

Christian PUREN

www.christianpuren.com

Bibliothèque de recherche, Document 049

Cours « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures »

Dossier n° 4, « Élaborer sa problématique de recherche »

<http://www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/>

***Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses, 1998, 206 p.
En coll. avec Paola BERTOCCHINI et Edvige COSTANZO.**

Compilation des chapitres 6.1 : « Quelques problématiques à creuser »

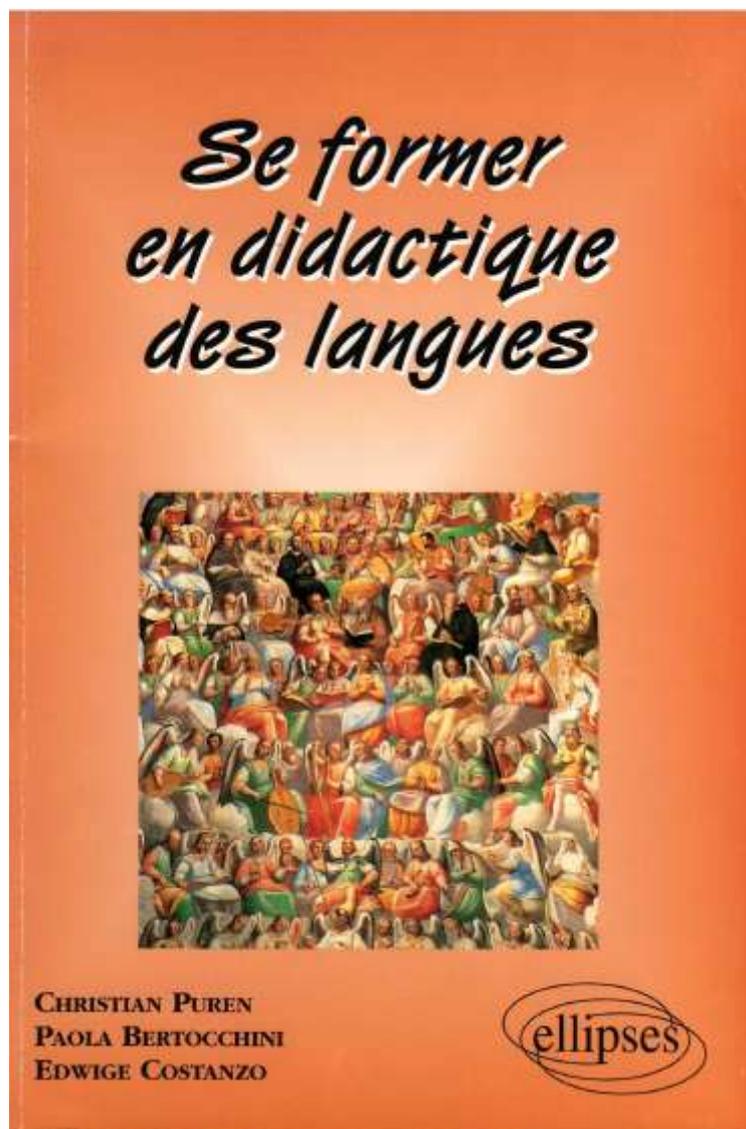


TABLE DES MATIÈRES

- Unité 1 : Les objectifs généraux
- Unité 2 : La communication en classe de langue
- Unité 3 : La formation à l'apprentissage
- Unité 4 : L'enseignement/apprentissage de la culture
- Unité 5 : Langue maternelle – langue étrangère
- Unité 6 : Méthodes et méthodologies
- Unité 7 : Compréhension et expression orales
- Unité 8 : Compréhension et expression écrites
- Unité 9 : L'enseignement/apprentissage de la grammaire
- Unité 10 : Le lexique
- Unité 11 : L'évaluation

PLAN DE CHAQUE UNITÉ

1. Travailler sur ses opinions et représentations
 - 1.1 Questionnaire
 - 1.2 Étude de cas
2. Analyser les instructions officielles
3. Analyser les matériels didactiques
 - 3.1. Préfaces du livre de l'élève et du livre du professeur
 - 3.2. Unités didactiques
4. Analyser les pratiques de classe
5. Réfléchir sur des documents théoriques
6. Pour aller plus loin
 - 6.1. Quelques problématiques à creuser**
 - 6.2. Quelques ouvrages ou articles à consulter
7. Corrigés (en fin d'ouvrage)

UNITÉ 1 : LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX

1. La réalité la plus massive en enseignement scolaire est celle de l'absence, dans l'esprit de la plupart des élèves, de tout objectif personnel, par manque de maturité ou de projet professionnel défini. Les « besoins immédiats » créés en classe par l'enseignant ne suffisent pas toujours à les remplacer, d'où le problème fréquent d'absence de motivation personnelle à l'apprentissage chez les élèves.
2. Il est nécessaire de distinguer entre les concepts suivants, souvent confondus : demandes, attentes, motivations, besoins et objectifs.
3. Comment préparer à un objectif de communication authentique dans les conditions artificielles qui sont celles de la classe ?
4. Comment concilier en second cycle la demande des élèves – qui veulent être préparés aux épreuves du baccalauréat, où on leur demandera, à l'écrit comme à l'oral, d'être des « commentateurs » de documents en langue étrangère – et l'un des objectifs institutionnels qui est d'en faire des « communicateurs » en langue étrangère ?
5. Comment lutter chez les élèves contre les représentations sociales dominantes concernant le statut et l'utilité de telle ou telle langue (par ex. l'anglais langue de communication internationale, l'italien et le français langues de culture, l'arabe et le portugais langues d'immigrants, l'hébreu langue de religion) ?
6. Les objectifs formatifs de l'enseignement scolaire des langues tels qu'ils sont définis posent de nombreux problèmes philosophiques, idéologiques, politiques. Ils sont actuellement au centre de nombreuses interrogations qui mettent en jeu non seulement le modèle éducatif, mais aussi le modèle de société de référence :
 - d'une part les demandes, attentes, besoins ou objectifs de chaque élève peuvent être différents voire opposés aux objectifs institutionnels : nous ne sommes plus à une époque où l'on pouvait considérer, de manière très optimiste, que les intérêts de la société et ceux de l'individu coïncidaient ;
 - d'autre part, nous sommes entrés dans une société multiculturelle, avec des investissements fortement identitaires et/ou religieux d'élèves ou de parents d'élèves sur certaines langues.
7. Dans les « Sections européennes », appelées sans doute à se multiplier à l'avenir, le dispositif des objectifs de l'enseignement des langues est profondément modifié puisque la langue étrangère est utilisée pour enseigner d'autres matières scolaires.
8. La généralisation prévue des cours d'ELVE (Enseignement des Langues Vivantes à l'École, du CM1 au CE2) exigera sans doute une modification des cursus, avec par exemple une différenciation des objectifs d'une langue à l'autre et une modularisation de leur apprentissage (apprentissage plus intensif sur des périodes plus courtes n'allant pas jusqu'au baccalauréat).
9. Les enseignants natifs (qui seront de plus en plus nombreux à l'avenir) ont des conceptions de l'enseignement des langues qui peuvent être en décalage avec la conception qu'en ont leurs collègues français, et l'institution scolaire française.

UNITÉ 2 : LA COMMUNICATION EN CLASSE DE LANGUE

1.

Doutes et critiques concernant l'approche communicative

Après l'« euphorie communicative » qui a marqué cette période, les enseignants et les chercheurs sont devenus plus circonspects, conscients des problèmes rencontrés dans la pratique) :

- Comment répondre à des demandes parfois contradictoires ?
- Comment cerner les besoins, présents et futurs, des publics scolaires ?
- Comment créer en classe des situations de communication qui se rapprochent le plus possible de la réalité ?
- Comment rendre compte de toutes les situations utiles aux apprenants) ?
- Comment classer les différents actes de langage ?
- Sur quoi fonder une progression valable ?
- Et surtout : comment concilier l'acquisition d'une « compétence linguistique » et d'une « compétence communicative » ? (pp. 36-37)

CIEUTAT Brigitte, 1989, « Grammaire et approche communicative, où l'inséparabilité des contradictoires », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 5, pp. 35-49.

2. L'homologie fins-moyens appliquée à la communication (on enseigne à l'élève à communiquer en L2 en le faisant communiquer en classe) provoque un effet « boule-de-neige » qui tend à augmenter semaine après semaine l'hétérogénéité des classes : les élèves les plus faibles sont ceux qui ont le plus de mal à progresser puisqu'ils comprennent le moins ce qui se fait en L2, et qu'ils ont le plus de mal à s'exprimer ; pour la même raison, les meilleurs sont aussi ceux qui sont le plus en mesure de profiter au mieux de l'enseignement.
3. En milieu scolaire, où tous les élèves ont à leur disposition une même langue source qu'ils maîtrisent (le français en France), il leur est difficile de s'imposer la L2 comme langue de travail à l'intérieur des groupes.
4. La mise en œuvre de l'approche communicative amène l'enseignant à donner une importance décisive à la dimension relationnelle (relations enseignant-élèves, relations élèves-élèves), et fait par conséquent relever sa formation non seulement de la didactique des langues, mais aussi de la pédagogie générale.
5. La mise en œuvre de l'approche communicative demande, entre autres, une plus grande souplesse dans l'organisation et le déroulement du cours, souvent difficile à concilier avec la rigidité du cadre scolaire.
6. L'approche communicative, en ajoutant à la classique composante linguistique de la communication les compétences discursive, référentielle et socioculturelle (voir définitions Unité 2, point 5.1, p. 00), a fixé à l'enseignement des langues un niveau d'exigence sans doute irréaliste pour l'enseignement scolaire.

UNITÉ 3 : LA FORMATION À L'APPRENTISSAGE

1.

De prime abord donc, les tendances actuelles pour une pédagogie différente centrée sur l'apprenant et le fonctionnement de l'école, présentent des antagonismes. C'est une des raisons pour lesquelles très souvent les enseignants opposent des réactions de rejet face à des propositions de changement : est-il possible en effet de transposer les activités que l'on décrit et que l'on préconise sans bouleverser totalement notre institution telle qu'elle existe, pesante de contraintes et de rigidités ? Autrement dit, peut-on s'intéresser davantage au travail personnel de l'élève, varier et différencier les activités dans sa classe, respecter les rythmes individuels, sans entrer en sacerdoce et sans se noyer dans une gestion complexe de la classe ou encore consacrer la totalité de son temps à la pédagogie... ? (p. 33)
Bucher-Poteaux Nicole, 1988, « Pour un enseignement centré sur l'élève », *Les Langues modernes*, Paris, APLV, n° 6, pp. 32-39

2. Les contradictions auxquelles un enseignant est confronté dans son travail quotidien sont nombreuses.
3. La centration sur l'apprenant n'est possible que si ou lorsque les élèves sont véritablement des apprenants, c'est-à-dire des personnes responsables qui s'investissent dans leur apprentissage.
4. La centration sur l'apprenant se heurte à la présence, face à la logique d'apprentissage, d'une logique d'enseignement particulièrement forte dans le cadre scolaire.
5. La centration sur l'apprenant exigerait à la limite la mise en œuvre d'une véritable différenciation de l'enseignement prenant en compte les motivations, besoins, objectifs, styles et stratégies de chacun des élèves, ce qui est impossible à réaliser dans le cadre scolaire.

UNITÉ 4 : L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA CULTURE

1. L'objectif de l'enseignement/apprentissage de la langue est l'acquisition d'un « comportement langagier » ; l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère dans l'institution scolaire tout particulièrement (qui a pour fonction de « socialiser » les élèves et donc de leur faire acquérir des comportements culturels propres à leur pays), ne peut être l'acquisition d'un « comportement culturel » étranger.
2. La complexité des cultures modernes (avec la présence de communautés particulières, les phénomènes de métissage, la diffusion d'une culture internationale, l'accélération des évolutions internes dues à l'intensification des échanges, les différences entre classes sociales, le poids de l'histoire, etc.) fait que leur description est difficile et qu'elle relève toujours de choix en définitive philosophiques, idéologiques, épistémologiques. Ce qui rend d'autant plus délicate la définition des objectifs, des contenus, d'une progression, et des modes d'évaluation correspondants.
3. Les langues étrangères qui ont eu par le passé, du fait du colonialisme occidental, une expansion internationale (l'anglais, l'espagnol, le français et le portugais) renvoient maintenant à des cultures nombreuses et diverses.
4. Quel équilibre établir entre l'enseignement/apprentissage de la langue et l'enseignement/apprentissage de la culture dans les premières années de l'apprentissage ? Doit-on, pour susciter la motivation des élèves, aller jusqu'à utiliser le français pour permettre un accès des élèves à des contenus culturels intéressants ? Et si oui jusqu'où ?
5. Quelle place accorder aux textes littéraires en tant que documents d'information et de réflexion sur la culture étrangère, à côté d'approches plus objectivantes (analyses

économiques, politiques, sociologiques ou d'anthropologie culturelle, par exemple) et de documents empruntés aux médias ?

6. La place accordée à l'actualité dans les documents d'enseignement/apprentissage culturel, ainsi que l'évolution parfois très rapide de certaines sociétés, exigent de l'enseignant un lourd effort de suivi constant.
7. Les élèves ont souvent des lacunes dans la connaissance de leur propre culture, ne savent pas en découvrir les traces dans les documents, n'ont pas l'habitude d'en conceptualiser les règles et régularités, ce qui rend particulièrement difficile la mise en œuvre des approches intraculturelle et interculturelle en classe.
8. La « proximité culturelle » (entre les cultures de deux pays latins, par exemple), à la fois favorise et rend plus difficile la découverte de l'altérité.
9. Certains apprenants vivent parallèlement en dehors de la classe une situation d'« interculturalité » plus ou moins bien vécue (cas par exemple d'élèves de familles d'origine portugaise ou arabe en classe de portugais ou d'arabe), qui va interférer fortement dans le processus d'enseignement/apprentissage.
10. Les enseignants natifs (qui seront de plus en plus nombreux dans l'enseignement des langues de l'Union Européenne) ont des représentations de leur langue et de leur culture, et des conceptions des objectifs correspondants, parfois très différentes de celles de leurs collègues français et de l'Institution scolaire française.

UNITÉ 5 : LANGUE MATERNELLE-LANGUE ÉTRANGÈRE

1. La place accordée à la traduction en classe de langue dépend de paramètres multiples et difficiles à cerner dans la mesure où ils ne renvoient pour l'instant qu'à des hypothèses : processus mentaux à l'œuvre dans l'apprentissage d'une langue étrangère, évolution de ces processus en cours d'apprentissage, différents types et stratégies individuelles d'apprentissage, influence du type de tâche.
2. Si l'on doit revaloriser la traduction en classe de langue, comment éviter malgré tout que certains apprenants n'en restent à une stratégie systématique de traduction mentale terme à terme, qui ne peut par ailleurs que provoquer des blocages dans le processus d'apprentissage ?
3. Plus forte est chez les apprenants la motivation à une communication réelle en classe, et plus mal sont ressenties les limitations imposées par la langue étrangère, plus forte la tentation de passer à l'expression en L1.
4. La distinction entre traduction pédagogique et traduction interprétative est difficile à maintenir en second cycle scolaire quand elle intervient à la fin du commentaire d'un texte, d'autant plus que l'épreuve de traduction au baccalauréat est sur ce point ambiguë.
5. La prise en compte de l'approche cognitive amène à valoriser et multiplier les activités de type « méta » (réflexion sur...), qui ne peuvent se faire en général qu'en français, et donc au détriment du temps consacré à la pratique orale de la langue étrangère en classe.
6. La volonté de travailler de manière spécifique la compréhension (écrite ou orale) dans toutes les classes, ou de la privilégier dans des classes consacrées à un enseignement de la langue cible sur objectifs spécifiques, amènera fatalement à y revaloriser la langue source comme langue de travail.

UNITÉ 6 : MÉTHODES ET MÉTHODOLOGIES

1. Le problème fondamental dont la réponse oriente toute la méthodologie d'enseignement des langues – à savoir, comme on le disait déjà au début du siècle, « la place respective de l'intelligence et du mécanisme » dans l'apprentissage des langues – n'est pas résolue. Il ne le sera jamais dans l'absolu, sans doute, parce qu'il dépend de multiples facteurs variables tels que le type d'apprenant, l'évolution du processus d'apprentissage, voire le type de tâche.
2. Toute orientation globale de la méthodologie d'enseignement, quelle qu'elle soit, amène forcément à privilégier certains procédés, méthodes, démarches, approches par rapport à d'autres, ce qui favorise certains élèves et en défavorise d'autres.
3. La mise en avant du processus d'apprentissage, et donc l'importance accordée aux méthodes d'apprentissage face aux méthodes d'enseignement, et à leurs interrelations, amène à poser fortement la nécessité de la négociation méthodologique entre enseignants et apprenants. La mise en œuvre de cette négociation, cependant, demanderait une motivation, une maturité et une responsabilité qui ne sont pas toujours présentes chez les élèves.
4. La prise en compte des méthodes d'apprentissage exigerait aussi une différenciation systématique des méthodes d'enseignement, qui n'est pas aisée à mettre en œuvre dans le cadre scolaire, non seulement à cause de ses conditions et contraintes, mais aussi parce qu'elle entre en contradiction avec la dimension collective de l'enseignement.
5. Cette dimension collective de l'enseignement scolaire a généralement été considérée comme une contrainte, mais elle présente aussi des aspects positifs tels que l'émulation et l'entraide.
6. Plus généralement, l'artificialité même de l'enseignement scolaire, trop facilement critiquée au nom de l'authenticité, offre des avantages décisifs tels que la cohésion dans la présentation des formes linguistiques, la progressivité des exercices, ainsi que le guidage, l'aide et la correction constamment fournis par l'enseignant.
7. La nature des épreuves terminales (le baccalauréat) a un poids considérable dans tout le second cycle : elle « modélise » fortement tout autant les méthodes proposées dans les manuels que celles attendues par les élèves et celles utilisées par les enseignants. En classe terminale, l'enseignant prépare plus à passer les épreuves du baccalauréat en langue étrangère qu'il ne prépare à communiquer en langue étrangère ; il forme plus des commentateurs de documents que des « communicateurs ».
8. L'absence actuelle de cohérence globale de méthodologie d'apprentissage (l'éclectisme) rend plus difficile la formation initiale des enseignants (qui était auparavant formation à la dernière méthodologie en vigueur).
9. Un éclectisme méthodologique déstructuré chez l'enseignant risque de perturber les élèves les plus faibles, qui sont ceux qui ont le plus besoin d'une forte cohérence d'enseignement sur laquelle s'appuyer.

UNITÉ 7 : COMPRÉHENSION ET EXPRESSION ORALES

1. L'entraînement intensif à l'expression orale et le suivi individuel de chaque élève en expression et compréhension orales exigeraient des effectifs réduits.
2. Il est difficile, pour des raisons de motivation, de parvenir à ce que les élèves communiquent directement et spontanément entre eux.
3. Plus généralement, le fait de réaliser des activités de même type en L1 et en L2, et faisant appel aux mêmes méthodes, renforcerait sans doute les chances de réussite des plus faibles. Mais cela impliquerait une coordination entre les enseignements de L1 et L2.
4. L'entraînement des élèves à une expression orale complexe est indispensable, mais elle demanderait de bonnes compétences discursive et sociolinguistique en L2. Or celles-ci sont souvent limitées, même en L1.
5. La correction des erreurs est indispensable, mais elle peut parfois constituer un frein à l'expression orale des élèves, voire provoquer des blocages : elle doit donc être soigneusement modulée (correction plus ou moins immédiate ou différée, plus ou moins systématique ou sélective).
6. La prise de parole des élèves se heurte à de nombreuses difficultés, linguistiques, psychologiques, motivationnelles. La période de l'adolescence, qui est celle où se trouvent les élèves pendant plusieurs années de leur cursus scolaire, n'est pas la plus propice à cet égard.
7. L'élève en situation scolaire prend difficilement le risque de commettre des erreurs, d'une part parce qu'il n'a pas de besoins réels de communication en L2, d'autre part parce que l'erreur y est globalement considérée comme pénalisante (elle est systématiquement pénalisée dans l'évaluation sommative).
8. L'évaluation de l'expression orale est difficile quand elle est reliée à d'autres compétences (à la compréhension écrite du document et à la compréhension orale des questions de l'enseignant, par exemple, dans le cas fréquent du commentaire oral collectif d'un texte) ; et aussi parce qu'elle met en jeu bien d'autres compétences que la seule compétence langagière (capacités de mémorisation, de synthèse, connaissances culturelles, etc.). Il en est de même souvent de l'expression écrite.

UNITÉ 8 : COMPRÉHENSION ET EXPRESSION ÉCRITES

1. L'habitude de la lecture authentique de documents écrits en L1 pourrait aider à construire des stratégies parallèles en L2, mais en général les élèves ne maîtrisent pas ces stratégies dans leur propre L1.
2. Plus généralement, le fait de réaliser des activités de même type en L1 et en L2, et faisant appel aux mêmes méthodes, renforcerait sans doute les chances de réussite des plus faibles. Mais cela impliquerait une coordination entre les enseignements de L1 et L2.
3. L'entraînement des élèves à une expression écrite complexe est indispensable, mais elle demanderait de bonnes compétences discursive et sociolinguistique en L2. Or celles-ci sont souvent limitées, même en L1.
4. Les apprenants ont développé hors de l'école des stratégies efficaces de compréhension écrite (ils savent par exemple consulter les programmes de la télé ou un journal de spectacles pour trouver l'information souhaitée). Mais le transfert de ces stratégies acquises en L1 se fait très difficilement dans l'apprentissage scolaire de la L2.

5. L'évaluation de la compréhension écrite est difficile quand où elle est reliée à d'autres compétences (à l'expression orale, par exemple, dans le cas fréquent du commentaire oral collectif d'un document sonore ou écrit en classe) ; et aussi parce qu'elle met en jeu bien d'autres compétences que la seule compétence langagière (capacités de mémorisation, de synthèse, connaissances culturelles, etc.).
6. La différenciation des activités de lecture et de production écrite est de plus en plus difficile à mettre en œuvre en classe au fur et à mesure que s'impose le modèle des épreuves écrites du baccalauréat, qui repose sur la classique « explication de textes ».
7. Quelle place et quelle fonction attribuer à la littérature en classe de langue ?

UNITÉ 9 : L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE

1. La conception des places respectives de l'entraînement mécanique et de la réflexion métalinguistique dans l'apprentissage de la grammaire dépend très directement des hypothèses retenues concernant la nature des processus mentaux à l'œuvre, ou plus globalement du choix entre le modèle de l'acquisition naturelle et celui de l'apprentissage scolaire. Or il s'agit là d'un débat toujours très ouvert scientifiquement, et qui a été récemment réactivé par la coïncidence historique, en didactique des langues, entre l'approche communicative (très orientée vers l'acquisition naturelle) et l'hypothèse cognitive (très orientée vers l'apprentissage réflexif).
2. Une mise en œuvre efficace des exercices de conceptualisation en L2 exigerait impérativement une harmonisation du métalangage, des descriptions et des méthodes utilisés dans l'enseignement des grammaires de la L1 et de la L2. Tentée à plusieurs reprises depuis un siècle, une telle harmonisation n'a jamais été réussie, et ne semble pas en voie de l'être dans un proche avenir...
3. Plus est fréquent le recours aux documents authentiques et aux exercices de type communicatif, et plus est difficile le maintien en classe d'une progression collective préétablie. Or celle-ci est indispensable dans le cadre scolaire, ne serait-ce que comme base de l'évaluation institutionnelle et de l'évaluation comparative des élèves.
4. La grammaire structurale de phrase reste massivement la plus utilisée, alors que les productions attendues des élèves impliquent le recours tout autant à une grammaire textuelle qu'à une grammaire de l'énonciation.
5. L'approche communicative implique un haut degré de tolérance pour les erreurs grammaticales qui ne gênent pas la compréhension du message. Mais ce critère d'"acceptabilité communicative" pose deux problèmes : d'une part, il impliquerait de définir un seuil encore plus difficile à fixer que celui de "grammaticalité" ; d'autre part, il entre en contradiction avec la fonction "pénalisante" accordée généralement à l'erreur dans le cadre de l'évaluation scolaire.

UNITÉ 10. LE LEXIQUE

1. L'apprentissage du vocabulaire demande des réemplois intensifs, mais on risque alors de lasser les élèves.
2. Les textes descriptifs sont les plus adaptés à la présentation du lexique de la vie quotidienne, mais ces textes ne sont guère motivants pour les élèves.
3. Pendant tout le second cycle (classes de seconde à terminale) le travail se fait par thèmes de civilisation, et il est alors difficile de maintenir la cohésion lexicale, et d'assurer la révision périodique du vocabulaire de base de la vie quotidienne.
4. L'articulation entre les différents modes de présentation et de gradation/progression du vocabulaire pose problème. En particulier, l'approche par actes de parole rend difficile la gradation/progression lexicale (puisque chaque acte de parole va devoir être présenté dans des situations différentes). Concepteurs de matériels didactiques et enseignants s'en sortent en pratique par un « bricolage » plus ou moins réussi.
5. Pour de multiples (bonnes) raisons, le travail en classe se fait souvent en intégration didactique maximale. Le réemploi du lexique se fait alors principalement à l'occasion du travail sur le support de base, c'est-à-dire par rapport aux mêmes contextes et aux mêmes situations. Or l'assimilation d'un mot de vocabulaire est au contraire fonction de la capacité que l'on a de le réemployer dans des contextes et situations différentes.

UNITÉ 11 : L'ÉVALUATION

1.

1) L'évaluation communicative est coûteuse ; 2) les problèmes de fidélité ne sont pas résolus ; 3) l'analyse notionnelle-fonctionnelle des besoins entraîne une vision atomisée qui contredit la globalité de la communication ; 4) l'authenticité est une notion relative et un test reste un test ; 5) on ne sait pas vraiment ce qu'est la compétence de communication, et notamment, on ne sait pas quelle place la qualité de la langue doit tenir dans l'évaluation : Cela fait une douzaine d'années que l'évaluation communicative prétend à la suprématie ; il serait peut-être temps que ces problèmes soient résolus, sinon, on finira par penser qu'ils ne peuvent pas l'être. (p. 61)

Arnaud Pierre J.-L., 1989, « L'évaluation communicative : principes et problèmes »
Les Langues modernes, Paris, APLV, n° 5, pp. 51-61

2. L'évaluation est rendue plus difficile dans le cadre de la pédagogie différenciée et de la formation à l'autonomie.
3. Le poids de l'évaluation sommative institutionnelle de fin de scolarité (le baccalauréat) est tel en second cycle que l'évaluation formative et l'auto-évaluation y sont difficiles à mettre en œuvre.
4. L'évaluation précise des compétences culturelle et interculturelle est impossible, en l'absence d'une description exacte et exhaustive de ces compétences.
5. Les critères de notation en didactique scolaire sont en partie contradictoires : progrès de chaque élève, mais aussi niveau par rapport à l'ensemble de la classe et aux exigences institutionnelles ; efforts réalisés, mais aussi estimation objective des résultats.
6. Le travail de classe intègre souvent des compétences différentes mises en œuvre simultanément, ce qui rend difficile l'évaluation de chacune d'entre elles.
7. La conception de l'erreur, dans l'hypothèse cognitive, comme une étape nécessaire et profitable dans tout processus d'apprentissage, rend plus difficile encore la notation, dans laquelle, traditionnellement, toute erreur est pénalisée.