseignant pourrait être éventuellement conduit à leur indiquer si réellement ils ne savaient pas ou ne pouvaient pas résoudre le problème en jeu.
- 19 Ainsi l'enseignant-médiateur orchestre les efforts, mais n'a pas besoin « d'enseigner » ce qui se trouve déjà dans le matériel à portée de main. L'enseignant veille sur le niveau et le flux d'énergie dans le groupe. Il suggère des pistes, pose des questions qui aident à faire progresser la recherche des étudiants. Il les aide à cultiver ce qu'il y a en eux de « malin », pour leur permettre d'être créatifs et de résoudre les problèmes. De cette façon, il les aide à développer des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de résoudre leurs conflits avec la langue. Pour tirer un maximum de profit de ce travail, il faudrait pouvoir étendre l'activité de la classe à la période, plus longue, passée en dehors, comme nous l'avons suggéré plus haut. Créer une ambiance dans laquelle plane une énergie créatrice, une tension positive d'éveil, augmente les chances de réussir, mais il y a d'autres aspects du jeu qui concourent également à ce résultat.
- 20 Le rythme des activités fait aussi partie du défi. Obliger les apprenants à accomplir une tâche dans un temps limité ou multiplier les tâches dans un temps déterminé sont des manières de « corser le jeu ». Ce rythme et la tension positive qui sont présents pendant le cours aident à prolonger l'effet du cours et la curiosité par rapport au travail à accomplir. Les différents éléments du jeu favorisent une sorte de « charge » (comme pour une pile) et assurent le prolongement du travail. Une attitude ludique, de l'humour, de l'espièglerie sont d'autres éléments du jeu. Quel sera l'effet produit par l'enseignant qui, avant la fin du cours, devra annoncer : « désolé, nous devons nous arrêter là ; revenez avec la solution la semaine prochaine ! » Les doutes, potentiellement utiles, qu'ils emportent avec eux à la fin du cours peuvent avoir l'effet de perdurer dans leur tête encore un moment. Le doute permet de profiter des occasions de « retomber » sur un son, un mot, une expression, un renseignement qui se présentent pendant la semaine. On peut espérer que les étudiants seront un peu plus réceptifs et ne manqueront pas

l'opportunité d'apprendre, de poursuivre l'effort, à l'extérieur du cours. Cependant, il ne faudrait rien systématiser. Si les étudiants savent exactement comment l'agent-médiateur fonctionne, et qu'il n'y a plus de surprises, l'inertie se réinstalle, la charge disparaît et la chance fragile qu'on avait d'étendre le travail et la réflexion du cours à l'entre-deux cours pourrait s'éteindre de nouveau. L'inattendu et la surprise maintiennent les étudiants sur leur garde. L'enseignant joueur est un agent-médiateur subversif. Il n'est pas obligé de mettre ses étudiants au courant de tous ses secrets. Il peut jouer avec eux, les faire jouer, mais il ne considère ni nécessaire ni même propice de leur annoncer tout ce qu'il fait. Les étudiants inscrits dans l'EC d'anglais juridique décrit plus haut ont répondu à un questionnaire à la septième semaine du semestre. Un bon nombre d'entre eux ont fait part de la bonne atmosphère dans le cours. Certains ont écrit qu'ils n'avaient pas peur de poser des questions ou de prendre des initiatives. Tous, sans exception, ont déclaré qu'il n'y avait pas de jeux parmi les activités de la classe. Le secret avait donc été bien gardé.

BIBLIOGRAPHIE

Bruner, Jerome S. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Château, Jean. 1979. *Le jeu de l'enfant*. Paris : J. Vrin.

Gattegno, Caleb. 1976. *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York : Educational Solutions Inc.

Villez, Barbara. 1994. « L'activité de jouer et ses conséquences dans l'apprentissage des langues ». Thèse de doctorat sous la direction de M. Louis Porcher, Université Paris 3.

Winnicott, D. W. 1971. *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Bibliographie complémentaire

Ouvrages de référence pour une étude du jeu en général

Benveniste, Emile. 1947. « Le jeu comme structure ». *Deucalion - Cahiers de Philosophie* 2, 161-167.

Bruner, Jerome S., Alison Jolly & Kathy Sylva. 1976. *Play: Its role in development and evolution*. Harmondsworth : Penguin.

Caillois, Roger. 1967. *Les jeux et les hommes*. Paris : Gallimard.

Château, Jean. 1967. *L'enfant et le jeu*. Paris : Scarabée.

Fink, Eugen. 1966. *Le jeu comme symbole du monde*. Paris : Éditions de minuit.

Gattegno, Caleb. 1975. *Of Boys and Girls*. New York : Educational Solutions.

Huizinga, Hohan. 1951. *Homo Ludens : essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Gallimard.

Piaget, Jean. 1945. *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchatel : Delachaux & Niestlé.

Winnicott, D. W. 1975. *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.

Le jeu et les apprentissages

- Brunelle, Lucien et Joseph Lief. 1976. *Le jeu pour le jeu*. Paris : Armand Colin.
- Caré, Jean-Marc et Francis Debysier. 1978. *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette Larousse.
- Ferran, Pierre, François Mariet & Louis Porcher. 1978. *À l'école du jeu*. Paris : Bordas.
- Gattegno, Caleb. 1985. *The Learning and Teaching of Foreign Languages*. New York : Educational Solutions.
- Villez, Barbara. 1994. « Jouer avec l'anglais juridique ». *ASp* 5-6, 237-242.

NOTES

1. Diplôme de formation supérieure spécialisée d'université
 2. Voir bibliographie complémentaire.
 3. Cette idée a été défendue dans ma thèse (Villez 1994).
-

RÉSUMÉS

Le cours de langue de spécialité est un espace dans lequel un certain nombre de médiations existent, se transforment, se remplacent. Parmi celles-ci, il y a les stratégies d'apprentissage qui devraient permettre des négociations efficaces entre l'apprenant et la langue. Toutefois, en milieu universitaire, les conditions ne sont pas toujours favorables à un travail efficace. En outre, les stratégies ne sont pas toujours acquises au départ par les étudiants et il y a également des problèmes considérables de motivation. L'enseignant peut alors jouer un rôle de médiateur entre tous ces différents éléments distincts, surtout au début d'un cours où il est le centre de l'attention. Il serait intéressant d'examiner les médiations qu'il met en œuvre et comment, selon les théories du jeu, il peut servir d'agent-médiateur entre le jeu, l'apprenant et la langue à maîtriser.

A class in language for specific purposes is a place in which a certain number of mediations occur and develop. Among these are the learning strategies which should allow the learner to efficiently negotiate with the language. However, university conditions do not always facilitate efficient learning. Besides, students often come to class not having mastered appropriate learning strategies and they can also present considerable motivation problems. The teacher can then play the role of a mediator between the different elements, especially at the outset when he is still the centre of attention. It would be interesting to examine the mediations he can initiate and how, according to Game Theory, he can act as a mediating agent between the learner and play and the learner and the language.

INDEX

Keywords : charge, content, dynamics, energy, game, play

Mots-clés : charge, contenu, dynamique, énergie, jeu

AUTEUR

BARBARA S. VILLEZ

Barbara S. Villez est maître de conférences à l'Université Paris 8 où elle enseigne l'anglais juridique en premier et deuxième cycles, ainsi qu'en DESS de Droit privé. Elle y est responsable du Centre d'anglais toutes disciplines (CATD). Elle enseigne aussi la didactique de l'anglais et particulièrement de l'anglais de spécialité. Elle fait partie du Centre de recherche Résonances de l'Université Paris 8. bfvillez@noos.fr