

## **COURS « OUTILS ET MODÈLES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES » 2007-2008**

Mise en ligne sur [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com) : juin 2016

### **CHAPITRE 1 : LA COMPLEXITÉ – MODÈLE COMPLEXE DE LA DISCIPLINE « DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES »**

## **CORRIGÉ DU DEVOIR**

### **1. Rappel de la consigne**

Illustrez chacune des différentes composantes de la complexité (multiplicité, diversité, hétérogénéité, variabilité, interrelation, instabilité, sensibilité au contexte, contradiction, inclusion de l'observateur : cf. « 2. Le concept de complexité ») de deux exemples empruntés, au choix, à l'un des deux articles ci-dessous (disponibles sur le site de la formation dans le répertoire « Lectures complémentaires du Chapitre I ») :

– PUREN Christian, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149. Paris : Didier-Érudition.

[www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/)

– PUREN Christian, « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire », *Les Langues Modernes* n° 2, 2001, pp. 12-29. Paris : APLV.

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2001e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001e/)

### **Corrigé**

*Voir Annexe 1* : Je me suis contenté pour ma part de copier-coller les passages relevant des différentes composantes de la complexité dans chacun des deux articles proposés. Certains peuvent être classés dans plusieurs à la fois. La diversité, par exemple, suppose forcément la multiplicité : il faut qu'il y ait plusieurs éléments pour qu'il y en ait des types différents !...

Quelques remarques faites sur les travaux des étudiants :

1) Il y a eu souvent mauvaise compréhension du concept d'« instabilité » : il s'agit d'un cas particulier de variation : c'est lorsqu'une variation est imprévisible parce qu'elle dépend de facteurs aléatoires (exemple de la concentration collective qui peut chuter parce qu'un élève a pris froid sur le terrain le jour avant, et éternue 6 fois de suite, entraînant une rigolade générale parmi les élèves... : on ne pourra jamais prévoir ce type d'événement !!...). Dans l'article intitulé « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », on pouvait trouver trois exemples à peu près probants : même si l'instabilité n'est pas explicitement signalée, elle est implicite dans les cas cités.

2) Certains étudiants ont cité « il y a des moments, concrètement, où certains élèves ne travaillent que s'ils sont énergiquement "tirés" par l'enseignant, voire sous sa contrainte. » (p. 14) comme exemple d'« inclusion de l'observateur ». Mais là, l'enseignant n'est pas du tout en situation d'observateur, mais d'acteur. Cela dit, c'est vrai qu'il est parfois difficile de séparer l'acteur de l'observateur chez l'enseignant (un « bon » enseignant agissant et observant en même temps...), et la consigne pouvait être interprétée plus largement dans le sens de la *subjectivité* que l'enseignant ne peut jamais évacuer, dans son action ou son observation.

3) Il faut distinguer diversité (il y a plusieurs éléments, et ils sont différentes) et variabilité (le même élément, ou l'ensemble des éléments, évolue). Plusieurs besoins, c'est de la diversité. Les besoins qui évoluent au cours de l'apprentissage, c'est de la variabilité. Des motivations différentes (même chez le même apprenant), c'est de la diversité. Le niveau d'attention d'une classe qui diminue au cours de l'heure, ou le niveau d'attention d'un élève qui n'est pas le même d'un jour à l'autre, c'est de la variabilité.

## 2. Rappel de la consigne

À quelle perspective disciplinaire privilégiée (méthodologique, didactique ou didactologique) renvoie chacune des activités suivantes, proposées par un formateur à ses enseignants stagiaires ? (voir chapitre 4.1, « Le passage au méta »).

*Remarque* : Si telle ou telle activité peut impliquer plusieurs perspectives selon la manière dont elle est effectivement réalisée, on les indiquera, en les illustrant brièvement.

1. *Montrer, dans les travaux du Conseil de l'Europe des années 70-80, comment le renouvellement méthodologique proposé (centration sur l'apprenant, analyse des besoins) est lié plus ou moins explicitement à la montée des valeurs individualistes en Occident.*

**Corrigé** : On est clairement dans une perspective didactologique, puisqu'on se situe à l'extérieur du champ didactique : la consigne implique en effet de parler de la DLC à partir d'un point de vue social et d'un point de vue idéologique.

2. *Faire corriger la même copie d'élève par ces enseignants, puis leur faire comparer leurs notes et leurs critères d'évaluation.*

**Corrigé** : Telle qu'elle est annoncée, cette activité se situe clairement au niveau didactique (cf. l'élément « évaluation » qui fait partie du champ de la didactique (« didactique » étant dans le sens limité de « perspective didactique » à chaque fois que je parle de « champ didactique »). Si à partir de la correction collective on en vient à questionner la justice et l'équité des notes, leurs effets de démotivation sur leurs élèves, voire leur fonction de sélection sociale, on enchaînera alors sur une perspective didactologique.

3. *Faire réfléchir sur la notion de « besoins langagiers » dans l'enseignement scolaire.*

**Corrigé** : Cette activité est clairement centrée, telle qu'elle est énoncée, sur la perspective didactique (on se situe dans l'élément « objectifs » de mon schéma du champ didactique). Mais elle pourra être prolongée par la perspective didactologique. Exemples : Avons-nous le droit d'imposer les mêmes objectifs langagiers à tous ? Les élèves qui n'ont pas la capacité de se projeter dans un futur professionnel multilingue pour imaginer de futurs besoins langagiers (ce qui est un élément puissant de motivation) sont sans doute ceux qui sont issus des milieux les plus populaires. Etc. On peut ensuite réfléchir en retour sur d'éventuelles conséquences méthodologiques de choix pris au nom de certaines valeurs, en mettant ainsi en récursivité le schéma des trois perspectives disciplinaires fondamentales.

4. *Faire analyser, à partir d'articles de pédagogues et de didacticiens, la différence entre « pédagogie » et « didactique ».*

**Corrigé :** Perspective didactologique, puisqu'il s'agit d'une question épistémologique (les domaines, les objets, les objectifs, les méthodes de telle ou telle discipline par rapport à une autre). La comparaison de la DLC par rapport à un autre champ disciplinaire correspond forcément à une perspective « méta-didactique ».

5. *Montrer comment les trois types de finalité formative (formations intellectuelle, esthétique et morale) de l'enseignement scolaire des langues renvoie respectivement aux trois notions du Vrai, du Bien et du Beau conçues comme solidaires dans la philosophie humaniste occidentale.*

**Corrigé :** Perspective didactologique (on se situe au niveau des valeurs, donc de la déontologie et de l'idéologie).

6. *Faire préparer un jeu de rôles.*

**Corrigé :** Cette activité relève clairement et exclusivement de la perspective méthodologique : il s'agit de mettre en œuvre une composante méthodologique de l'approche communicative. On ne pourra enchaîner sur une perspective didactique (ex. « Ce type d'activité convient-il à tous les élèves et à tous les objectifs ?) voire didactologique (ex. « A-t-on le droit d'imposer ce type d'activité à un apprenant très timide, ou à un apprenant dont la culture impose d'avoir une attitude digne et réservée ?) qu'en passant à d'autres activités (ce ne sera plus de la préparation), à savoir l'évaluation du jeu de rôles une fois réalisé, et la réflexion sur cette évaluation.

7. *Faire travailler sur l'étude de cas suivante : « Vos élèves refusent de faire un exercice parce qu'ils disent que ce type d'exercice ne sert à rien. Que faites-vous ? »*

**Corrigé :** Cette activité peut être traitée en principe par l'enseignant d'un strict point de vue méthodologique (si la réponse qu'il donne est la suivante : « Ce type d'exercice est efficace, puisqu'il est communicatif et que c'est comme cela que l'on apprend à communiquer ») ; d'un point de vue didactique (ex. : « Vous devez vous entraîner à ce type d'exercice parce qu'il correspond à ce que l'on vous demande au baccalauréat » - mise en relation méthodologie-objectifs ; ou « Les spécialistes considèrent / ont constaté que ce type d'exercice, parce qu'il fait appel à la réflexion, est très efficace, et on apprend aussi par la raison, pas seulement par la pratique » - mise en relation méthodologie et modèle cognitif).

Dans ces autres exemples de réponse : « Vous n'avez pas à refuser, ce n'est pas négociable », ou, à l'inverse : « Bon, vous allez chercher des arguments, on va les confronter avec les miens, et ensuite on prend une décision collective, d'accord ? », l'enseignant va mettre en jeu une certaine conception de la relation enseignement-apprentissage (un « modèle pédagogique », donc on est toujours au niveau didactique).

Par contre, si l'enseignant fait appel aux finalités (se former à l'obéissance, ou à la négociation responsable), il se place automatiquement dans une perspective didactologique puisque les finalités correspondent forcément à des valeurs.

En formation d'enseignant, ce type d'activité permet justement d'évaluer dans quelle(s) perspective(s) disciplinaire(s) se placent spontanément les stagiaires. Là aussi, seul l'enchaînement récursif des trois perspectives permet de traiter cette étude de cas de manière complexe.

### **Conclusions à tirer de cette tâche n° 3**

Il faut distinguer à chaque fois la perspective annoncée dans la consigne de l'activité, d'une part, et d'autre part les autres perspectives qui généralement peuvent être mobilisées, et qui le seront fatalement si l'activité donne lieu à approfondissement ou à un prolongement de la réflexion disciplinaire. Très peu d'étudiants ont signalé la possibilité (fréquente ici) d'enchaîner une ou les

deux autres perspectives à partir de la perspective de départ (ce n'était pas dans le consigne... mais rien n'interdit, une fois qu'on l'a suivie, d'aller au-delà si on pense que ça peut être intéressant !...).

### 3. Rappel de la consigne

Sur le modèle de l'expérience mentale présentée au chapitre 4.2, « La variation des perspectives » : « Imaginons qu'un enseignant s'interroge sur les raisons pour lesquelles... etc. », on présentera un exemple d'interrogation possible pour chaque élément extra-méthodologique à propos de la question suivante que se poserait un enseignant : « Pourquoi mes apprenants ne sont-ils pas motivés à travailler leur compréhension orale à partir de plusieurs écoutes des documents oraux (ils ne se concentrent vraiment qu'à la dernière, la 3<sup>e</sup>) ? ».

**Corrigé** (il s'agit d'exemples possibles entre bien d'autres)

– **Les modèles** : Il se demandera par exemple la directivité des consignes n'est pas trop forte pour des apprenants habitués à plus d'autonomie – ou l'inverse (modèle pédagogique inadapté). Si son modèle didactique (par ex. repérage simultané des grands paramètres de la communication, de certains faits et du type de document) n'est pas trop complexe pour les élèves. Si demander aux élèves de faire des repérages linguistiques ponctuels adaptés aux documents – connecteurs temporels dans un récit, connecteurs logiques dans une argumentation, etc. ne les aideraient pas à mieux comprendre dès le départ (modèle linguistique).

*Nota Bene* : Certaines questions peuvent être placées dans « modèles » ou dans d'autres éléments du champ didactique. Par exemple des consignes trop directives dans « modèles » (parce que ce serait le modèle pédagogique directif de l'enseignant qui aurait joué en l'affaire) ; mais aussi en « pratiques » (ce modèle génère certaines pratiques d'évaluation chez l'enseignant) et en « environnement » (une fois les consignes mises sur le papier, elles deviennent une partie du dispositif (= environnement) d'évaluation pour les élèves.

– **Les objectifs** : Il se demandera s'il n'a pas introduit des contenus qui devaient par exemple être introduits plus tard ou qui introduits à un autre moment du cours auraient été mieux acquis par les élèves ; il pourra se demander si les activités de compréhension orale qu'il aura proposées sont en accord avec les objectifs de la leçon ; si les objectifs de compréhension à la première écoute ne sont pas trop ambitieux (ils devraient être plus progressifs de l'une à l'autre)...

– **Les environnements** (= « situations » d'enseignement/apprentissage) : Il se demandera par exemple si le fait d'avoir en début d'heure distribué des copies corrigées, ou informé de nouvelles importantes pour la vie de la classe (annonce d'une sortie pour le jour suivant) n'a pas perturbé les élèves, qui vont avoir du mal à se concentrer sur le travail demandé.

(*Nota Bene* : le concept d'« environnement » est tellement large qu'on peut y placer a priori des éléments placés aussi dans les autres domaines du champ didactique : les « matériels » sont des éléments du « dispositif » (donc de l'environnement) d'apprentissage ; les « consignes » peuvent être considérées comme relevant des pratiques de l'enseignant (ses manières personnelles de poser les questions, par exemple), mais aussi comme faisant partie, une fois posées, de l'environnement de travail de l'élève...

– **Les matériels** : Il se demandera si le matériel est de bonne qualité, si l'on peut bien entendre le document ; il se demandera si le son est modéré, ni trop aigu ni trop bas, et si l'appareil à utiliser (magnétophone, poste de télévision, etc.) est en bon état. Il pourra également se demander si le matériel utilisé en classe est authentique, significatif et surtout s'il est *actuel* et *moderne* car nos adolescents ont tendance à rejeter (se démotiver à cause de) tout ce qui ait été édité plus de cinq ans auparavant.

– **Les pratiques** : Il se demandera par exemple s'il a laissé aux élèves l'opportunité de bien écouter le document (en faisant des pauses dans l'enregistrement, par exemple) et le temps suffisant pour répondre aux questions, si ses consignes étaient claires.

– **L'évaluation** : [L'enseignant] se demandera par exemple si l'absence de motivation des élèves ne vient pas du fait qu'ils savent qu'ils ne vont pas être notés (ou qu'ils ne seront notés éventuellement qu'à la 3<sup>e</sup> écoute...) ; ou du fait qu'ils n'ont pas les moyens d'autoévaluer leur progression dans leur compréhension d'une écoute à l'autre.

Autre exemple reliant matériels et évaluation : Il se demandera de même si le type de matériel qu'il a utilisé pour l'évaluation correspond à celui auquel les élèves sont habitués ou s'il leur est totalement méconnu.

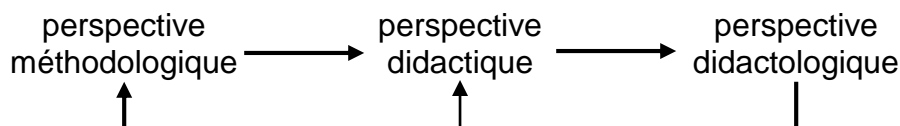
Il était possible de trouver d'autres exemples combinant 2 éléments ou plus du champ didactique : par exemple contradiction entre les modèles d'évaluation de l'apprenant et celui de l'enseignant, décalage entre objectifs du matériel et critères d'évaluation de l'enseignant, inadéquation du moment (en toute fin de cours...) et de l'exigence en termes d'objectifs (qui demanderait une concentration maximale), etc. Autre exemple tiré des copies des étudiants : un **objectif** trop ambitieux peut venir du fait que l'apprenant n'a pas correctement **évalué** leurs capacités.

Tous ces classements multiples, et parfois les hésitations ou indéterminations quant à leur classement, sont une autre illustration de la complexité didactique...

Il convient de noter cependant que tous les contenus (linguistiques ou thématiques) du document relève *a priori* de « matériel », mais que vont passer automatiquement en « objectifs » ceux que l'enseignant aura sélectionné comme devant être repérés par ses élèves. Il ne faut pas confondre les contenus d'un document et les objectifs que se fixe l'enseignement lors de son introduction en classe et pour son traitement : on peut n'utiliser un document très long et complexe que pour des repérages très ponctuels.

#### 4. Rappel de la consigne

Illustrez la récursivité d'une approche complexe en Didactique des langues-cultures... (cf. chapitre 4.1, le modèle :



... à partir d'un exemple concret emprunté à votre expérience professionnelle ou de votre projet de mémoire professionnel (10-15 lignes).

*Pas de corrigé collectif possible : voir correction individuelle.*

On trouvera cependant en Annexe 2 le texte rédigé par l'un des étudiants, avec les corrections que j'ai mises en marge, parce que celles-ci me semblent pouvoir éclaircir cette question des trois perspectives, qu'aucun des étudiants n'est réellement parvenu à réutiliser sans aucune erreur (même ceux qui avaient fait une reconnaissance parfaite à l'exercice n° 2...) : cette Annexe 2 se trouve dans le fichier joint « Chap1\_Complexité\_DLC\_Corrigé\_Annexe2.pdf »)

**ANNEXE1**

**N.B.** Il s'agit uniquement de citations, de l'auteur de l'article ou d'autres auteurs eux-mêmes cités.

	<b>Article : « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire »</b>	<b>Article : « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire »</b>
<b>multiplicité</b>	<p>– On ne sera pas surpris, à la fin de cet article, que je me déclare persuadé qu'en didactique scolaire, c'est en réalité chacune de ces centrations qui est indispensable, la gestion concrète d'une classe exigeant de l'enseignant des formes multiples de sélections, combinaisons et modulations de centrations différentes.</p> <p>– (...) pas plus que l'univers, comme l'a montré Hubble, la didactique des langues n'a de centre unique, et l'apprenant n'a pas plus d'avenir que les prétendants antérieurs à une place qui n'existe pas.</p>	<p>– D'autres notions que celles que j'ai retenues auraient pu être utilisées pour caractériser les différentes " dimensions " de l'évaluation - ou, pour prendre une métaphore cartographique que je filerai quelques lignes durant, d'autres " projections " -, comme celle qui serait partie des couples domaines/critères, types/fonctions, outils/techniques et enfin producteurs/récepteurs d'évaluation. D'autres échelles, aussi, auraient été possibles : de multiples cartes partielles détaillées sont en effet indispensables, qui permettent concrètement aux enseignants de se repérer et de construire des parcours différenciés dans des zones importantes de ce vaste domaine, et il en existe déjà de nombreuses.</p> <p>– Au cours de l'évolution des conceptions évaluatives, les critères spécifiques aux trois premières phases définies ne se sont pas substitués, mais ajoutés les uns aux autres, ce qui n'a fait que complexifier la conception et la mise en œuvre de l'évaluation.</p>
<b>diversité</b>	<p>– L'analyse des besoins de l'apprenant s'est transformée pour devenir l'identification et le contrôle continu des besoins, motivations, caractéristiques et ressources de toutes les parties au processus d'apprentissage. Nous devons recenser le plus grand nombre possible de caractéristiques de toutes les parties prenantes et évaluer leur effet sur la situation des apprenants compte tenu des différences qui existent entre eux du point de vue de leur âge, de leur expérience, de leur intelligence, de leur manière d'apprendre et de leur attente en matière d'apprentissage ainsi que de</p>	<p>– Or on sait que l'enseignement scolaire des langues se donne simultanément trois objectifs généraux, à savoir la langue, la culture et la formation.</p> <p>– L'évaluation de l'enseignement/apprentissage va dépendre de l'importance respective accordée à chacun des trois objectifs, cet équilibre relevant des traditions propres à chaque langue, du cycle considéré (d'objet de l'apprentissage dans les premières années, la langue devient plus un moyen d'accéder à la culture dans les dernières), mais aussi de facteurs plus particuliers tels</p>



	<p>leurs besoins et de leurs motivations (p. IX).</p> <p>– Le concept de centration sur "l'apprenant" est erroné et trompeur dans la mesure où chaque élève agit et réagit face à l'enseignant et aux autres élèves non comme un simple apprenant (de telle ou telle langue étrangère) mais comme un être multidimensionnel : individu avec sa propre personnalité, élève dans un contexte institutionnel, adolescent face à un adulte, membre d'un groupe (classe scolaire, famille, groupe de pairs, quartier, classe sociale, communauté...).</p>	<p>que les préférences de chaque enseignant ou les caractéristiques de ses élèves : dans des classes très difficiles, le respect des règles de vie collective peut ainsi légitimement devenir l'objectif principal des enseignants.</p> <p>– En d'autres termes - et c'est une autre caractéristique de l'évaluation en contexte scolaire qui la différencie de l'évaluation-certification des adultes -, l'enseignant n'a pas seulement à considérer la conception de ses évaluations, mais aussi leur réception par ses différents utilisateurs : les élèves bien sûr, mais aussi les parents d'élèves et l'administration (et même, dans certaines filières, les futurs employeurs).</p>
<b>hétérogénéité</b>	<p>– "L'avantage fondamental est que cette approche [notionnelle-fonctionnelle], qui met au premier plan les besoins langagiers de l'élève, conduit obligatoirement vers une plus grande individualisation de l'enseignement des langues. Or, je crois avoir montré la nécessité de cette individualisation, pour répondre au défi que représente l'hétérogénéité de plus en plus grande des publics" (id. p. 15).</p>	<p>– Nous avons vu précédemment à plusieurs reprises cette caractéristique forte de l'évaluation scolaire - qui la différencie aussi de l'évaluation-certification des adultes - qui est d'être structurellement tout autant orientée produit que processus.</p> <p>– - Séparer ses différents éléments, pour ne pas en oublier et pour respecter leur relatif degré d'autonomie. Concrètement, cela signifie évaluer séparément lexicale, morphologie, syntaxe, orthographe et prononciation (pas simplement par des critères différents, mais par des exercices différents), ainsi que chacune des quatre compétences langagières (compréhension et expression écrites et orales).</p>
<b>variabilité</b>	<p>– Il est illusoire de penser que des méthodes communicatives doivent forcément et constamment motiver les élèves parce qu'elles sont communicatives : certains élèves - et tous à certains moments - n'ont tout simplement pas envie de communiquer en classe en langue étrangère, parce qu'ils ne ressentent même pas/plus ces "besoins immédiats" censés suppléer aux véritables besoins langagiers.</p>	<p>– - Varier les formes de séparation et d'intégration de ses différents éléments ainsi que leur pondération, dans le temps et d'un élève à l'autre, pour tenir compte à la fois de l'orientation processus, de l'importance des compétences intermédiaires et des exigences de différenciation et d'autonomisation.</p>

<p><b>interrelation</b></p>	<p>– Quant à l'approche systémique, c'est une problématique interdisciplinaire qui se développe en Europe à partir de la fin des années 60, et dans laquelle on cherche à mettre au point des principes méthodologiques de connaissance et d'intervention concernant les "systèmes", c'est-à-dire les ensembles complexes formés de sous-ensembles et d'éléments en interaction dont l'interdépendance assure le maintien d'une certaine permanence dans le temps. Cette approche a donné lieu à la dite "analyse systémique", dans laquelle on insiste "sur les relations entre moyens disponibles, objectifs poursuivis et contraintes internes ou externes au système" (Bernard WALLISER 1977, p. 10).</p>	<p>– l'évolution récente de la didactique des langues a réactivé l'idée ancienne d'une indissociabilité entre les trois objectifs fondamentaux.</p> <p>– La conception de l'évaluation est forcément liée non seulement aux objectifs que l'on se fixe, mais aussi à la conception que l'on peut avoir des mécanismes psychologiques d'apprentissage (modèles cognitifs), de la langue (modèles de compétence linguistique) et de la culture (modèles de compétence culturelle), et aux orientations correspondantes de la méthodologie d'enseignement.</p> <p>– un " schéma d'intégration de l'évaluation dans le processus d'enseignement " où l'évaluation formative, très logiquement, revenait en boucle sur l'évaluation diagnostique après avoir déterminé un " programme d'enrichissement et/ou de renforcement " puis la " définition d'un nouvel objectif ".</p> <p>– - Intégrer ses différents éléments, c'est-à-dire évaluer aussi - simultanément ou successivement - de manière globale, au niveau des interrelations entre ces différents éléments dans la pratique langagière.</p>
<p><b>instabilité</b></p>	<p>– Le rôle de l'enseignant et de la méthode devient dès lors prépondérant pour servir d'intermédiaire entre l'apprenant et la complexité infinie de la langue et pour fournir petit à petit, dans un cadre sécurisant par sa cohérence, les moyens de faire face à l'imprévisible de la communication langagière (1985, p. 9).</p> <p>– Certains élèves- et tous à certains moments- n'ont tout simplement pas envie de communiquer en classe de langue étrangère.</p> <p>– Ce qui fait que dans la pratique, l'enseignant est amené à passer constamment, au cours d'une même heure de classe, d'une centration sur une dimension de l'élève à une centration sur une autre dimension.</p>	



<p><b>sensibilité au contexte</b></p>	<p>– Il n'y a pas une règle qui reste valide dans toutes les circonstances, et pas une seule instance à laquelle on puisse toujours faire appel (Paul FEYERABEND 1975, p. 196).</p> <p>– Et j'ai de mon côté suggéré à plusieurs reprises que non seulement, comme l'écrit L. Marchand, les méthodologies successives - AC comprise - ont toujours été élaborées en fonction des modèles idéologiques dominants, mais encore que la rupture avec la méthodologie antérieure a été conçue dans chacune d'elles sur le modèle idéologique de changement en vigueur à l'époque dans la société.</p> <p>– La définition des contenus et des rôles de l'enseignant et des apprenants ne peut être conçue que par rapport à une institution dont, en fin de compte, tout dépend. C'est donc elle qui est la composante déterminante des systèmes et c'est en fonction d'elle que pédagogie et didactique doivent se définir (p. 11, je souligne).</p>	<p>– (...) de même la production et l'utilisation actuelles des référentiels de compétence du Cadre européen commun de référence sont-elles à mettre en rapport avec la logique actuelle de standardisation des produits dans le cadre du Marché unique.</p> <p>– (...) en didactique scolaire non seulement les évaluations en cours de cursus, mais l'évaluation terminale elle-même (le baccalauréat), ne peuvent ni ne doivent jamais faire totalement abstraction des conditions et modes de l'enseignement reçu et du processus d'apprentissage (évaluation formative).</p> <p>– Dans les deux cas, les procédures sont trop lourdes pour être mises en œuvre de manière régulière dans l'enseignement scolaire. Et c'est là une autre différence essentielle entre l'évaluation scolaire et l'évaluation-certification des adultes : contrairement à la seconde, la première doit être suffisamment légère et adaptée aux contraintes de son environnement pour être reproduite avec une périodicité assez courte tout au long du cursus.</p> <p>– Il est absurde, si le but est que les élèves puissent communiquer effectivement dans la langue étudiée, d'organiser l'enseignement de manière aussi extensive et désertique (3 heures par semaine, 30 semaines par an, pendant 7 ans pour un élève qui parcourt tout le cursus secondaire). Il faut dire fermement que c'est une structure inadéquate (pour cet objectif-là, c'est-à-dire d'utilisation pragmatique de la langue apprise). Si l'on veut atteindre une capacité d'usage, il est nécessaire de mettre en place un système d'apprentissage plus intensif et étalé sur une durée moindre (voir à 7 ans d'avance, c'est presque de la prophétie) (p. 6).</p>
---------------------------------------	---	---

<b>contradiction</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Il s'agit de concilier deux intérêts souvent contradictoires : l'intérêt individuel (ou du petit groupe) et l'intérêt de la classe. Le petit groupe doit pouvoir s'exprimer. Il y a une joie certaine à faire part de ses découvertes. Mais cette communication ne doit pas se heurter à l'indifférence de la classe et ainsi décourager des entreprises ultérieures (1995, p. 81).</li><li>- la compétence professionnelle s'appuie en partie sur des "routines" méthodologiques : ce n'est que dans la mesure où il fonctionne avec un certain degré d'automatisme méthodologique que l'enseignant peut consacrer en temps réel le maximum d'attention aux actions et réactions de ses élèves. Dans une certaine mesure donc, et sans aucunement cultiver le goût du paradoxe gratuit, une certaine centration sur la méthode (impliquée dans la décision de lancer une séquence méthodologique prédéfinie) est une condition sine qua non de la mise en œuvre de la centration sur l'apprenant</li><li>- En contexte scolaire, et là encore sans rechercher à tout prix le paradoxe et la provocation, la centration sur l'apprenant implique la centration sur l'enseignant.</li><li>- La pratique de classe présente inévitablement des situations de doubles contraintes dont certaines ne peuvent être gérées que par des alternances de centration sur l'apprenant/centration sur l'enseignant, voire des superpositions ou imbrications de ces deux types de centration. J'en donnerai trois exemples dans des écrits récents.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Je reconnais que les enseignants de langues travaillent dans des conditions qui leur permettent difficilement de gérer les contradictions inhérentes à cette problématique.</li><li>- Or ces différentes fonctions - et c'est ce qui fait en grande partie la complexité de la problématique correspondante - sont à la fois complémentaires et contradictoires (tout particulièrement mais pas seulement si l'enseignement met en œuvre la pédagogie différenciée), ce qui explique qu'un enseignant puisse à l'oral énoncer des évaluations paradoxales, comme : [...]</li></ul>
----------------------	---	--

<p><b>inclusion de l'observateur</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Évelyne BÉRARD fait très justement remarquer que "[dans l'AC] le rôle de l'enseignant est sans doute beaucoup moins codifié que dans les MAV [méthodes audiovisuelles] : sa personnalité va jouer un rôle important" (1991, p. 59). Dans la fonction d'animateur que le professeur est amené à assurer, par exemple, c'est très légitimement qu'il va tenir compte de son propre profil d'enseignant ou de ses dispositions psychologiques du moment : il vaut sûrement mieux qu'il renonce momentanément à faire jouer ses élèves s'il ne se sent pas à l'aise dans le rôle qui devra être le sien au cours de cette séquence.</li><li>- En dernier ressort, la gradation et le choix des éléments grammaticaux dépendent de l'intuition de professeurs expérimentés travaillant sur des matériaux recueillis pour exprimer l</li><li>- Les fonctions tirées des besoins et des intérêts de leurs élèves, qui sont eux-mêmes déterminés en se fondant sur "l'expérience de la classe" et sur "le bon sens". C'est incontestablement la meilleure façon de procéder... (Denis GIRARD 1987, p. 95).</li><li>- L'absence ou la faiblesse de motivation à l'apprentissage fait que très souvent le processus d'apprentissage se calque passivement sur le processus d'enseignement : il y a des moments, concrètement, où certains élèves ne travaillent que s'ils sont énergiquement "tirés" par l'enseignant, voire sous sa contrainte."</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ensuite parce que dans toute évaluation, c'est aussi en partie leur propre enseignement que les enseignants évaluent, ce qui est encore une différence importante avec l'évaluation-certification des adultes.</li><li>- Cette double orientation enseignement et apprentissage de l'évaluation scolaire explique qu'elle puisse assurer une fonction généralement implicite voire inconsciente, mais très réelle, de gestion par l'enseignant de son image (celle par exemple d'un professeur qui peut se permettre d'être particulièrement exigeant parce qu'il est particulièrement compétent) auprès des élèves, des collègues et de l'administration, ainsi que de l'image de sa langue (plus ou moins facile à apprendre, plus ou moins " rentable " pour les élèves en termes de rapport entre investissements et bénéfiques).</li><li>- Enfin, <i>last but not least</i>, si l'un des objectifs premiers de l'enseignement scolaire des langues est désormais la formation à l'apprentissage, l'un des aspects essentiels de l'évaluation dans ce contexte est donc clairement la formation à l'auto-évaluation, qui ne va pas sans poser de multiples problèmes, mais qui constituera sans aucun doute l'un des grands enjeux de l'évolution de la didactique scolaire dans les années à venir. Il faut espérer que la diffusion d'un outil tel que le Portfolio européen - qui comporte une forte dimension d'auto-évaluation - aidera sur ce point à l'évolution des mentalités et des pratiques.</li></ul>
--	---	--