



Le diagnostic pédagogique : quel rôle possible dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère en LANSAD, Université Stendhal

Dianelys Darna Fernandez

► To cite this version:

Dianelys Darna Fernandez. Le diagnostic pédagogique : quel rôle possible dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère en LANSAD, Université Stendhal. Linguistique. 2011. dumas-00623948

HAL Id: dumas-00623948

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00623948>

Submitted on 15 Sep 2011

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.



Le diagnostic pédagogique: quel rôle possible dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère en LANSAD, Université Stendhal.

Dianelys DARNA FERNANDEZ

UFR **SCIENCES DU LANGAGE**

Mémoire de master **2 recherche –NN 30 crédits–**

Mention **SCIENCES DU LANGAGE**

Spécialité ou Parcours : **Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia (DILIPEM).**

Sous la direction de **Monsieur Christian DEGACHE**

Co - direction : **Madame Sara ALVAREZ.**

Année universitaire 2010-2011

Dédicace.

À toi spécialement, Luis.

À toi, ma fille adorée, pour les moments d'absences, pour le futur.

À vous deux pour toujours.

Je vous aime.

Dianelys Darna Fernández.

Remerciements.

Je tiens à remercier mes directeurs et tous les professeurs et collègues français et cubains qui m'ont fait grandir professionnellement.

Je manifeste ma gratitude à mes parents et ma petite sœur qui m'ont toujours encouragée depuis le début de mes études et projets en France.

Je n'oublierais pas de remercier tous ceux qui m'ont soutenu et qui ont contribué à mon adaptation à la vie en France.

Avec tout mon cœur, merci de ton amitié et confiance : Rose Marie Cuevas.

Dianelys Darna Fernández.

« on sait en effet que la didactique des langues n'est pas un ensemble de réponses établies à des questions déterminées (et surtout pas déterminées par d'autres à l'extérieur du champ didactique), mais un art du questionnement interne permanent »

(Puren, 1999 : 1).

Mots-clés : diagnostic pédagogique, stratégie pédagogique, actions pédagogiques, exploration pédagogique, évaluation.

Résumé.

Cette recherche porte sur le diagnostic pédagogique en tant que processus continu et systémique qui a pour but étudier la réalité éducative des élèves depuis une approche intégrale de la personnalité (sphères affective et cognitive) à différents moments et contextes. J'étudie les aspects les plus saillants du diagnostic pédagogique dans le contexte actuel et sa relation avec l'évaluation (concept très proche et plus connu en France). D'après ces fondements théoriques, je propose une stratégie pédagogique (constituée par cinq phases) pour analyser le rôle possible du diagnostic pédagogique dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère (niveau A2) en LANSAD, Université Stendhal. Cette proposition prend en compte les besoins réels de mes apprenants au sein de ce Département au cours d'une exploration pédagogique faite en 2010-2011.

Resumen

Esta investigación se centra en el diagnóstico pedagógico como un proceso continuo y sistémico que tiene como objetivo estudiar la realidad educativa de los estudiantes a partir de un enfoque integral de la personalidad (esferas afectiva y cognitiva) en diferentes momentos y contextos. Estudio los aspectos más destacados del diagnóstico pedagógico en el contexto actual y su relación con la evaluación (concepto muy próximo y más conocido en Francia). A partir de estos fundamentos teóricos, propongo una estrategia pedagógica (constituida por cinco fases) para analizar el rol del diagnóstico en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (nivel A2) en LANSAD, Universidad Stendhal. Esta proposición tiene en cuenta las necesidades reales de mis alumnos en este Departamento a través de una exploración pedagógica hecha en 2010-2011.

Sommaire

Dédicace.....	2
Remerciements.....	3
Résumé.....	5
Sommaire	6
Introduction.....	8
Chapitre I.....	13
1. Le diagnostic pédagogique : fondements théoriques.	13
1.1 Bref historique.....	14
1.1.1 Quelques types de diagnostic.	16
1.1.2 Définition du diagnostic pédagogique : présupposés méthodologiques.....	17
1.1.3 Le diagnostic pédagogique (aspects distinctifs).....	24
1.1.4 Une stratégie pédagogique en fonction du diagnostic pédagogique.....	25
1.1.5 Objectifs du diagnostic pédagogique.	27
1.1.6 Exigences.	27
1.1.7 Principes.....	28
1.1.8 Phases essentielles du diagnostic pédagogique.	29
1.2 Le CECR et le PEL : relation avec le diagnostic pédagogique.	30
1.2.1 Qu'est-ce que le CECR et le PEL?.....	30
1.2.2 La relation entre l'évaluation et le diagnostic pédagogique dans le CECR et le PEL.....	32
1.2.3 Le suivi pédagogique et le diagnostic pédagogique.	35
Chapitre II.	37
2. Méthodologie de la recherche.	37
2.1 Les différents types de données utilisées.....	37
2.2 Le recueil de données.	38
2.3 L'analyse des données.....	39
2.3.1 Analyse qualitative/analyse quantitative :	40
Chapitre III.	41
3. La stratégie pédagogique : ses phases. L'exploration pédagogique à LANSAD, niveau A2.	41
3.1 1ère phase : Diagnostic initial et caractérisation de la problématique.....	41
3.1.1 Recueil des données.	41
3.1.2 Analyse contextuelle et structurelle.....	42
3.1.2. a) Documents de référence pour l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère à LANSAD.....	42
3.1.3 Analyse des tests du diagnostic pédagogique.....	45

3.1.3a) Guide pour procéder à l'observation de cours (2009-2010).	45
3.1.3b) Questionnaire pour les professeurs d'espagnol de LANSAD.	48
3.1.3c) Questionnaire1 pour les étudiants d'espagnol A2 de LANSAD.	54
3.1.3d) Questionnaire2 pour les étudiants d'espagnol A.2 de LANSAD.	61
3.1.3e) Examen initial pour les étudiants de LANSAD, niveau A2.	68
3.1.3f) Étude de cas : Hugo MARTINEZ.	71
3.1.4 Définition des situations problématiques de ce diagnostic pédagogique.	72
3.1.5 Prévision des tendances de changement.	73
3.2 2ème phase: Planification.	73
3.2.1 Composition des actions.	73
3.3 3ème phase : Exécution.	78
3.3.1 Développement du plan d'action.	78
3.4 4ème phase: Contrôle continu.	78
3.4.1 Contrôle et suivi pédagogique continu.	78
3.5 5ème phase: Diagnostic final et analyse des résultats.	79
3.5.1 Analyse des résultats.	79
3.5.1 a) Projection des actions qui mènent à sa transformation.	79
3.5.1 b) Recommandations.	79
Conclusions.	80
Bibliographie.	83
Annexes.	87
Annexe 1. Guide pour procéder à l'observation de cours (2009-2010).	87
Annexe 2. Questionnaire pour les professeurs d'espagnol de LANSAD.	88
Annexe 3. Questionnaire 1 pour les étudiants d'espagnol A2 de LANSAD.	89
Annexe 4. Questionnaire 2 pour les étudiants d'espagnol A.2 de LANSAD.	91
Annexe 5. Examen initial (écrit et oral) pour les étudiants de LANSAD A2 (2010-2011).	93
Annexe 6. Réponse des professeurs au questionnaire.	101
Annexe 7. Exemple de réponse d'un élève au questionnaire (1)	106
Annexe 8. Exemple de réponse d'un élève au questionnaire (2).	109
Annexe 9. Exemple d'examen initial d'un élève.	111

Introduction.

Aujourd'hui nous vivons au milieu d'une grande diversité dans le contexte éducatif international. Les différents systèmes doivent s'adapter à la réalité socioculturelle diversifiée, multiculturelle et multilingue dans laquelle se forment les nouvelles générations. Face aux changements politiques, économiques, culturels et éducatifs, nous les professeurs, nous ne pouvons pas oublier notre rôle. Le travail d'orienteurs, conducteurs et modificateurs du processus éducatif est vraiment important et certainement déterminant dans la plupart des contextes.

Il nous revient de réfléchir et d'acquiescer la conviction, ou pas, de former l'homme qu'on voudrait dans la société actuelle. Pour répondre à toutes ces aspirations il faut se demander si nous avons accordé le bon intérêt aux processus éducatifs. Il nous faut réfléchir au sujet de nos élèves, à caractéristiques et styles cognitifs, au processus d'enseignement/apprentissage, dont ils doivent être les protagonistes.

Bien que nous cherchons comme enseignants à trouver une explication de l'échec chez l'apprenant, en invoquant des facteurs qui lui sont inhérents, ces raisonnements visent à minimiser le rôle de la compétence pédagogique ou encore certaines carences du milieu familial ou d'autres contextes. Il faut réfléchir sur nous-mêmes, nous remettre en question, car de nombreux élèves passent quelques années à l'école sans obtenir les résultats voulus. Ils ne suivent pas le rythme naturel de leurs classes pour apprendre comme les autres et ils finissent, tôt ou tard, par abandonner l'école. Toutefois, l'immense majorité est capable d'apprendre, donc le problème pourrait être dû à une compétence pédagogique.

La connaissance détaillée des étudiants, de leurs *diagnostics pédagogiques* et non seulement de leurs *évaluations*, comme je l'analyse dans ce mémoire, est une question centrale. Il n'est pas possible d'ignorer les situations réelles, les caractéristiques cognitives et affectives des étudiants, au cours de leur processus d'enseignement/apprentissage.

Les études réalisées concernant la pratique pédagogique et son perfectionnement et concernant l'effet des facteurs associés à la qualité de l'éducation confirment que le diagnostic pédagogique est une condition absolument nécessaire à l'amélioration de celle-ci en classe, à l'école et dans une zone, une région ou un pays (Silvestre, 2000 : 8).

Bien qu'en Europe, à l'aube du nouveau siècle, ont été conçus le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR, 2001) et le Portfolio Européen des Langues (PEL, 2001), ces documents ne peuvent pas répondre à toutes les questions qui concernent les professionnels des langues. Dans le CECR, le PEL et la majorité de la littérature consultée jusqu'à présent, les spécialistes parlent *d'évaluation*, *d'évaluation formative* ou *évaluation*

diagnostique (Ajar & Dassa, 1997 : 46-47) et de suivi *pédagogique* (Derycke, 2000 : 10) et non de *diagnostic pédagogique*, d'où mon intérêt à réfléchir sur cette thématique.

Je n'ai trouvé que peu de travaux en relation avec le diagnostic pédagogique dans le contexte français. Quelques chercheurs font des allusions au diagnostic pédagogique en relation avec certains domaines où la connaissance de la personnalité des apprenants est considérée comme particulièrement indispensable : formation professionnelle, soutien scolaire, aide individualisée et enseignement expérimental.

En général il est identifié avec *l'évaluation diagnostique* (Académie de Montpellier, 2011) ou bien il est analysé en fonction de *l'adaptation scolaire* (Myara, 2003 : 8). C'est un des sujets les moins examinés de la pédagogie française. La bibliographie reste plutôt d'origine hispanophone (espagnole et latino-américaine). C'est un concept plus diffusé dans ces pays-là.

En général, dans le contexte éducatif, l'évaluation est utilisée comme synonyme de diagnostic pédagogique; cela a généré une certaine confusion pas seulement théorique mais aussi pratique. En ce sens, il est important de faire quelques précisions. D'après moi, il ne faut pas considérer l'évaluation et le diagnostic pédagogique comme étant similaires bien qu'ils soient complémentaires.

Je reprendrai ces aspects dans la première partie de ce mémoire, pour en faire une analyse soutenue et approfondie d'une thématique d'actualité internationale. Cette analyse envisage de soulever des aspects très enrichissants et précis concernant le processus d'enseignement/apprentissage. Je pense que ce sujet mérite d'être étudié dans le cadre de la politique de la formation en langues.

Pour parler d'un véritable diagnostic pédagogique, il est nécessaire d'aller au-delà des modèles d'évaluation que nous connaissons en France. Il faut élargir la dimension formative et adopter une vision du travail axée sur le processus d'enseignement/apprentissage depuis une approche intégrale de la personnalité des élèves dans les différents contextes socio-éducatifs. Tout cela devrait nous fournir des informations pour une intervention préventive et pour le changement éducatif.

... dans la pratique, on ne s'attache pas à sonder précisément les besoins et les potentialités de l'élève, ni l'attention à lui accorder. La solution tarde à venir, elle est parfois laissée à la spontanéité et le manque d'intérêt commence à se manifester, les niveaux d'exigence envers l'élève comme envers le groupe baissent et le passage dans la classe supérieure se voit compromis, problème qui commence pour beaucoup d'élèves et d'enseignants dès que l'enfant entre à l'école (Silvestre, 2000 : 7).

Le diagnostic pédagogique est un processus long et assez complexe. Il faut considérer tous les étudiants, sans établir des distinctions en fonction de la réussite. Il faut inclure tous les types

de contenus, pas seulement ceux qui accentuent la mémoire et le raisonnement. Il est nécessaire d'utiliser différentes façons d'évaluer mais aussi de se consacrer à tous les types d'intelligence et de considérer les différentes variations multiculturelles. Surtout, il faut avoir la conviction que tous les étudiants peuvent apprendre, qu'il y a différentes façons de le faire et que nous sommes les principaux responsables de ce processus. Le diagnostic pédagogique doit assumer cette réalité et tenir compte de la complexité du fait éducatif dont le centre est le processus d'enseignement/apprentissage.

Lorsque l'enseignant est confronté à un groupe d'élèves, il lui faut trouver des stratégies complémentaires et du temps pour régler les possibles problèmes. Ces stratégies se définissent à partir du curriculum, de l'évaluation et surtout d'un diagnostic pédagogique approprié aux élèves des classes considérées. Ceci n'est pas une tâche facile parce qu'évidemment suppose un effort et un défi pour les professeurs et l'administration éducative qui doivent fournir de nouvelles façons d'enseigner, consacrer plus de temps et avoir un grand désir de faire partie de ceux qui forment les communautés éducatives des centres (Hervás & Belhaj, 2008 : 2).

Ces réflexions me mènent à expliquer les facteurs qui ont motivé le choix de mon sujet de recherche. Tout d'abord, mon intérêt principal sur ce sujet répond à ma condition de professeur de langues qui se voit confrontée à de nombreuses situations qui influent sur la classe de langue dans la pratique quotidienne et que je ne peux pas résoudre avec l'évaluation.

La relation établie entre l'enseignant et l'apprenant, le système complexe des influences et des décisions qu'ils prendraient à l'école et au-delà de l'institution, ont constitué aussi des motivations très importantes pour moi au moment de choisir le sujet. Il ne s'agit pas de limiter la créativité mais de donner une plus grande unité à mon travail comme professeur de langues.

Cette proposition m'est aussi venue à l'esprit suite à mon mémoire de Master 1 qui a porté sur la Méthodologie de l'enseignement de l'espagnol à LANSAD¹ comme langue étrangère (Darna, 2010). Dans cette recherche-là, j'avais fait une description de la méthodologie de travail de l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère au sein du Département LANSAD, niveau A1 dont j'ai remarqué certaines situations qui, de mon point de vue, pouvaient être modifiées à partir d'un travail plus centré sur le diagnostic pédagogique et non sur l'évaluation.

Cette nouvelle recherche est l'opportunité d'approfondir certaines connaissances que j'avais acquises au cours de plusieurs années d'études et de travail au sein de l'Université

¹ Formations en langues pour spécialistes d'autres disciplines Voir: http://lansad.u-grenoble3.fr/1247668033766/0/fiche___article/

Pédagogique de Matanzas (Cuba). Dans ce contexte-là, j'ai eu la possibilité de faire partie des projets de recherche sur l'apprentissage des langues centré sur le diagnostic pédagogique.

Aujourd'hui, j'envisage d'enrichir mes connaissances dans un contexte différent en faisant l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère. Je me demande si nous pouvons passer de l'évaluation au diagnostic pédagogique et donner à ce dernier un rôle différent de celui de l'évaluation, concept très proche et plus utilisé en France dans le travail quotidien. Que se passe-t-il dans la pratique lorsque le processus de diagnostic pédagogique est superficiel ou n'est pas pris en compte ? J'ai le sentiment de perdre trop de temps à essayer de résoudre certains problèmes pédagogiques et didactiques dont l'origine m'est inconnue.

A partir de la consultation d'une bibliographie assez variée et actualisée, de l'observation des classes dans le Département LANSAD de l'Université Stendhal de Grenoble (année 2009-2010), de l'application de différents tests, et de mon expérience personnelle, j'en ai déduit qu'il s'agit d'un sujet qui devrait être approfondi. Bien que j'aie repris certains aspects théoriques sur l'évaluation et sa relation avec le diagnostic pédagogique, ce travail se centre sur le diagnostic pédagogique qui est sans doute, un sujet moins connu en France et d'après moi, beaucoup plus complexe et intégral. Cette réflexion m'engage personnellement à trouver une explication.

Ce travail s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues et il est en rapport avec les notions de diagnostic pédagogique et aussi d'évaluation dans le processus d'apprentissage. J'ai dû répondre à la *problématique* suivante: quel rôle possible a le diagnostic pédagogique dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère (niveau A2) en LANSAD, Université Stendhal ? Le *but* est d'analyser cette question à partir d'une stratégie pédagogique mise en pratique de façon exploratoire.

Une fois ma problématique et mon but précisés, il me faut présenter, puis commenter le *plan méthodologique* choisi.

1. Le diagnostic pédagogique et l'évaluation. Une stratégie pédagogique.
2. Méthodologie
3. Les phases de la stratégie pédagogique. Analyse des résultats.

Tout d'abord, je présente une étude théorique² sur différents aspects en relation avec le diagnostic pédagogique. Ensuite j'analyserai sa relation avec l'évaluation en donnant la priorité au diagnostic qui est mon intérêt principal et la nouveauté dans le contexte français. Je

² Les traductions des fragments des textes en espagnol tout au long de ce mémoire, sont spécifiées en dessous, entre crochets. Elles ont été faites par moi-même.

vais aussi repérer les fondements de la stratégie pédagogique et dans le deuxième chapitre je parlerai de la méthodologie utilisée. Tout cela me permettra dans le troisième chapitre de présenter les phases de la stratégie pédagogique et de faire une analyse de sa mise en pratique à partir d'une exploration pédagogique.

La stratégie pédagogique est constituée de cinq phases qui doivent aboutir à l'obtention de données centrées sur le diagnostic pédagogique. Dans cette recherche j'analyse les deux premières phases en raison de la complexité du sujet et ensuite je présente la théorie qui soutient toutes les phases de la stratégie pédagogique.

La première phase est le diagnostic initial et la deuxième propose des actions pour le développement du processus d'enseignement/apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère. A noter toutefois que ces actions pédagogiques étaient proposées en fonction des besoins réels de mes apprenants d'espagnol au sein du Département LANSAD de l'Université Stendhal de Grenoble, niveau A2.

Le terrain est mixte, il est une combinaison du concret (département d'espagnol de LANSAD de l'Université Stendhal et spécifiquement une classe de niveau A2 au sein du même Département) et de l'abstrait (analyse des documents et des tests de recherche). Mon corpus est constitué par des tests appliqués au cours de l'année scolaire 2010-2011 à cinq professeurs sélectionnés de manière aléatoire au sein du Département LANSAD et à un échantillon de 16 apprenants d'espagnol comme langue étrangère qui ont travaillé avec moi de septembre à décembre 2010 dans le niveau A2.

Cette recherche s'appuie aussi sur l'observation de quatre cours qui ont eu lieu à la fin de l'année 2010 dans le même Département, comme partie d'une autre recherche faite par moi-même (Darna, 2010). J'ai travaillé dans la perspective des courants définis par Blanchet : le *courant holistique ou éclectique* (2000 : 34) et l'ergonomie *cognitive* (2000 : 32-34) que je vais approfondir dans la partie destinée à la méthodologie.

Je présente aussi une étude de cas, un exemple de ce que nous pourrons faire avec les résultats des tests appliqués aux élèves dans la pratique pédagogique. Il s'agit de montrer comment intégrer les informations par rapport à un élève à partir de la triangulation des données (Yana, 1993 : 2). Dans le chapitre qui va suivre je présente mon étude théorique sur le diagnostic pédagogique et sa relation avec l'évaluation. Ce sont les fondements de la stratégie pédagogique.

Chapitre I.

1. Le diagnostic pédagogique : fondements théoriques.

Le système éducatif européen demande d'effectuer un travail plus centré sur l'élève et il envisage « d'aider les enseignants, les écoles et les institutions à (...) identifier les nécessités et les motivations des apprenants, à fixer avec eux les objectifs et les programmes d'apprentissage... » (Schneider, 1999 cité par Weiss 2000 : 15). Pour cela l'école doit être adaptée à une réalité socio-culturelle qui est diverse et multiculturelle. Il n'y a pas un modèle unique, les étudiants doivent s'adapter et leurs éducateurs aussi.

Le diagnostic pédagogique doit prendre en compte cette réalité et l'examiner dans sa complexité. Il est primordial de réviser nos procédures pour faire un diagnostic pédagogique plus objectif, adapté à la nouvelle réalité socio-éducative ; au-delà de l'évaluation. Il s'agit de considérer cette réalité dans son contexte et dans ses relations. Le diagnostic pédagogique doit répondre à tous ces besoins et, par conséquent, étudier le sujet qui apprend dans son exhaustivité.

Tout ceci signifie reconnaître la variété des situations éducatives et comprendre l'importance du diagnostic pédagogique. Il faut faire une analyse de cette catégorie et aussi connaître les conditions essentielles pour atteindre les finalités éducatives qui sont confiées à l'école dans tous les niveaux éducatifs. Nous devons adopter une méthodologie axée sur le processus d'enseignement/apprentissage qui permette d'étudier le contexte socio-éducatif du sujet et son apprentissage de façon plus élargie. Il est d'importance majeure de fournir des conclusions diagnostiques pour l'intervention préventive nécessaire et les changements pédagogiques.

Je vais développer dans ce chapitre une analyse théorique pour répondre à certaines questions, telles que :

- Qu'est-ce que le diagnostic pédagogique ?
- Quels sont ses fondements ?
- Et ses principes et exigences ?
- Doit-il se faire par phases ?
- Qu'est-ce que le CECR et le PEL ?
- Quelle est la relation entre le diagnostic pédagogique et l'évaluation ?
- Qu'est-ce que le suivi pédagogique ?

Il faudra revoir les principaux travaux publiés récemment pour chercher à démontrer que c'est un concept très important à prendre en compte dans la pratique didactique et pédagogique actuelle. Ce travail vise à analyser quel rôle possible peut avoir le diagnostic pédagogique dans l'enseignement de l'espagnol en LANSAD.

1.1 Bref historique.

La réflexion sur le diagnostic pédagogique a été initialement associée à l'analyse des différences individuelles, principalement avec la sélection et la classification des élèves, de leurs habiletés, de leurs aptitudes et de leurs intérêts. Ses origines remontent à l'époque de Francis Galton (1822-1911), Alfred Binet (1857-1911) et James McKeen Cattell (1860-1944). Parmi eux, les résultats les plus significatifs sur le diagnostic appartiennent à Alfred Binet, qui a développé en 1905, le premier test utilisé afin d'identifier les élèves les plus doués. Il était très répandu à Paris.

Certains ont fait à Binet des critiques. Dans mon travail, je ne reviens pas sur ces aspects parce qu'ils n'ont pas beaucoup d'intérêt dans cette recherche. Je pense que l'importance du travail de Binet est indéniable, il a créé une base pour la création d'autres tests et il a laissé les portes ouvertes à un sujet peu travaillé à cette époque. A partir de là, et depuis l'année 1920 émergent plusieurs types de tests comme Alpha et OTIS, ils centrent leur attention sur les connaissances et non pas sur la détection de la capacité intellectuelle innée.

En esa época se pensó que el rendimiento en los test medía el aprovechamiento escolar y podía actuar como un buen predictor futuro. Una crítica fuerte a los test de la década del 1920 al 1930 es que reflejan más las oportunidades pedagógicas previas que las potencialidades innatas. (Rico, P : 2005 : 81)

[À cette époque, on pensait que la performance dans le test mesurait le rendement des élèves et pourrait agir comme un bon indicateur de l'avenir. Une critique forte faite aux tests de la décennie de 1920 à 1930 est qu'ils reflètent plus les possibilités d'enseignement précédent que le potentiel inné.].

Dans les années 1950-1960, les scientifiques commençaient à être un peu plus conscients de la nécessité d'analyser aussi les compétences. Un auteur qui est resté dans cette analyse et près de l'approche de Binet était Wechsler (1896-1981). Pour lui, la performance était un produit complexe du développement biologique et de l'expérience. Aujourd'hui, il demeure l'un des tests utilisés pour faire un diagnostic, à l'école comme dans l'environnement clinique.

L'époque classique du diagnostic est située entre les deux guerres mondiales. Au cours de ces années est apparue la première théorie du test, avec un intérêt dans la construction, la validité et l'application des tests. Ils ont tenté de séparer la technique de la théorie. On pourrait parler de «crise du diagnostic » dans les années 1950, principalement aux États-Unis, puis en Europe, la controverse n'a pas eu beaucoup d'impact.

Il y avait des critiques sur les modèles projectifs et cliniques et une approche de nouvelles lignes directrices (ouverture dans le domaine de l'autonomisation clinique et éducative, des études de cas individuels). C'était le début du modèle de l'analyse fonctionnelle appliquée au comportement. Finalement, cette opposition a été plus méthodologique que conceptuelle.

Malgré la crise, dans les années 1950-1960, il y a eu un certain nombre de contributions importantes en fonction de l'amélioration de la qualité des tests de diagnostic. Les éléments de la théorie de Piaget sont une séquence constante ; chaque nouvelle structure comprend ce qui la précède et est une amélioration. Sa méthodologie était clinique, son but était d'étudier les mécanismes intellectuels plutôt que les résultats, la structure plutôt que le contenu. Sa méthode d'exploration expérimentale combinée avec le dialogue est dérivée de cette conception. Cette méthode implique une confrontation continue du sujet avec la réalité. Sa valeur principale réside dans la description séquentielle qui suit le développement intellectuel.

Les intérêts fondamentaux de la psychologie génétique ont été d'étudier comment construire les schémas en fournissant un modèle de développement de la concurrence intellectuelle en termes de capacité et d'opérations. L'avantage d'un tel diagnostic est qu'il est inclus dans une séquence de développement et que nous connaissons les étapes. Ceci permet le séquençage et la hiérarchie de l'apprentissage.

Cependant, ce diagnostic a présenté un certain nombre de difficultés. Le séquençage offert par Piaget et qui se reflète dans les tests peut varier d'une culture à l'autre. Depuis les années 1970 et le début des années 1980, certains chercheurs ont fait la critique des modèles des diagnostics psychométriques et cliniques. Il y a eu de nouvelles perspectives de recherche, basées sur le paradigme de la critique.

Les travaux de Lev. Semionovich Vygotsky (1896-1934) dans les années 1920 et 1930 en Union Soviétique, d'après moi, ont une grande importance. Ses apports, depuis la conception historico-culturelle, ont permis d'aboutir à des explications plus élargies et diversifiées sur la personnalité, l'apprentissage et son évolution.

Cette théorie a été associée étroitement aux questions d'éducation. Cependant, dans la plupart des pays il était à peine connu. Cela s'explique parce que la théorie vygotskyenne était influencée par des textes sur la dialectique et le matérialisme historique de Marx et Engels, donc son fondement étaient social et dialectique. La définition de la *Zone proximale de développement* (ZPD) souligne la préoccupation de Vygotsky concernant la mesure du fonctionnement intellectuel. Il pensait qu'il était indispensable de mesurer le potentiel d'apprentissage de l'enfant plutôt que son niveau réel.

La ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo real actual (ZDR) y el nivel de desarrollo potencial (ZDP), determinado mediante la resolución de problemas con la guía o colaboración de adultos o compañeros más capaces (Vygotsky cité par Becco, 2001: 3).

[La ZPD est la distance entre le niveau de développement réel actuel (ZDR) et le niveau de développement potentiel (ZPD), déterminée par la résolution de problèmes avec le guide ou la collaboration de partenaires adultes plus compétentes].

Vygotsky a également parlé de la nécessité de l'unité des processus cognitifs et affectifs. C'est-à-dire que, d'après lui, il n'y a aucune expression psychologique qui puisse être considérée exclusivement cognitive ou affective, indépendamment du fait qu'il peut dominer un de ces deux facteurs. Pour lui, les expériences personnelles étaient importantes dans la formation de la personnalité.

Les niveaux d'aide étaient aussi de grande valeur pour Vygotsky. Avec cette conception dynamique, il cherchait à développer le diagnostic, à tester, à évaluer sa capacité pour aider à former la personnalité. Ce diagnostic devait également être compréhensible et utile pour celui qui devait le mettre en œuvre sur le plan pédagogique. Il était justifié seulement s'il pouvait apporter une utilité pratique.

Vygotsky rompt avec la conception statique du diagnostic, préconise le caractère explicatif du diagnostic et défend l'idée du développement du processus dans un contexte social. Ses expériences ont marqué un changement qualitatif dans la conception de l'enseignement et la psychologie. Ses idées étaient en avance sur son temps. Pour moi, ses études sont très importantes quand on parle de diagnostic pédagogique.

Ceci étant, aujourd'hui, il y a des travaux sur le diagnostic et particulièrement sur le diagnostic pédagogique, qui prennent appui sur certaines études mentionnées mais avec une intention didactique ou bien avec une approche plus adaptée à la réalité contemporaine. Dans les paragraphes suivants je vais présenter ces approches plus récentes qui parlent des différents types de diagnostics et ensuite je ferai une analyse du concept de diagnostic pédagogique.

1.1.1 Quelques types de diagnostic.

Il est possible de trouver certaines opinions qui décrivent les différents types de diagnostic possibles (Buisán & Marín, 1992 : 106).

- Le *diagnostic clinique* semble plus utilisé lorsque l'objectif est l'exploration de la personnalité du sujet, surtout s'il y a des troubles neurocomportementaux et émotionnels. Il utilise principalement les techniques projectives et la personne qui fait le diagnostic doit être un bon spécialiste dans ce domaine.

- Le diagnostic *analytique* est plus utilisé dans les écoles spécialisées, même si, en principe, il a les mêmes objectifs que les diagnostics faits dans les filières générales. Son objectif est de parvenir à une compréhension profonde des possibilités d'éducation de l'enfant et de ses défauts, ce qui limite le processus d'apprentissage.
- Le *diagnostic psychologique* nous donne des informations sur les fonctionnalités, la personnalité et le niveau d'adaptation d'une personne. Ce diagnostic peut prédire le succès scolaire ou l'échec, mais habituellement, il ne considère pas la réalité éducative de l'objet d'un diagnostic. Il peut être fait individuellement ou en groupe. La durée de celui-ci dépendra de l'objectif fixé à l'avance.
- Le *diagnostic psychopédagogique* est présent si on inclut un profil psychologique du sujet dans le processus d'apprentissage. Toutefois, la psychologie évolutionniste de l'enfant, l'adolescent ou l'adulte, ne devrait jamais être oubliée, afin d'éviter de graves erreurs dans ce domaine.
- Le *diagnostic pédagogique* vise à nous informer sur les performances en apprentissage, quel que soit l'âge du sujet. Étant donné qu'il y a de nombreux facteurs qui peuvent interférer avec succès dans ce domaine, il est clair que le diagnostic pédagogique doit fournir des données sur la plupart d'entre eux.

Il est de grande importance de comprendre que les limites parmi les différents types de diagnostic sont assez difficiles à déterminer. Le contenu des diagnostics dépend des objectifs à atteindre. Ils fourniront des ensembles de données personnelles, sociales, environnementales, d'observation, etc., conformément à l'orientation choisie, qu'on ne peut pas séparer au moment de faire un vrai diagnostic.

A partir de ces éléments, il s'impose une définition du diagnostic pédagogique, concept directeur dans cette recherche. Tout de suite je vais présenter quelques définitions et le point de vue adopté.

1.1.2 Définition du diagnostic pédagogique : présupposés méthodologiques.

Avant de passer à l'analyse des concepts, il est important aussi d'éclaircir sa relation avec la didactique puisqu'elle est au cœur de cette proposition. Pour cela je reprends les arguments suivants :

El Diagnóstico Pedagógico también mantiene relación con la Didáctica porque dadas las características diferenciales de los alumnos a nivel personal y socio-ambiental, éstos precisan de metodologías de enseñanza diferenciadas que se adapten a sus necesidades; en este sentido, el Diagnóstico Pedagógico tiene la misión de identificar y describir dichas necesidades para articular y adaptar a ella la didáctica

adecuada. De otro lado, y por similar razonamiento, se estima que debe ejercer un papel también importante en lo que respecta a la valoración de programas de enseñanza y de materiales didácticos, bien sean de carácter ordinario o correctivo. Asimismo dado que toda interacción didáctica supone una interacción personal, el Diagnóstico Pedagógico habrá de estimar la calidad y adecuación de las relaciones profesor-alumno y alumnos-alumnos en orden para garantizar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, 1993: 11).

[Le diagnostic pédagogique a également une relation avec la didactique car étant donné les caractéristiques différentielles des étudiants au niveau personnel et socio-environnemental, ils ont besoin de méthodologies d'enseignement différentes qui répondent à leurs besoins ; dans ce sens, le diagnostic pédagogique a pour mission d'identifier et de décrire ces besoins pour formuler et adapter la didactique appropriée à ces méthodes. D'autre part, et par un raisonnement semblable, on estime qu'elle doit exercer un rôle important en rapport avec l'évaluation des programmes d'éducation et de matériel de formation, qu'ils soient réguliers ou correctifs. Comme toute l'interaction didactique implique une interaction personnelle, le diagnostic pédagogique sera nécessaire pour estimer la qualité et la pertinence des relations professeur - étudiant et étudiants -étudiants afin d'assurer l'efficacité du processus d'enseignement/apprentissage].

La lecture de plusieurs travaux d'origines hétérogènes m'ont permis de faire une synthèse des critères plus intéressants et actuels en rapport avec le sujet de cette recherche. En France, j'ai déjà dit qu'il est plutôt défini comme évaluation. Dans certains cas il est lié aux erreurs, aux problèmes et à la réussite de certains élèves. Le concept de l'Académie de Nantes est très intéressant, il parle de l'identification des causes de défaillances et de la possibilité d'aider les élèves à aller plus loin. Le problème est que nous ne pouvons pas savoir si tout cela inclut les aspects affectifs et cognitifs et les différents contextes qui conditionnent le diagnostic pédagogique.

Par définition, le diagnostic est le raisonnement menant à l'identification de la cause d'une défaillance, à partir des symptômes relevés par des observations, des contrôles ou des tests. Le mot provient du grec (dia-, par, à travers, séparation, distinction et gnosis, la connaissance, le discernement). Un diagnostic réussi doit conduire à remédier aux difficultés de certains élèves mais aussi permettre aux élèves plus à l'aise d'aller plus loin (Académie de Nantes, 2011).

Dans d'autres contextes on parle aussi de *diagnostic pédagogique* comme *évaluation formative* :

La problématique du diagnostic pédagogique en contexte scolaire s'inscrit au confluent des différentes tendances de l'évaluation des apprentissages qui ont modelé les systèmes scolaires depuis une quarantaine d'années (...) L'évaluation cesse alors d'être exclusivement sommative pour devenir aussi formative, c'est-à-dire destinée à guider les apprentissages des élèves ainsi que les stratégies d'enseignement en cours de réalisation(...) En fait, l'évaluation formative s'appuie entièrement sur une planification de l'enseignement et une gestion de l'évaluation centrée sur les objectifs pédagogiques (Ajar & Dassa, 1997 : 46-47).

Il a été aussi identifié avec *l'évaluation diagnostique* :

La banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique vous permet d'évaluer les compétences de vos élèves, facilement, immédiatement en classe, à tout moment de l'année scolaire, dans de nombreuses disciplines, de la grande section de maternelle aux différentes classes de seconde (Ministère de l'Éducation Nationale Française, 2008).

Il est analysé en fonction de *l'adaptation scolaire* (Myara, 2003 : 8) et résumé dans un tableau :

Tableau 1. Le diagnostic pédagogique par Myara, 2003.

Quand ? Lorsqu'on constate un dysfonctionnement dans la situation scolaire de l'élève.
Pourquoi ? Différencier sa pédagogie, élaborer un projet d'aide personnalisé, orienter l'élève.
Centration sur : L'ensemble de la situation scolaire du sujet.
Positionnement : Je fais partie avec l'élève de la situation et du problème.
Démarches : Déductive et interactive. On questionne, on recherche le sens de la situation pour apporter une réponse particulière à un sujet particulier.
Outils : Observations/ Entretiens/Projets.
Points d'appui : Le potentiel présumé de l'élève. Ce qui n'est pas donné à voir mais qui existe.
Priorité : Améliorer les conditions d'apprentissages.
Projet : Amélioration à long terme.
Statut de l'erreur : L'erreur est « significative », elle indique un processus dans un contexte donné. Son analyse est susceptible de révéler ce qui fait difficulté dans un contexte donné. Par exemple les implicites d'une situation, le raisonnement des élèves.
Intérêts : Augmenter la prise de responsabilité de l'élève.
Dérives : Fixation sur les difficultés et renforcement du sentiment d'échec chez l'élève.
Règle : Différer toute marginalisation de l'élève par rapport à son groupe d'appartenance. S'interroger sur ce qui se passerait si l'on ne proposait aucun dispositif spécifique, ni aucune aide personnalisée.

Les concepts antérieurs ont certains aspects à considérer mais ils ne répondent pas à mes besoins en termes de définition du diagnostic pédagogique. Voyons quelques autres concepts plus proches de mon intérêt:

Diagnosticar implica conocer el estado de lo que se estudia en un momento dado, según un objetivo, todo ello con vista a transformar la realidad, en busca de mejores resultados. El diagnóstico permitirá profundizar en el conocimiento de los logros, dificultades y potencialidades del estudiante (Silvestre & Zilverstein, 2002: 24).

[Diagnostiquer implique la connaissance de l'état de ce qui est étudié en un temps donné, conformément à un objectif, tout cela en vue de la réalité de la transformation, à la recherche de meilleurs résultats. Le diagnostic permettra d'approfondir la connaissance des réalisations, des défis et des possibilités de l'étudiant].

D'après Mme Páez (2003) le diagnostic pédagogique est un processus. Elle nous donne certains éléments très intéressants : caractère continue, systémique, participatif, contextuel et projectif.

Un proceso continuo, sistémico y participativo que implica un acercamiento a la realidad educativa con el propósito de conocerla y evaluarla en la realidad misma, pronosticar su posible cambio, así como proponer acciones que desde el proceso de enseñanza y aprendizaje contribuyan a su transformación, concretándose éstas en el diseño del micro-curriculum y en la dirección del proceso de enseñanza/aprendizaje (p. 19).

[Un processus continu, systématique et participatif qui implique une approche de la réalité éducative afin de la connaître, de l'évaluer dans la réalité même, de pronostiquer son éventuelle modification, ainsi que proposer des actions qui contribuent à sa transformation depuis le processus d'enseignement/apprentissage, en concrétisant celles-là dans la conception du micro curriculum et dans la direction du processus d'enseignement/ apprentissage].

Ce concept nous amène à reconnaître la nature scientifique et adaptable du concept aux contextes et aux conditions des diverses situations éducatives. Ceci étant, il faut dire qu'après la lecture des travaux de l'auteur, je ne pense pas que le mot « évaluer » soit utilisé dans le sens plus courant (processus visant à mesurer le niveau d'apprentissage des élèves) mais dans le sens d'une analyse intégrale qui permet de caractériser la valeur d'une situation qu'il est possible de transformer au sein du processus d'enseignement/apprentissage.

D'après Marí, Sánchez et Gastaldo (2006) :

El Diagnóstico Pedagógico se debe entender como una actividad científica, teórico-técnica, insertada en el proceso enseñanza-aprendizaje, que incluye actividades de medición, estimación-valoración (assessment) y evaluación, consistente en un proceso de indagación científica, apoyado en una base epistemológica, que se encamina al conocimiento y valoración de cualquier hecho educativo con el fin de tomar una decisión para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje (p.3).

[Le diagnostic éducatif doit être compris comme une activité scientifique, théorique-technique, insérée dans l'enseignement et l'apprentissage, y compris la mesure, estimation-valoration (évaluation) et l'évaluation des activités, consistant en un processus d'enquête scientifique, pris en charge par une base épistémologique, qui se dirige vers la connaissance et l'appréciation de tout acte éducatif fait afin de prendre une décision pour l'amélioration du processus enseignement/apprentissage].

Ce concept est plus récent et il a été défini en Espagne mais il n'y a pas de grandes différences avec celui de Mme Páez. Il est important de souligner la base scientifique du diagnostic comme caractère essentiel et aussi le fait de reprendre son aspect projectif et transformateur. Ce concept inclut l'évaluation comme une activité qui fait partie du diagnostic pédagogique. Cependant, dans aucun des deux concepts les auteurs parlent des éléments qui doivent être suivis dans la réalité éducative.

La définition d'Iovanovich et Alurralde (2000) qui envisage la déclaration des hypothèses et la mise en pratique des actions est aussi intéressante :

El Diagnóstico es una herramienta que permite relevar un estado de situación, con un plan de registro y algunas hipótesis acerca de lo que ocurre. Se lleva a cabo para pronosticar, proyectar y ejecutar acciones transformadoras. Estos desafíos deben inscribirse en el plano de lo posible y partir de categorizaciones claras, sobre la base de los elementos que se desean relevar (p.3).

[Le diagnostic est un outil qui permet de relever un état de la situation, avec un plan d'enregistrement et de certaines hypothèses sur ce qui se passe. Il intervient dans les prévisions, la planification et l'exécution des actions de transformation. Ces défis doivent s'inscrire dans le plan du possible et démarrer à partir de catégorisations claires, fondée sur les éléments qu'on souhaite relever].

Une idée est prédominante parmi les définitions consultées : le diagnostic pédagogique désigne en général l'étude des situations éducatives, afin de connaître leur origine et leur contexte, d'expliquer la situation et, enfin, d'élaborer une projection pour améliorer le processus d'enseignement/ apprentissage.

La conception intégrale de la personnalité m'a conduit à avoir un point de vue différent sur le diagnostic. Actuellement, le diagnostic tend à étudier toute l'influence socioculturelle que reçoit le sujet, l'intégralité des influences et à spécifier également les aspects tels que les besoins, valeurs, aspirations, intérêts, nature, les conditions dans lesquelles l'élève fait son apprentissage à partir de ses différences individuelles.

Proceso con carácter instrumental que permite recopilar información para la evaluación, intervención, en función de transformar o modificar algo, desde un estado inicial hacia algo potencial, lo que permite una atención diferenciada (Silvestre & Zilverstein, 2002 : 23).

[Processus instrumental qui permet de recueillir des informations pour l'évaluation, l'intervention, avec l'intention de transformer ou de modifier quelque chose, d'un état initial en quelque chose de potentiel, donc permettant une attention différenciée].

Dans tous les cas, l'évaluation est en étroite relation avec le diagnostic. Il s'agit de transformer les situations éducatives en général. Ce concept me fait penser aux idées de Vygotsky sur la *Zone proximale de développement* (ZPD). Je considère très important dans ce sujet, le principe de l'unité du cognitif et de l'affectif que nous allons retrouver dans la définition d'autres chercheurs.

Por la propia esencia humana todos los elementos que se integran en la personalidad tienen una naturaleza cognitiva y afectiva, es imposible delimitar un hecho o fenómeno psicológico puramente afectivo o puramente cognitivo en el funcionamiento normal del hombre (González & Mitjans, 1989 cité par Ortiz & Mariño, 2003 : 31)

[Par essence humaine, tous les éléments qui sont intégrés à la personnalité ont une nature cognitive et affective, il est impossible de délimiter un fait ou un phénomène psychologique purement émotionnel ou purement cognitif dans le fonctionnement normal de l'homme].

Toutefois, le diagnostic n'explique jamais complètement la réalité, étant donné que les circonstances qui nous entourent sont en train de changer. Il y a au moins *six questions* qui nous permettront de commencer à recueillir et systématiser les données élémentaires pour élaborer un diagnostic pédagogique:

Tableau 2. Six questions du diagnostic pédagogique (Rico, 2005 : 83).

QUOI?	C'est le problème.
QUI?	Ce sont les protagonistes du processus de diagnostic.
OÙ?	La délimitation de l'espace physique et dans lequel les activités de diagnostic seront élaborées.
QUAND?	C'est le temps requis pour effectuer le diagnostic. Généralement exprimé à travers un calendrier.
COMMENT?	Les aspects techniques-méthodologiques.
AVEC QUOI?	Les tests avec lesquels on va recueillir, traiter et présenter l'information obtenue.

J'ai fait un résumé des grands problèmes du diagnostic pédagogique qui d'après moi ne permettent pas une vision plus élargie des concepts analysés :

- Le fait d'assumer le diagnostic pédagogique comme identique à l'évaluation.
- La reconnaissance qu'il faut diagnostiquer les sphères affectives et cognitives des étudiants, pour travailler et modifier leurs situations selon l'objectif attendu.
- La nécessité d'une réorientation du processus éducatif, afin de l'adapter aux besoins et aux caractéristiques des étudiants.
- La non réalisation de la restitution du suivi pédagogique.³

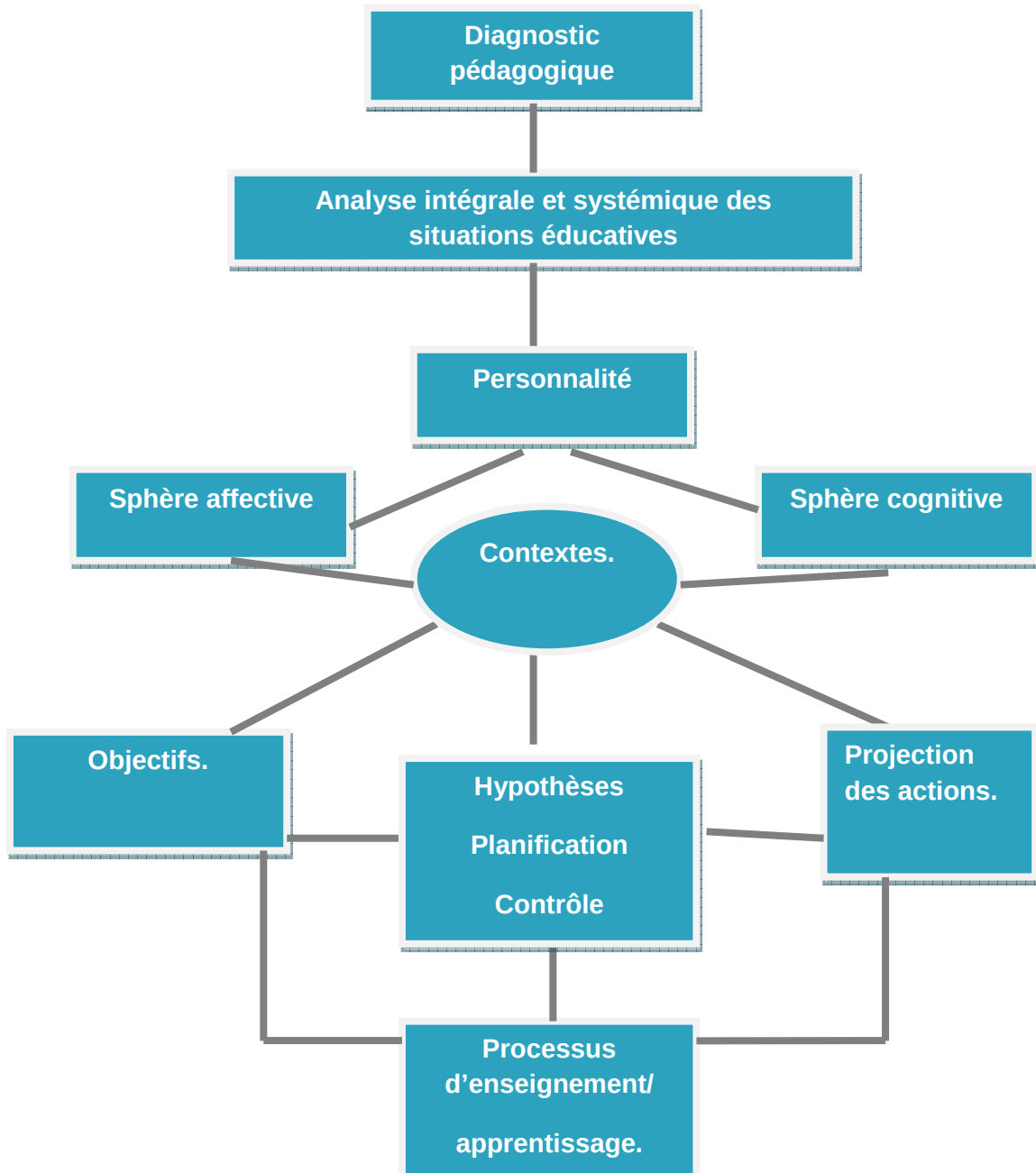
D'après les lectures réalisées, je pense que le diagnostic pédagogique est un processus intégral et systémique qui a pour but d'étudier la réalité éducative des élèves depuis une approche intégrale de la personnalité (sphères affective et cognitive) à différents moments et contextes.

³ D'après plusieurs lectures, principalement (Derycke, 2000 : 6) je la définis comme le processus qui nous permet de faire passer le diagnostic pédagogique des étudiants (par écrit où à l'oral) à la fin d'un niveau d'étude aux responsables de leurs futures formations. Ce diagnostic doit comporter des recommandations spécifiées pour pouvoir suivre l'étudiant tout au long de sa vie scolaire. Il doit commencer à l'école et il ne se termine pas à la fin d'un niveau, il s'étend aux prochains niveaux éducatifs afin d'améliorer, dans d'autres scénarios, la formation qui a été commencée.

Il s'appuie sur l'évaluation et il a des objectifs, des hypothèses ainsi que des actions concrètes à planifier, exécuter et contrôler en fonction du processus d'enseignement/apprentissage.

La figure suivant exprime graphiquement ce concept sur un plan didactique général. Ci-après, je vais reprendre certains éléments théoriques (aspects distinctifs) que nous ne pouvons pas perdre de vue au moment de faire un diagnostic pédagogique.

Figure 1. Concept de diagnostic pédagogique.



1.1.3 Le diagnostic pédagogique (aspects distinctifs).

Marí, Sánchez et Gastaldo (2006 : 2-3) prennent appui sur certaines études et ils font des réflexions très intéressantes par rapport aux aspects distinctifs du diagnostic pédagogique. Je présente un résumé de ces réflexions⁴ qui font partie des fondements de ma proposition en respectant les critères et références des auteurs.

- Le sujet : il est admis que le sujet est toute personne, groupe, classe ou institution dont l'état est l'objet d'étude (Granados, 1993). Il traite des aspects individuels et institutionnels, y compris les sujets et la famille, l'école et le contexte social afin de prédire leur comportement et de permettre l'intervention psychopédagogique. Il couvre le contexte, les relations interpersonnelles, concept de soi, motivation, valeurs, c'est-à-dire : tous les indicateurs et les variables pertinentes pour une éducation complète dans le domaine de la diversité (Marín & Buisán, 1986 ; Granados, 1993).
- L'objet : Les situations pédagogiques, l'étude de tout fait éducatif, non seulement les élèves, mais toutes ces variables qui permettent et définissent l'éducation (Marín & Buisán, 1986).
- La finalité: le but du diagnostic n'est pas de corriger les défauts des sujets et leur rétablissement, mais une nouvelle considération que nous pouvons appeler enseignement : proposer des suggestions et des interventions perfectives pour la correction, l'autonomisation, le développement ou la prévention (Martínez, 1993).
- L'intervention : l'action du diagnostic pédagogique comprend une intervention et non pas seulement une activité descriptive (Doval, 1995). Ce processus diagnostic comporte une série d'étapes successives et interdépendantes. Elles visent à établir les prévisions, à mettre en place des activités d'intervention avec une surveillance et un contrôle pour vérifier les améliorations prévisibles.
- Le processus méthodologique du diagnostic pédagogique : c'est une activité de diagnostic qui suit un processus méthodologique rigoureux et systématique qui rend une activité scientifique-professionnelle.

Pour pouvoir poursuivre le diagnostic il est nécessaire de faire des choix parmi les possibilités qu'ont les enseignants. Dans cette recherche ce choix est une stratégie pédagogique. Dorénavant, je vais justifier ce choix à partir d'un schéma qui me permet d'esquisser mes idées.

⁴ Les traductions sont faites par moi-même car le texte était en espagnol.

1.1.4 Une stratégie pédagogique en fonction du diagnostic pédagogique.

D'après les travaux de Ortiz et Mariño (2004 : 70) je pourrais dire qu'une stratégie pédagogique est un processus mené par l'enseignant avec une intention pédagogique, des objectifs clairs et explicites et qui intègre un ensemble d'actions organisées, exécutées et contrôlées par lui, afin d'améliorer les résultats de l'enseignement/apprentissage.

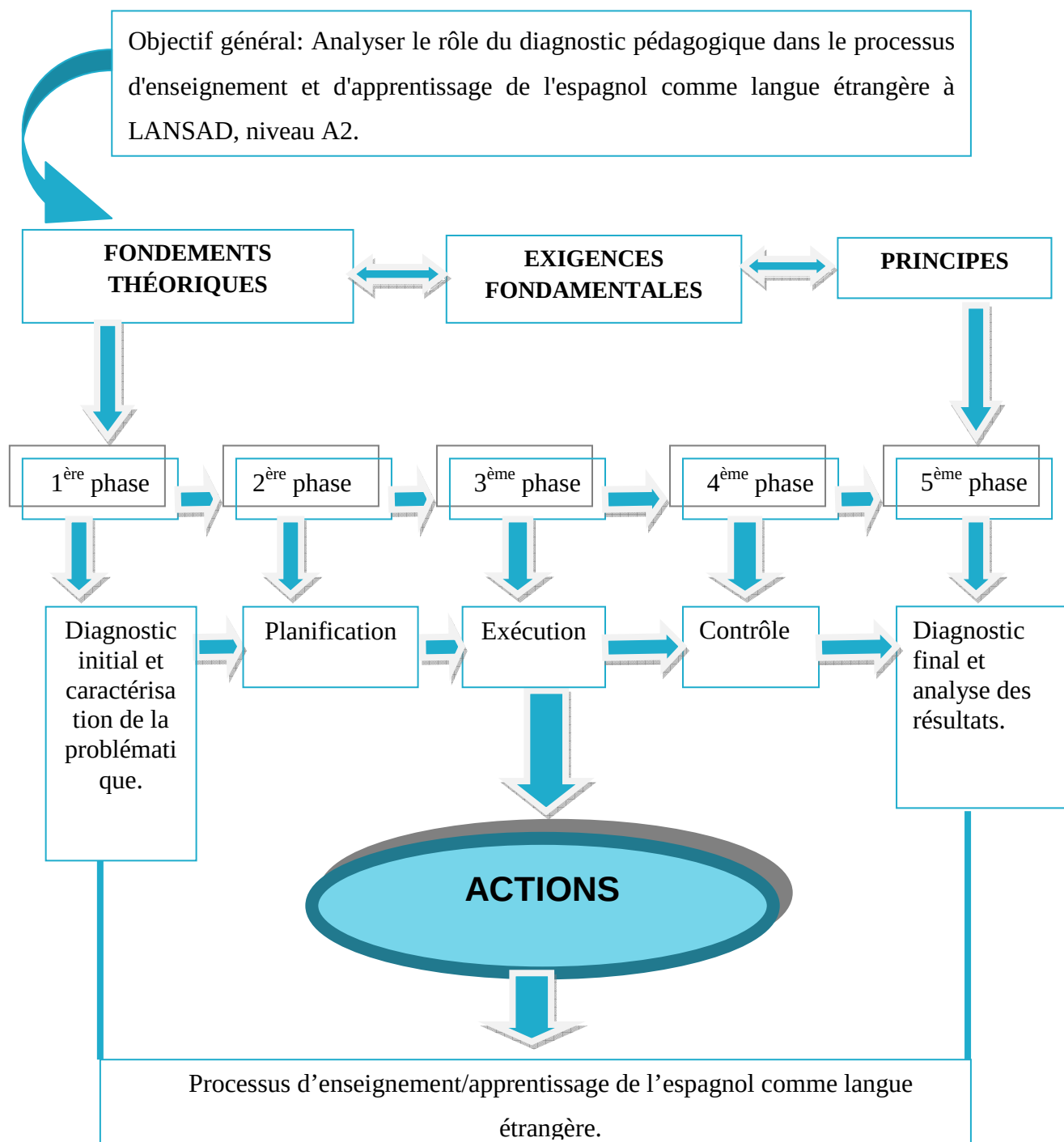
Je considère qu'il faut prendre en compte pour l'élaboration des stratégies pédagogiques certains aspects déterminés par Allain (2007) :

- S'appuyer sur l'expérience des élèves : recueillir leurs conceptions initiales et provoquer une confrontation des différents points de vue pour les faire douter.
- S'appuyer, le plus possible, sur des situations concrètes locales.
- Avoir une approche pédagogique variée : cognitive, émotionnelle, comportementale, participative, systémique en fonction du contexte et de l'âge des élèves.
- Développer des démarches actives d'investigation : sensibilisation, problématisation, investigation, structuration.
- Développer les capacités d'analyse critique.
- Éduquer au débat argumenté.
- Déboucher sur une action : pensée, imaginée et éventuellement concrète.
- Communiquer le plus souvent possible.

La stratégie pédagogique est un résultat très important de cette recherche. Elle vise à surmonter des difficultés avec une optimisation du temps et de ressources. La détermination des objectifs à long, moyen et court termes, de méthodes et de démarches et l'adaptation des actions et des ressources nécessaires pour y parvenir sont leurs éléments clés. Cependant, il est important de définir aussi ses principes, certaines exigences et des possibles phases ou étapes pour son développement. Ceux-ci sont des facteurs importants pour la réussite du processus.

Ci-dessous je présente un schéma (Figure 2) où je résume ces aspects : objectifs, fondements théoriques, exigences, principes, phases et les actions principales de la stratégie pédagogique. Dans les parties suivantes, je m'arrêterai sur l'explication de chaque aspect constitutif.

Figure 2. Stratégie pédagogique (exploration pédagogique à LANSAD, niveau A2).



1.1.5 Objectifs du diagnostic pédagogique.

D'après mes différentes lectures des auteurs cités, dans cette recherche je retiens comme *objectifs généraux* du diagnostic pédagogique :

- L'identification des causes du problème et de leur traitement.
- La caractérisation des sphères affective et cognitive de la personnalité des élèves.
- La caractérisation du processus d'apprentissage des élèves et des stratégies utilisées.
- Le classement des situations diverses.
- L'analyse détaillée du développement de l'activité éducative, comme une réalité sociale.
- L'évaluation des résultats obtenus à partir des ressources et de la finalité du système éducatif.
- La proposition des actions pour transformer la réalité des élèves.

1.1.6 Exigences.

A partir de l'étude de la bibliographie, je propose différentes exigences qui me semblent importantes :

- Le diagnostic pédagogique doit être descriptif, orientateur et transformateur.
- Le diagnostic doit être axé sur des objectifs précis et chercher un niveau plus élevé de réussite.
- Le diagnostic doit être complet, tant pour aborder l'analyse des différents facteurs clés du succès de l'action éducative, que pour aborder l'élève dans sa totalité et établir différentes relations entre sa réussite et les divers facteurs qui interviennent.
- Le diagnostic doit prendre en compte le lien étroit entre les facteurs cognitifs, affectifs et motivationnels de la personnalité. Le diagnostic ne doit pas être réduit à la connaissance. Il comprend aussi la façon de penser des étudiants, leurs aspirations, leurs motivations et leurs intérêts.
- Le diagnostic doit contribuer à résoudre les problèmes de l'apprentissage des élèves. Il est essentiel qu'ils identifient leurs besoins cognitifs et qu'ils sachent évaluer leur savoir faire.

- Le diagnostic doit guider le passage des élèves de la *Zone de développement réel (ZDR)* à la *Zone de développement potentiel (ZDP)*, si on considère comme valable la théorie de Vygotsky.
- Le diagnostic doit être non seulement exhaustif mais aussi nécessaire et continu.
- Les résultats doivent être reflétés dans le PEL des élèves. Ils doivent être mis à jour à différents stades du processus d'apprentissage. Il est important de ne pas repartir de zéro dans le niveau supérieur. Il est nécessaire pour la restitution du suivi pédagogique.

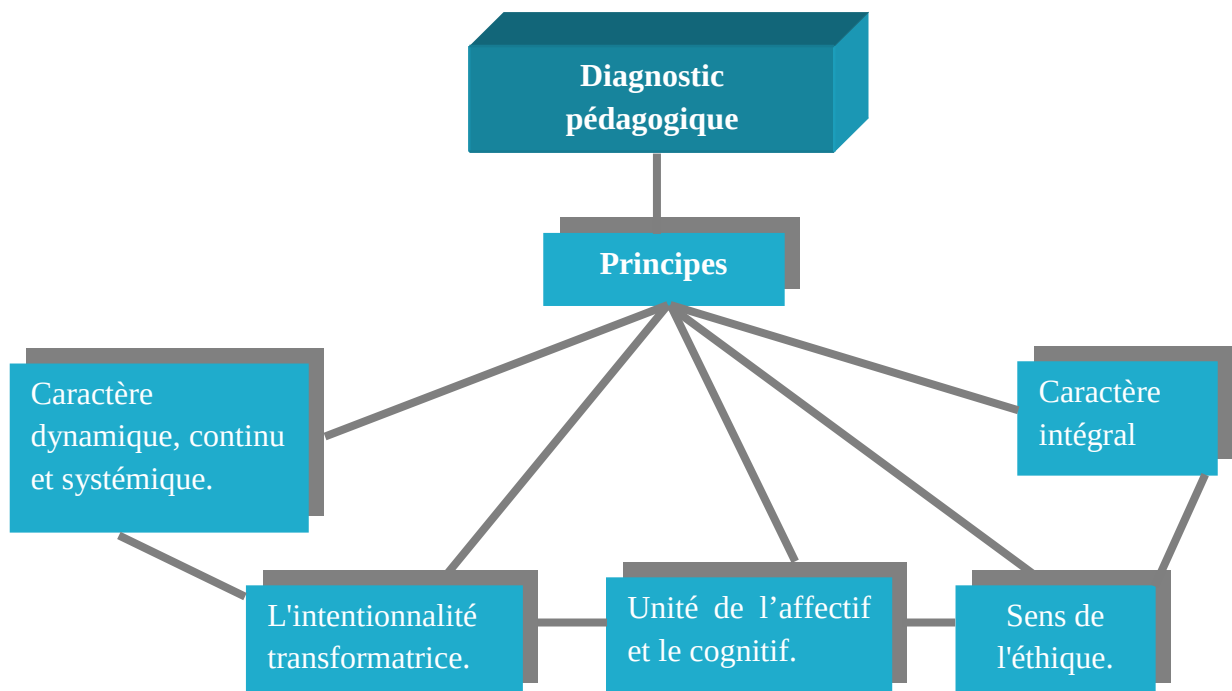
Ces exigences peuvent varier en fonction du contexte éducatif et d'autres facteurs : l'élève, l'établissement scolaire, la zone, la commune, et même l'État.

1.1.7 Principes.

Le diagnostic pédagogique a des bases scientifiques et il est lié à l'évaluation dans la pratique, mais il ne faut pas les confondre. Cette activité scientifique devra être conscientisée par l'enseignant afin qu'il puisse connaître ses élèves, chercher des explications causales et identifier le potentiel et les risques pour mettre en œuvre son travail.

A partir de la bibliographie consultée Del Pino & Recarey (2005 : 31) et Marí, Sánchez et Gastaldo (2006 : 2), je retiens que le diagnostic pédagogique est fondé sur un ensemble de *principes* (Voir figure 3).

Figure 3. Principes du diagnostic pédagogique.



- Un caractère dynamique, continu et systémique comme processus permanent pour obtenir des informations. Ceci permet d'obtenir une vue d'ensemble du développement du sujet.
- L'intentionnalité transformatrice. Il faut utiliser une dynamique interactive et stimuler les étudiants pour arriver sans problèmes à la *Zone de développement potentiel (ZDP)* avec des nouvelles stratégies personnalisées pour chaque sujet. Le diagnostic deviendra un véritable processus de développement.
- Il est indispensable de prendre en compte l'unité de l'affectif et le cognitif dans le processus de diagnostic de la personnalité. Nous ne devons pas les séparer.
- Caractère intégral. Prendre en compte l'individuel, le groupe, et le multilatéral parce qu'il est important de voir la personnalité comme unique et non répétitive et les différents contextes dans lesquels elle est immergée.
- Il doit avoir un sens de l'éthique. Il faut respecter l'intégrité de la personnalité, déterminer ce qui a été déjà acquis et ce qui s'exécute avec notre aide.

Les idées proposées impliquent que le travail de l'enseignant est essentiellement une planification stratégique permanente.

1.1.8 Phases essentielles du diagnostic pédagogique.

Le processus de diagnostic doit passer par une série de phases, elles ont été déjà présentées au cours de cette première partie théorique dans la figure 2 ; mais étant donné leur importance, je les cite ci-après.

- *1ère phase: Diagnostic initial et caractérisation de la problématique.*
- *2ème phase: Planification.*
- *3ème phase: Exécution.*
- *4ème phase: Contrôle continu.*
- *5ème phase: Diagnostic final et analyse des résultats.*

Je vais les expliquer de manière détaillée dans le troisième chapitre de ce mémoire. Je ferai la présentation théorique de chacune et ensuite l'analyse empirique de celles que j'ai mis en pratique au cours de l'exploration pédagogique en LANSAD. Les réflexions théoriques faites m'ont conduit à analyser la relation entre le diagnostic pédagogique et les documents directeurs pour l'enseignement des langues en Europe. C'est pour cela que dans les parties suivantes je m'arrêterai sur ce sujet.

1.2 Le CECR et le PEL : relation avec le diagnostic pédagogique.

L'étude des documents directeurs pour la formation en langues est une priorité essentielle. Dans ce chapitre je vais proposer une étude du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECR) et du Portfolio Européen des Langues (PEL) en fonction de la thématique abordée dans ce mémoire : le diagnostic pédagogique. Je m'arrêterai, en même temps, sur l'évaluation et le *suivi pédagogique* qui me semblent des concepts très importants à revoir quand on parle de diagnostic pédagogique.

Pour rédiger cette partie j'ai dû répondre à plusieurs questions que je m'étais posées auparavant mais que je reprends à continuation:

- Qu'est-ce que le CECR et le PEL ?
- Quelle est la relation entre le diagnostic pédagogique et l'évaluation ?
- Qu'est-ce que le suivi pédagogique ?

1.2.1 Qu'est-ce que le CECR et le PEL ?

- **Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR).**

Quel est le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : enseignement, apprentissage et évaluation ? C'est un document qui émane du Conseil de l'Europe au nouveau siècle, dans le cadre de sa politique des langues avec l'intention de renforcer la conscience européenne. Son objectif est de promouvoir la connaissance de l'Europe comme un paradigme de tolérance multiculturelle grâce à la communication. C'est une tentative d'harmonie qui est prévue pour la compréhension internationale. Il cherche l'unité, la compréhension, la paix et les valeurs explicites qui doivent être cultivées entre les citoyens: la solidarité, la tolérance, le respect pour les cultures et les races.

Ce document favorise la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes et la reconnaissance des qualifications obtenues dans différents contextes. Il permet de vérifier les progrès des étudiants à tous les stades de l'apprentissage et tout au long de leurs vies, afin d'agir efficacement. Il est divisé en chapitres, chacun d'eux fournit la base théorique de leurs objectifs, les buts, la nécessité et l'utilité. Il propose l'approche actionnelle et il déclare que :

La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (CECR 2000 : 15)

Même si c'est la perspective adoptée, l'enseignement de la langue par compétences spécifiques, cela ne signifie pas que le modèle proposé et les descripteurs de compétences soient la structure profonde du programme.

Le CECR a grandement facilité la compréhensibilité de l'information pour les utilisateurs, en présentant un tableau d'échelle mondiale pour les six niveaux. Il définit les fonctions que l'étudiant doit contrôler dans chacun des niveaux. La catégorie de la compréhension intègre les compétences en compréhension auditive et compréhension de lecture. La catégorie *parler* intègre *l'interaction orale* et *l'expression orale*. La catégorie *écrire* concerne l'expression écrite.

Il propose un modèle d'interaction pour l'apprentissage et l'enseignement des langues dans le contexte européen. Il a fourni une base commune pour l'élaboration de programmes de langues, des lignes directrices des programmes d'études, des examens et des manuels, en favorisant la transparence des cours, des programmes et des qualifications. Sa politique est très utile comme point de départ des tests de connaissances, par la transparence dans les résultats mais la fidélité des résultats nous fait tomber dans l'ignorance de ce que peut offrir le contexte historique et culturel.

Ce document est au centre du débat et de la réflexion sur les nouvelles recherches. Dans celle-ci je propose une possibilité d'application conformément aux objectifs du processus d'enseignement/apprentissage de mes élèves.

- **Portfolio Européen des Langues (PEL).**

Le Portfolio européen des langues a été développé et expérimenté par la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, à Strasbourg, de 1998 à 2000. Il est un instrument puissant pour la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe le contexte culturel qui soutient la langue.

Il définit les niveaux des compétences qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. Il s'agit d'un document dans lequel toute personne qui apprend ou a appris une langue - que ce soit à l'école ou en dehors - peut consigner ses connaissances linguistiques et ses expériences culturelles, ce qui peut l'inciter à réfléchir sur son apprentissage.

Les trois parties d'un Portfolio sont : *Passeport des langues*, *Biographie langagière* et *Dossier*.

- Passeport des langues

Ce document donne une vue d'ensemble des capacités de l'apprenant en différentes langues à un moment donné ; cette vue d'ensemble est définie en termes de capacités en relation avec les niveaux de compétence du Cadre Européen Commun de Référence. Il mentionne les certifications officielles et fait état des compétences langagières et des expériences d'apprentissage linguistiques et interculturelles significatives et il inclut des informations sur les compétences partielles et spécifiques.

Il réserve une place à l'auto-évaluation, à l'évaluation par des enseignants et des institutions scolaires, ainsi que par des organismes de certification. Il exige que soit mentionné explicitement sur quelle base, quand et par qui l'évaluation a été réalisée. Chacun peut mettre le passeport de langues régulièrement à jour. Une grille lui permet de définir ses compétences linguistiques selon des critères reconnus dans tous les pays européens et de compléter ainsi les traditionnels certificats scolaires.

- Biographie langagière

Ce document fournit une biographie langagière détaillée englobant toutes les expériences faites dans les diverses langues et qui est destinée à orienter l'apprenant dans la planification et l'évaluation de son apprentissage. Cette partie est organisée de façon à favoriser l'implication de l'apprenant dans la planification de son apprentissage, dans la réflexion sur cet apprentissage et dans l'évaluation de ses progrès.

Elle donne à l'apprenant l'occasion d'établir ce qu'il/elle sait faire dans chaque langue et de mentionner les expériences culturelles vécues dans le contexte éducatif officiel ou en dehors de celui-ci. Elle est organisée en vue de la promotion du plurilinguisme.

- Dossier

Un dossier rassemblant des travaux personnels attestant des performances atteintes complète le tout. Le Dossier offre à l'apprenant la possibilité de sélectionner des matériaux qui lui serviront à documenter et à illustrer ses acquis ou les expériences mentionnées dans la Biographie Langagière ou le Passeport.

1.2.2 La relation entre l'évaluation et le diagnostic pédagogique dans le CECR et le PEL.

L'évaluation est un terme qui en général suppose un processus de collecte d'information sur les connaissances et les actions des apprenants afin de prendre des décisions. Ces décisions portent sur l'ensemble du processus impliqué dans l'enseignement de la langue : les objectifs

proposés, les contenus et leur séquençage, les matériaux, les activités, la gestion de la salle de classe et également le rôle de l'enseignement et le programme d'études.

L'évaluation, par conséquent, est une référence de l'enseignement/apprentissage et non pas la fin de celui-ci, comme elle a été traditionnellement considérée. Cette évaluation est intégrée dans le processus d'enseignement/apprentissage et elle doit être effectuée sur une base continue. Elle exige la participation active de l'étudiant, qui progressivement doit aller prendre en charge son processus d'apprentissage.

Cependant, d'après un des chercheurs plus prestigieux sur la thématique, Christian Puren (2001 : 8) : « L'histoire de l'évaluation en didactique scolaire des langues [...] reste à faire en ce qui concerne du moins la France ». Je pense qu'il est clair que celui-ci est un sujet à approfondir.

Dans le chapitre 9 du CECR les auteurs présentent les diverses finalités de *l'évaluation* et les types d'évaluation. Il existe une explication de chacun, mais dans ce contexte, je reprends le type d'évaluation plus proche de mon intérêt : *l'évaluation formative ou diagnostique*. Cette évaluation est présentée de manière précise : « L'évaluation formative est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles (...) La force de l'évaluation formative est de se donner pour but l'amélioration de l'apprentissage » (Chapitre 9.3.5 : 141).

Dans cette partie-là, il y a une approche de la notion qui nous intéresse, la diagnostique : « La plupart du temps, l'évaluation formative ou diagnostique opère à un niveau très détaillé des points de langue ou des habiletés récemment enseignés ou à venir dans un futur proche » (Chapitre 9.3.5 : 141). Cette *évaluation formative ou diagnostique* est entièrement intégrée à l'apprentissage, elle intervient avant, pendant et après le cours de la formation. Centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels. Elle indique également à l'enseignant comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles qu'il doit surmonter.

Ce type d'évaluation permet de situer la progression de l'élève par rapport à l'objectif donné, autrement dit, c'est une évaluation qui est censée aider l'apprenant à apprendre. Elle doit l'informer sur ce qu'il sait faire et sur ce qui lui reste à apprendre, à savoir faire. L'apprenant doit pouvoir situer sa progression par rapport à un objectif donné.

Elle a aussi pour objectif de permettre aux enseignants d'observer les compétences et d'apprécier les réussites, ainsi que les difficultés éventuelles des apprenants, considérés individuellement dans un moment précis de leur apprentissage. En même temps elle est liée beaucoup plus étroitement au processus de formation que les autres formes

d'évaluation. Son objectif est de guider l'élève dans son travail. C'est pour cela que l'enseignant recueille des informations relatives aux difficultés d'apprentissage de l'élève.

Cette évaluation accepte les erreurs car elles sont sources d'apprentissage. De plus, elle favorise l'entraide en valorisant les réponses correctes et les réussites. Ces informations sont interprétées afin de dégager les causes probables des difficultés rencontrées. Sur la base de cette interprétation l'enseignant adapte ses aides pour faciliter l'apprentissage. Elle leur fournit ainsi des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages.

Les critères explicites qu'apporte cette évaluation complètent et enrichissent les différentes sources d'information dont disposent les enseignants pour identifier les acquisitions et les difficultés éventuelles des apprenants. L'analyse des résultats obtenus par ces derniers est une aide à la mise en œuvre des réponses pédagogiques, dès lors adaptées à leurs besoins particuliers. Cependant, je ne pense pas que *l'évaluation formative ou diagnostique* et le *diagnostic pédagogique* soient la même chose. Je ne suppose pas que le premier fasse partie du deuxième.

L'évaluation formative, comme on l'a décrit ici, a une fonction diagnostique. Bien qu'il existe une relation entre l'évaluation formative et le terme diagnostique, il ne faut pas les confondre. D'après moi, le fait de pouvoir faire une évaluation formative est très important mais aussi une caractérisation de la sphère affective de la personnalité des apprenants: les intérêts, les motivations, les envies, les craintes, les besoins, les avis (y compris ceux des familles). Il faut aussi prendre en compte le contexte scolaire et social.

Dans l'évaluation comme dans le diagnostic pédagogique, des activités similaires sont effectuées à partir d'une collecte systématique d'informations, grâce à des techniques qui garantissent une certaine objectivité et précision. Dans l'une comme dans l'autre, sont faites des interprétations et des évaluations de données recueillies, afin de fournir une série d'indices pour prendre des décisions. Cependant, si nous voulons vraiment transformer les résultats du processus d'apprentissage, il faut comprendre qu'un diagnostic sans évaluation est incomplet et une évaluation sans diagnostic est très limitée.

Le diagnostic et l'évaluation font partie inévitablement du même processus, l'interprétation diagnostique survient après l'évaluation, car dans le processus de diagnostic celui-ci lance un appel à des paramètres précédents qui servent de point de comparaison. En ce qui concerne le nombre des techniques, je note qu'une évaluation peut être faite avec un seul test, en revanche, les tests de diagnostic ne supportent pas cette possibilité.

Il faut faire un diagnostic pédagogique personnalisé, continu et qualitatif qu'intègre l'évaluation dont le centre soit l'élève. La conception de l'évaluation doit aller plus loin, elle doit être élargie pour arriver à comprendre et donner un rôle important au diagnostic pédagogique. Pour cela il faudra réviser les fondements pédagogiques, psychologiques et didactiques de notre rôle de professeurs face aux changements éducatifs et notre vision de l'évaluation aussi.

Les formateurs en IUFM ont sur ce point (l'évaluation) un rôle décisif à jouer pour y imposer une perspective véritablement didactique, c'est-à-dire visant à former des enseignants non pas utilisateurs d'outils et applicateurs de démarches soi-disant éprouvées (même si elles sont publiées sous la signature prestigieuse du Conseil de l'Europe...), mais des professionnels, c'est-à-dire des gens capables sur le terrain de constamment se poser de nouvelles questions et construire de nouvelles réponses (Pure, 2001 : 13-14).

Je considère comme remarquable de pouvoir diagnostiquer de manière intégrale mes étudiants et aussi de faire un suivi pédagogique, pour les aider à faire des progrès dans l'acquisition de la langue. Ci-après, je continue par l'analyse du suivi pédagogique et sa relation avec le diagnostic pédagogique.

1.2. 3 Le suivi pédagogique et le diagnostic pédagogique.

En février 1996, le système du *suivi pédagogique* a été décrit officiellement à partir de certains éléments. Ils ont été cités peu après par Derycke (2000 : 10). Il est composé de :

- un document de suivi appelé « livret », carnet » ou encore « dossier » de suivi, c'est-à-dire d'un rapport écrit destiné aux parents et / ou aux enseignants pour informer sur le niveau d'acquisition dans les matières figurant au Programme National, il peut également, et c'est souhaitable, comporter des informations relatives au progrès général de l'enfant et à ses réalisations, peuvent y figurer pour l'enseignant des informations pédagogiques (plan de travail, ouvrages utilisées, etc....) ;
- un mécanisme de transfert du (des) document(s) de suivi ;
- de pratiques pédagogiques et relationnelles particulières favorisant : l'intégration de l'enfant dans le groupe, la classe et l'école, la tenue du document de suivi par l'enseignant et l'enfant et la collaboration des parents, la transmission du document de suivi quel que soit le mécanisme de transfert.

La conception globale du suivi est intéressante. En effet, les éléments présentés mettent l'accent sur le suivi des aspects cognitifs, le progrès général, le rôle de la famille et le mécanisme de transfert mais les aspects de la sphère affective n'ont pas été pris en considération. Derycke dans le document cité, parle de la relation entre le suivi pédagogique et

le PEL. D'après lui, le PEL « apportait des solutions intéressantes à une conception dynamique de l'évaluation au service du suivi ». Je considère comme valables ces commentaires. Le suivi n'est pas un diagnostic en soit, mais il est indispensable pour arriver à la restitution du suivi pédagogique⁵. Dans le chapitre qui va suivre je m'arrête sur la méthodologie de recherche suivi.

⁵ Voir épigraphe 1.1.2, p.22.

Chapitre II.

2. Méthodologie de la recherche.

Dans ce chapitre j'expliquerai de manière plus détaillée la méthodologie présentée dans l'introduction de ce travail. J'ai pris appui sur les travaux de Blanchet en 2000 et aussi sur le cours de Didactique Général de Degache en 2011. J'ai utilisé le *courant holistique ou éclectique* (Blanchet, 2000 : 34) et le *courant de l'ergonomie cognitive* (Blanchet, 2000 : 32-34)

Le *courant holistique ou éclectique* (des fois appelé empirique ou écologique) qui considère «la situation d'enseignement/apprentissage comme un ensemble de phénomènes indissociables dans leurs interactions (Degache, 2011 : 4)» a été indispensable pour faire la constatation de la problématique et l'analyse des différentes sources d'information à partir des données théoriques et empiriques. Il a fallu la systématisation des théories concernant le diagnostic pédagogique. Tout cela m'a permis d'accéder à la base générale de la proposition.

Le *courant de l'ergonomie cognitive* est d'importance majeure. J'ai intégré diverses analyses, en croisant les résultats, en revendiquant la triangulation des données pour les comprendre et les expliquer. L'entreprise de triangulation méthodologique apparaît ici à travers les types de données utilisées, et les tests appliqués sur le terrain.

Pour cela, j'ai utilisé des questionnaires et des examens. Cette approche a un caractère systémique qui est essentiel pour l'interrelation dynamique et dialectique des composants de l'exploration pédagogique. En même temps, la modélisation m'a permis de créer des abstractions, de concevoir la stratégie pédagogique, ses phases et les tests du diagnostic pédagogique. Tout cela pour aboutir à la proposition des actions diverses. A la fin, cette étude m'a renvoyé vers la nécessité d'une étude de cas (Yin, 1984 : 23 cité par Blanchet, 2000 : 32) pour étudier un élève dans son contexte de vie réelle à partir de multiples sources.

2.1 Les différents types de données utilisées.

Il est utile de distinguer l'utilisation des différents types de données dans cette recherche. Elles n'ont pas une valeur statistiquement représentative, mais elles permettent de réfléchir par rapport à ce sujet et de commencer un long chemin de recherche. Les données ici utilisées sont discursives et langagières.

- Données discursives :

- a) discours institutionnels. J'ai étudié les textes officiels qui régissent l'enseignement/apprentissage des langues en Europe (CECR et PEL essentiellement). Cette analyse a été dirigée principalement pour trouver et commenter le discours sur la

thématique qui est l'objet de l'étude. J'ai dû répondre à plusieurs questions que je m'étais posées.

- b) discours méthodologiques. J'ai étudié les documents officiels de LANSAD à l'Université Stendhal. J'ai aussi analysé les différents programmes par niveau et les polycopies prévues pour le travail dans les différents niveaux, surtout A2. J'ai analysé les possibilités d'utilisation de la Plateforme ESPRIT⁶ en fonction de l'objectif de ma recherche.
- c) discours individuels. Cela a été fait à partir de questionnaires appliqués aux 16 apprenants que j'avais sélectionnés pour mon enquête et à 5 professeurs du Département LANSAD. J'ai interrogé les élèves sur la façon dont ils ont vu leurs apprentissages tout au long de leurs vies et les professeurs m'ont donné leurs visions du diagnostic pédagogique.

- Données langagières :

- a) Contenu langagier et métalinguistique des méthodes et autres matériels pédagogiques. J'ai analysé les programmes de LANSAD, les polycopies, enregistrements et sites d'Internet qu'on utilise d'habitude pour les cours.
- b) Données langagières en milieu pédagogique. J'ai pris en compte deux types de données : les productions des apprenants (examens⁷ que j'ai dû appliquer) et quelques questionnaires⁸ que j'avais proposés aux apprenants et professeurs en fonction du diagnostic pédagogique.

2.2 Le recueil de données.

L'envie de répondre à certaines inquiétudes scientifiques et pratiques au cours de ma deuxième année comme professeur à LANSAD (Université Stendhal), a réveillé en moi un grand intérêt. Je suis partie d'une autre recherche faite par moi-même (Darna, 2010) dans le cadre du mémoire de Master 1. J'avais observé quelques cours qui ont eu lieu à LANSAD dont les résultats étaient très intéressants par rapport à mon sujet actuel.

Le public principal de mon travail était composé de 20 élèves, selon les listes officielles de LANSAD. Pour cela, j'ai choisi aléatoirement parmi les deux classes de niveau A2 que j'avais de septembre à décembre 2010. Cependant, j'ai dû décompter 4 élèves qui ne sont jamais venus à mes cours. Ceci explique, pourquoi ce public a été réduit à un échantillon de 16

⁶ ESPRIT (2006-2011). C'est une plateforme de formation à distance qui permet aux étudiants de réaliser des activités d'apprentissage, seuls ou en petits groupes, sous la supervision de tuteurs en ligne à LANSAD, Université Stendhal, Grenoble, France.

⁷ Voir Annexe 5.

⁸ Voir Annexes 2, 3 et 4.

apprenants du cours du soir : ils provenaient de l'Université Stendhal (15) et de l'Institut d'Études Politiques de Grenoble(1). Ils étaient positionnés en A2 soit par leurs résultats en A1 à LANSAD, soit par un par un test élaboré à LANSAD au moment de leurs inscriptions et je voulais avoir plus de détails sur le véritable niveau des élèves.

J'ai conçu des tests différents en fonction du diagnostic pédagogique pour recueillir les données à travers une situation expérimentale. Pour cela j'ai combiné certains éléments du Portfolio Européen des Langues (passeport des langues, biographie langagière et dossier) et quelques autres aspects qui ne sont pas pris en compte dans ces documents comme : les motivations, les craintes, les besoins, les attentes, les envies et les intérêts des élèves ; parmi d'autres aspects que je considère aussi importants pour arriver à avoir une caractérisation plus profonde et intégrale de la situation éducative.

Les questionnaires ont eu des questions ouvertes en général, les élèves et professeurs m'ont fourni des informations sans avoir des modalités des réponses. Cependant, quelques questions ont apporté des précisions en toute liberté. D'une manière générale, les tests conçues étaient des repères minimaux à partir desquelles je devais rester attentive par rapport au thème de ma recherche qui, vu son caractère exploratoire, est restée toujours en constante évolution.

Au début du cours (septembre, 2010), j'ai demandé aux apprenants de répondre à deux *questionnaires* (Matsumoto, 1994) et de faire un examen initial (écrit et oral). Ces méthodes fournissent deux types de données introspectives qu'on doit distinguer : les *données concomitantes* que les élèves font surgir directement avec leurs commentaires et les *données rétrospectives* qu'ils retrouvaient dans leurs mémoires à force de les utiliser (Nunan, 1992).Même si ces méthodes sont critiquées, les techniques introspectives restent un moyen valable de se procurer des informations qu'on ne pourrait pas obtenir par la simple observation.

Étant donné que dans la démarche d'une recherche on doit « assurer l'anonymat et la confidentialité » (Berrier, 1995 cité par Arismendi, 2008 : 20), je prendrai des lettres (A-E) pour identifier les professeurs et des pseudonymes lorsque je citerai les extraits des réponses des élèves pendant mon analyse.

2.3 L'analyse des données

J'ai fait mon analyse en partant du travail de Degache dans son cours de *Didactique Générale* (2010-2011). Il a fait son cours en s'inspirant des travaux de plusieurs auteurs, dont : Nunan (1992), Chaudron (1988) et Dabène (1984).

2.3.1 Analyse qualitative/analyse quantitative :

Les deux types d'approche sont différents, mais ils se complètent. J'ai fait une analyse qualitative et quantitative avec quelques appréciations. Dans certains cas il s'agissait de données que je ne pouvais pas comptabiliser facilement en raison du degré d'ouverture de certaines questions proposées. L'analyse consiste alors à identifier les tendances des énoncés relatifs aux différents thèmes de la recherche, et à les agréger en catégories univoques. L'agrégation des énoncés est réalisée par une analyse statistique descriptive, qui fournit les tableaux de fréquences des modalités des différentes variables correspondantes.

Pour l'analyse quantitative (Blanchet, 2000 : 53), il s'agissait de chercher la représentativité, les causes et l'importance des différents aspects en rapport avec le sujet de recherche. Ces aspects étaient en relation avec les états subjectifs des individus. Ces données quantitatives permettent ainsi d'amorcer une analyse différentielle, ce qui constitue un point de départ très important pour l'analyse qualitative.

Avec l'analyse qualitative (Blanchet, 2000 : 28) je cherchais à comprendre le comportement des élèves, leurs motivations, leurs attentes, leurs besoins et les qualités et les défauts en tant qu'apprenants des langues. Il a été fait depuis une approche comparative des données. (Blanchet, 2000 : 55)

J'ai fait la synthèse interprétative (Blanchet, 2000 : 57) de l'expérience pratique pour arriver à faire des propositions sur le terrain. J'ai essayé de montrer combien était important pour le processus d'apprentissage, le fait de bien caractériser les élèves. Pour aller au-delà de cette opposition binaire, j'ai fait la triangulation des données. Dans le troisième chapitre nous allons voir la mise en pratique de ma stratégie pédagogique à partir des différentes phases.

Chapitre III.

3. La stratégie pédagogique : ses phases. L'exploration pédagogique à LANSAD, niveau A2.

Le troisième chapitre de la recherche est dédié aux cinq phases déterminées précédemment dans la stratégie pédagogique et résumées dans la figure 2, page 25. Je vais présenter chacune avec leurs objectifs principaux et leurs fondements méthodologiques correspondants. A l'intérieur de chaque phase j'ai établi une démarche à suivre à partir de certaines étapes dont je vais donner les explications nécessaires.

Étant donné la complexité de chacune et les limites réelles d'un travail de recherche de Master 2, je n'ai choisi d'analyser que les deux premières. Dans les trois phases suivantes je ferai des suggestions à prendre en compte ; mais je ne pourrais pas m'arrêter pour faire l'analyse de leur efficacité dans le cadre de ce mémoire. Celui-ci est un travail à faire ultérieurement. L'objectif est d'analyser le rôle possible du diagnostic pédagogique dans l'enseignement des langues à LANSAD et pour cela, il suffit de se centrer sur les deux premières, sans renoncer à poursuivre les recherches dans ce sens-là. Voici les phases de ma stratégie pédagogique :

- 1ère phase: *Diagnostic initial et caractérisation de la problématique.*
- 2ème phase: *Planification.*
- 3ème phase: *Exécution.*
- 4ème phase: *Contrôle continu.*
- 5ème phase: *Diagnostic final et analyse des résultats.*

3.1 1ère phase : Diagnostic initial et caractérisation de la problématique.

Cette phase a pour objectif de caractériser le phénomène visé. Elle est très importante parce que elle rend possible la planification des actions pour arriver à transformer la situation des apprenants, c'est la base de tout le processus. Ensuite je vais présenter la méthodologie suivie pour le travail dans cette phase et une analyse la plus synthétique possible de chaque étape déterminée à l'intérieure de la *première phase*.

Les étapes sont : recueil des données, analyse contextuelle et structurelle, analyse des tests de diagnostic pédagogique, définition des situations problématiques et prévision des tendances du changement.

3.1.1 Recueil des données.

Le recueil des données sur le terrain d'expérimentation est important. Il peut se faire à partir de documents pédagogiques, productions d'élèves, matériels de préparation des enseignants et

le règlement de l'institution dans laquelle se déroule la recherche. A présent, je vais me concentrer sur le niveau A2 avec lequel j'ai travaillé pour cette expérience. Pour cela je vais commencer par l'analyse du contexte de travail : LANSAD.

J'ai pris en compte, au cours de cette recherche, les documents officiels de LANSAD à l'Université Stendhal, les différents programmes par niveau, les photocopiés prévus pour le travail dans les différents niveaux et aussi la Plateforme ESPRIT. La conception et l'application des trois questionnaires que j'ai conçus, et sur lesquels il faudra revenir plus tard, ont été très importantes. J'ai aussi proposé un examen initial à mes élèves pour avoir une caractérisation plus détaillée de leurs compétences.

3.1.2 Analyse contextuelle et structurelle.

La conception du diagnostic pédagogique doit tenir compte des contextes d'action dans lesquels les sujets sont immergés. Le diagnostic pédagogique devra être très complet, tant pour aborder l'analyse des différents facteurs clés du succès de l'action éducative que pour envisager l'élève dans son contexte. Il faut voir davantage l'ensemble de sa personnalité et établir différentes relations entre sa réussite et les divers facteurs qui interviennent dans sa formation.

En relation avec le contexte où se trouve l'Université, il existe des possibilités pour faire un travail en dehors du domaine universitaire à partir de la perspective actionnelle dû à la position privilégiée de ce centre. Il serait intéressant d'évaluer la possibilité de faire des sorties avec les élèves en dehors de l'Université. Suite à cette étape je ferai l'étude des documents de référence à prendre en compte pour comprendre le mode de travail à LANSAD.

3.1.2. a) Documents de référence pour l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère à LANSAD.

Je présente, ci-après, une description de la conception du travail avec l'espagnol comme langue étrangère à LANSAD (niveau A2), Université Stendhal. Ce sont des réflexions qui ne constituent pas une évaluation, mais une approche à l'analyse de cette problématique.

Le Département LANSAD de l'Université Stendhal propose des formations en 19 langues principalement pour un public d'étudiants universitaires. Les enseignements sont organisés en groupes par niveaux, en conformité avec les niveaux du CECR. Les enseignants ont un responsable par niveau qui est un enseignant expérimenté dans le travail avec l'espagnol comme langue étrangère. Il doit faire le suivi des professeurs avec lesquels il travaille.

Les informations relatives aux objectifs, calendrier pédagogique selon les niveaux, contrôle continu, modèles de feuille Excel pour le calcul des notes, progression-programmation,

révision, présentation de la Plateforme ESPRIT, sont disponibles sur un site pour les enseignants (<http://espagnol-esprit.jimdo.com/a2/>). Les programmes permettent de se faire une idée du type de travail à développer et notamment des contenus et des objectifs qui doivent être abordés par unités. Il n'y a pas d'objectifs formatifs déclarés, aspect qui à mon avis devrait être pris en compte. Cependant, ils donnent des orientations pour élaborer les évaluations systématiques et finales.

Nous travaillons à partir de fascicules faits par les responsables des niveaux de LANSAD. Ils fournissent des activités qui doivent être traitées dans tous les groupes du même niveau. L'objectif est la recherche de l'égalité et l'objectivité dans le traitement du contenu, ainsi que dans la préparation des évaluations. Il s'agit de faire une proposition afin de guider le travail des enseignants n'ayant pas nécessairement une formation didactique. Or, l'enseignant doit suivre les programmes prévus, que ses élèves soient prêts ou non à les assimiler.

La méthode à utiliser est définie dès le début, et nous devons la respecter. Les étudiants doivent nécessairement travailler avec ces fascicules faits conformément aux lignes directrices établies. Ce travail est utile en termes d'orientation et d'organisation. Toutefois, je crois qu'il restreint la créativité et l'indépendance des enseignants. Face à cette situation, je pense qu'il serait utile d'offrir aux enseignants la possibilité de travailler dans la conception de ces matériaux en tenant compte de leurs propres conceptions de l'enseignement et les caractéristiques de leurs groupes.

Les étudiants sont situés dans chaque niveau à partir d'un test fait à LANSAD dont les professeurs ne connaissent pas les résultats. Je crois qu'il serait opportun de faire passer ces résultats aux professeurs correspondants à chaque classe pour qu'ils puissent les connaître ou bien il faudra les inciter à faire des tests diagnostiques au début du semestre chaque année pour adapter leurs enseignements. Ceux-ci pourraient être conçus et corrigés par l'enseignant, de sorte qu'on puisse planifier le travail de manière plus cohérente selon les compétences de nos élèves et leurs caractéristiques individuelles.

Les élèves de LANSAD n'ont pas le PEL (déjà analysé au cours de la première partie de ce mémoire). C'est une difficulté héritée du système éducatif précédent, mais nous, les professeurs de LANSAD, nous n'avons rien fait pour changer la situation. Je précise que cette situation ne se limite pas au niveau A2, elle se présente de la même façon dans d'autres niveaux tels que : A1 et B1. D'après moi, le plus intéressant de cette proposition est le fait de présenter un modèle de travail et son caractère organisationnel.

J'ai aussi analysé les possibilités d'utilisation de la Plateforme ESPRIT pour guider le diagnostic pédagogique dans cette caractérisation contextuelle de LANSAD. La plateforme d'enseignement virtuel ESPRIT a été conçue pour travailler avec les différentes langues. En particulier, j'ai examiné les questions relatives à l'espagnol.

Cette plateforme est structurée par niveaux, selon le CECR, et les étudiants ont l'accès au niveau dans lequel ils travaillent. L'enseignant est responsable de leurs inscriptions. Une fois inscrits, les étudiants peuvent accéder librement et autogérer leur travail sur chacune des unités. Ses unités sont conçues pour le renforcement de chacun des contenus travaillés en cours.

Les étudiants ont des résumés des contenus grammaticaux, des dictionnaires en ligne et d'autres plateformes virtuels sur Internet qui peuvent consulter sur ESPRIT, afin d'approfondir leur travail. Ils peuvent aussi trouver les transcriptions audio qui ont été utilisées dans les cours et aussi des exercices d'entraînement avec la correction automatique. Les exercices présentés ont des niveaux de complexité divers. Ce sont des modèles pour travailler en autonomie.

Avec cette plateforme, les élèves ont l'occasion d'apprendre davantage sur les différentes cultures de langue espagnole, bien qu'elle mette l'accent sur la connaissance de l'Espagne. Cependant, je trouve qu'elle explore de manière limitée quelques autres potentialités du monde hispanophone, qui est tellement varié. À cet égard elle pourrait s'ouvrir à la découverte de la grande gamme culturelle de l'espagnol.

Il serait très intéressant de trouver les points de contact entre la culture française et les grands exemples de la culture hispanique. On pourrait souhaiter un travail plus approfondi avec des textes authentiques de différents styles fonctionnels : familial, juridique, scientifique, artistique, etc. en réponse à la diversité de formations que suivent nos élèves. Cela permettrait une identification avec les sentiments et les intérêts des étudiants.

C'est un grand succès d'avoir créé cette plateforme. Elle est toujours en processus de perfectionnement et en tant qu'enseignants, nous devons trouver une méthode plus appropriée pour mettre en pratique un travail plus effectif avec elle. Nous pouvons encourager nos élèves à participer dans la construction d'activités plus complexes, à travailler progressivement sur un projet, individuel ou en groupe. Il est possible de créer des tâches en cours à partir d'ESPRIT et de les suivre comme professeurs-tuteurs, pour guider et contrôler le processus d'enseignement/apprentissage.

Il s'agit de développer des tâches découlant d'ESPRIT pour enrichir notre travail, motiver un peu plus les étudiants et donner lieu à la recherche incessante qui génère le développement et l'apprentissage différencié. C'est un défi pour nous tous, les enseignants de LANSAD, d'établir une méthodologie d'apprentissage coopératif et de rendre la consultation d'ESPRIT plus intéressante, en fonction du diagnostic pédagogique.

D'ailleurs, cette plateforme peut constituer un lieu de rencontre entre les élèves entre eux et leurs professeurs. Il est l'heure de se projeter pour lui donner un rôle plus important dans le diagnostic pédagogique parce que j'ai constaté qu'il n'a pas sa vraie place dans les documents de référence. Nous devons adopter, en tant qu'enseignants, un rôle plus responsable et sérieux. Il faut faire plus d'efforts pour adapter l'enseignement aux caractéristiques des élèves.

Ce recueil initial de données me conduit à une autre démarche plus particulière, l'analyse de tests élaborés pour le diagnostic pédagogique.

3.1.3 Analyse des tests du diagnostic pédagogique.

Je commencerai par faire une description de la manière selon laquelle j'ai conçu le diagnostic. Cela implique une analyse des tests utilisés, de leur conception, de la mise en œuvre, des objectifs, contenus y compris la partie numérique. Le fait d'intégrer l'analyse des divers tests appliqués à partir des éléments communs, points de contact et différences est important. Cela inclut la connaissance des conditions préalables à la conduite d'un processus diagnostique conscient et ciblé.

Pour cela je reprends le guide d'observation de cours (Darna, 2010 : 84) utilisé suite à une adaptation de celle de Zilverstein (2000 : 17). Dans la partie qui suit, j'explique ce choix.

3.1.3 a) Guide pour procéder à l'observation de cours ⁹ (2009-2010).

En 2009-2010, j'ai observé 4 cours pour connaître la situation réelle de LANSAD en relation avec les méthodologies utilisées et la place du diagnostic pédagogique dans le processus d'enseignement concret, qui, depuis cette époque me paraissait un des aspects le plus intéressants face aux problèmes d'apprentissage. Les cours ont été analysés avec un Guide d'observation (Darna; 2010: 84) que j'avais adapté aux caractéristiques de LANSAD, suite à ma recherche en 2010. J'ai modifié certains indicateurs du guide de Zilverstein et ses critères d'analyse aussi.

Tout ceci m'a permis de recueillir des aspects essentiels conformément à mes objectifs. Les indicateurs de 1 à 3 servent à déterminer dans quelle mesure ces aspects ont été pris en compte par les professeurs dans chaque cours :

⁹ Voir Annexe 1.

1. Travail très limité ou absent.
2. Travail non soutenu mais présent.
3. Travail très soutenu.

J'ai pris des notes dans 4 cours (A1.2, B1.1, B1.2 et B2), un par niveau travaillé à LANSAD. Dans cette recherche, je reviendrai sur les régularités en accord avec mon intérêt actuel : le diagnostic pédagogique. Même si il y a de nombreux aspects qui sont intéressants, ici je ne parlerai que du diagnostic pédagogique. Pour aller au-delà de cet aspect, il faudra consulter Darna (2010 : 67). Ci-après je résume les résultats de cette observation guidée dans un tableau et puis je présente quelques commentaires et conclusions partielles de l'analyse de ce guide.

Tableau 3. Résumé de l'observation de cours.

INDICATEURS	1	2	3
1. Maîtrise du professeur des contenus et des objectifs du niveau.	0	1	3
2. Utilisation des diverses voies qui orientent et impliquent l'étudiant dans les conditions de l'activité et leurs procédures.	0	2	2
3. Motivation dans la classe afin que l'apprenant donne du sens à son apprentissage.	0	2	2
4. Attention aux besoins individuels et potentiels de l'étudiant. Utilisation scientifique du diagnostic.	4	0	0
5. Encouragement des étudiants à établir des liens entre le nouveau contenu et le dernier cours.	0	0	4
6. Réalisation des tâches avec différents niveaux de complexité (reproduction et application).	0	0	4
7. Tendance à l'exécution de tâches individuelles, par pairs, en équipe ou un groupe.	0	4	0
8. Organisation et stimulation de l'apprentissage.	2	1	0
9. Contrôle l'orientation de l'élève.	0	2	2
10. Contrôle du travail des étudiants.	0	2	1
11. Utilisation de diverses formes de contrôle pour contribuer à résoudre les problèmes et lacunes des élèves et stimuler l'estime de soi et la maîtrise de soi.	4	0	0
12. Direction du processus avec un caractère participatif et créateur (rend possible l'expression des idées diverses, des sentiments, des aspirations).	2	0	0
13. Le travail répond aux intérêts professionnels des étudiants.	4	0	0
14. Utilisation des TIC et surtout d'ESPRIT.	1	2	0
15. Travail avec la compréhension auditive.	0	0	4
16. Travail avec la compréhension écrite.	2	2	0
17. Travail avec l'interaction orale.	2	2	0
18. Travail avec l'expression orale.	2	2	0
19. Travail avec l'expression écrite.	1	2	1
20. Le professeur conserve un cahier de bord du cours.	0	0	0

Les professeurs ont utilisé des moyens diverses pour orienter et impliquer à leurs élèves en ce qui concerne les conditions des activités. Bien que la combinaison des tâches avec différents niveaux de complexité fût une réussite, en raison de l'hétérogénéité du groupe, il était difficile de maintenir le même niveau d'attention et l'intérêt parmi tous les étudiants. Il y a eu la mise en œuvre des jeux de rôles mais les tâches n'ont pas été prévues selon les différents styles d'apprentissages et les besoins individuels des étudiants. Chaque élève travaillait avec un partenaire mais ce travail était fait au hasard, sans un argument pédagogique.

Il faut signaler aussi que je n'ai pas constaté un travail centré sur le diagnostic pédagogique. C'est pour cela, que j'ai pensé que celui-ci était un élément important à prendre en compte dans d'autres recherches. Les professeurs n'avaient pas un diagnostic initial mais certaines évaluations continues. Je n'ai pas pu constater des tâches personnalisées en réponse à un possible diagnostic individualisé. C'est pour cela, que j'ai eu l'impression d'être face à des cours « modèles » mais faits pour des élèves « types ». En rapport avec ma recherche actuelle, il est intéressant de résumer les points les plus marquants :

- Il n'y avait pas un travail organisé en fonction du diagnostic pédagogique, l'accent a été mis sur l'évaluation comme moyen de contrôle et non pas comme forme coopérée de travail.
- Je n'ai pas pu constater l'utilisation de l'autoévaluation et la co-évaluation.
- Le diagnostic était réduit à l'évaluation quantitative qui détermine le passage des étudiants d'un niveau à l'autre.
- Il n'y avait pas une caractérisation qualitative de la véritable situation des étudiants en termes de besoins, intérêts, projections, styles d'apprentissage, etc.
- Le contrôle et surtout l'évaluation étaient faits par le professeur.
- La plateforme ESPRIT était une référence générale pour approfondir les contenus des cours mais les professeurs n'orientaient pas un travail individualisé à partir de cette plateforme.

Ce guide, utilisé en 2009-2010, a été la base pour commencer cette recherche. C'est la description d'une situation à un moment donné à LANSAD et sur laquelle j'avais besoin de revenir d'après mes intérêts scientifiques actuels. Suite à ces résultats, comme je l'avais signalé auparavant, mon analyse a utilisé comme corpus les données extraites des questionnaires appliquées aux cinq professeurs de LANSAD et à mes 16 élèves de LANSAD en 2010-2011.

Je commencerai par l'analyse des régularités du questionnaire des professeurs et tout de suite après, je continuerai avec ceux des étudiants. J'avais besoin de caractériser le groupe par rapport aux aspects cognitifs et affectifs, d'étudier les objectifs qui conduisent et guident le processus d'enseignement/apprentissage, et aussi de vérifier les performances des étudiants grâce à l'application des tests.

3.1.3 b) Questionnaire¹⁰ pour les professeurs d'espagnol à LANSAD.

J'ai fait un questionnaire sur le thème du diagnostic. Pour cela, j'ai pris en compte 5 réponses des professeurs des niveaux A1-A2, B1-B2 à LANSAD. Ce test a 5 questions dont une est partiellement ouverte (Simon, 2011 :1), car elle invite à apporter des précisions. Les autres sont ouvertes pour motiver les professeurs à dire ce qu'ils veulent.

Ci-après, je présente une analyse par question. A chaque fois je rappellerai la question proposée aux professeurs. Ils m'ont répondu en espagnol par courrier électronique, c'est pour cela que j'ai dû traduire absolument tout en français. Comme j'avais expliqué dans la deuxième partie de ce mémoire, les professeurs ont été identifiés lors des citations par des lettres (A-E), exemple : (Professeur A) pour garantir l'anonymat.

Question 1 Connaissez-vous le Cadre Européen Commun de Référence et le Portfolio Européen des Langues? Cochez la bonne réponse et justifiez votre choix si vous le souhaitez.

CECR ____Oui ____ No ____ Un peu

PEL ____Oui ____ No ____ Un peu

Il n'y a pas de grandes différences quant à la connaissance des deux documents. Elle reste très superficielle et d'ailleurs insuffisante. Parmi les professeurs, seulement 40% ont manifesté connaître le CECR.

Tableau 4. La connaissance du CECR et le PEL.

Réponses	CECR	PEL
Oui	2	1
Non	0	2
Un peu	3	2

Certains professeurs ont fait des commentaires. Voici un exemple :

«Bien sûr, mais c'est seulement un cadre. L'essentiel se trouve dans la bonne conception des classes, surtout dans le bon choix de tâches communicatives et des environnements d'apprentissage idéaux pour atteindre les objectifs du cours d'espagnol. Dans la pratique, les critères des tableaux de chaque niveau peuvent aider les professeurs à concevoir les évaluations plus appropriées pour un niveau donné» (Professeur A).

¹⁰ Voir Annexe 2.

Un professeur justifie son choix à partir d'expressions telles que :

«J'ai entendu parler de ce document (CECR) mais je n'ai jamais eu le temps de l'étudier pour donner des explications sur son contenu. Dans tous les cas, j'utilise le tableau qui est à l'intérieur de certaines méthodes d'espagnol pour connaître le niveau des élèves et préparer les examens» (Professeur E).

Quant au PEL, la situation a été plus critique parce que 40% des professeurs manifeste qu'ils ne le connaissent pas. Seulement 20% (un professeur) a dit que :

«C'est un document pour faire l'autoévaluation des compétences en langues à partir des grilles en Europe, dans toutes les langues» (Professeur C).

Ils n'ont pas parlé de la structure et d'autres fonctions pédagogiques et des objectifs linguistiques. C'est une situation peu favorable pour le processus d'enseignement/apprentissage, parce que les deux documents doivent être connus par les enseignants de langues en Europe. De toute évidence, la responsabilité est individuelle, car je suis consciente qu'à LANSAD, on a développé des formations destinées au personnel sur ce thème et les enseignants ne sont pas toujours identifiés avec ces alternatives.

Question 2. Il y a une relation entre le diagnostic pédagogique et ces documents ?

Les réponses sont plutôt centrées sur les tableaux de niveaux et des compétences du CECR qui servent à concevoir les tests, c'est-à-dire en fonction de l'évaluation. J'ai eu un commentaire sur la possibilité de faire un diagnostic pédagogique en partant des documents analysés ; mais en général les explications ont été très élémentaires.

« Surtout avec le Portfolio, grâce à celui-ci, le professeur peut accéder à l'information utile sur la façon d'apprendre de leurs étudiants et les difficultés rencontrées par eux pendant le processus d'apprentissage ; c'est ainsi que l'enseignant pourra mieux adapter sa méthodologie à l'avenir » (Professeur C).

Les professeurs ont défini le diagnostic pédagogique à partir de l'évaluation en le mettant en relation avec le CECR. Cependant, du moment qu'on n'est pas capable de montrer une vraie connaissance de ces documents, on ne peut pas expliquer leur relation avec le diagnostic pédagogique. Exemples :

« Le diagnostic pédagogique est l'évaluation des élèves à partir du CECR, de leurs compétences et difficultés » (Professeur A).

« Le CECR sert à évaluer les apprenants par compétences. Une fois qu'on connaît leurs niveaux, on peut mettre en pratique des actions pédagogiques » (Professeur B).

Les opinions sont assez réduites, elles ne donnent pas beaucoup d'importance aux documents officiels en matière de diagnostic pédagogique. Elles défendent la liberté de création du professeur mais en fonction de l'évaluation. Une fois encore « évaluation » et « diagnostic pédagogique » sont identifiés comme concepts identiques. Je n'ai pas eu de références directes au PEL.

« Le diagnostic pédagogique est une question des professeurs, ces documents ne doivent pas nous donner la recette. Chacun doit savoir comment évaluer ses élèves » (Professeur E).

Question 3. D'après vous, qu'est ce que le diagnostic pédagogique ?

Je n'ai pas eu de définition de diagnostic pédagogique au delà de l'évaluation. Pour analyser les réponses à la question ouverte concernant le diagnostic pédagogique, j'ai déterminé certains aspects à partir du concept que j'ai défini dans la première partie de cette recherche. J'ai analysé la représentativité de chaque élément dans les réponses. Ils m'ont donné plusieurs idées en ajoutant quelques exemples de leurs expériences pratiques. Ci-après je présente le tableau avec les résultats quantitatifs. Ensuite je reprends des commentaires et certains exemples donnés par les 5 professeurs.

Tableau 5. Définition du diagnostic pédagogique d'après les professeurs de LANSAD.

Aspects	No.	%
Diagnostic comme évaluation.	4	80%
Diagnostic lié aux compétences du CECR	4	80%
Diagnostic comme processus intégral d'analyse des sphères affective et cognitive.	1	20%
Centré dans le processus d'enseignement et d'apprentissage.	5	100%
Objectifs à transformer	3	60%
Caractère continu	1	20%
Actions à réaliser et contrôler	2	40%
Diagnostic qualitatifs.	0	0%
Diagnostic lié aux résultats quantitatifs.	5	100%
Diagnostic lié à la sphère affective.	1	20%
Diagnostic lié à la sphère cognitive.	5	100%

4 des 5 professeurs ont défini le diagnostic pédagogique comme « évaluation ». D'après mes lectures, c'est un aspect qui ne m'étonne pas parce que la bibliographie diffusée en France en général le définit de cette manière aussi. Comme je l'avais signalé dans la question antérieure, les professeurs ont défini le diagnostic pédagogique comme l'évaluation, et surtout avec la grille des compétences du CECR.

« C'est l'évaluation des différentes compétences des étudiants » (Professeur A).

« Je dirais, de manière complètement intuitive, qu'il s'agit d'évaluer le niveau des étudiants par rapport aux différentes compétences linguistiques et donc de concevoir un programme pour les faire avancer, corriger ou consolider ce qui est nécessaire » (Professeur D).

Il est intéressant qu'un professeur sur 5 fasse allusion au diagnostic comme processus intégral d'analyse des sphères affective et cognitive. Il faut dire que cette allusion a été indirecte.

« Le diagnostic pédagogique sert à connaître nos élèves, leurs difficultés et barrières pour l'apprentissage de la langue. Dans la mesure où on applique un examen où ils doivent parler de leurs projets futurs, de leurs situations professionnelles ou envies, on peut les aider à améliorer leurs situations académiques et même personnelles » (Professeur C).

Quand au processus d'enseignement/apprentissage, je vais souligner deux critères qui rendent compte de l'importance qu'ils donnent tous au diagnostic pédagogique « entendu comme évaluation » :

« A quoi sert le diagnostic si on ne peut pas améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage ? C'est le centre de notre travail, le but principal. Le diagnostic peut aider les apprenants à surmonter leurs difficultés en langues » (Professeur B).

« Je fais les diagnostics (il parle des examens) pour accomplir les orientations de LANSAD ; mais il me semble qu'on ne réussit pas à faire progresser les élèves comme il faut. Les cours que l'on donne sont préparés par quelqu'un d'autre qui ne connaît pas mes élèves, et les examens répondent à ses cours et non pas aux besoins d'apprentissage de mes élèves » (Professeur E).

Les professeurs déclarent des objectifs à transformer mais ils ne sont associés qu'aux aspects cognitifs.

« Un diagnostic doit servir à faire passer les élèves d'un niveau à un autre. Les objectifs des diagnostics ne sont pas clairement définis dans le programmes de LANSAD, mais on a une grille pour faire les examens. On peut s'appuyer sur le CECR pour préparer les diagnostics » (Professeur B).

Par ailleurs, j'ai trouvé juste une allusion au caractère continu du diagnostic. Cet aspect est mis en relation avec les actions qu'ils pourraient développer :

« Il me plaît de faire des activités diverses avec mes élèves pour voir leurs progressions en langue ; mais c'est difficile parfois par manque de ressources dans nos salles, par exemple : les ordinateurs » (Professeur E).

Bien qu'il y ait des opinions sur la progression des élèves, l'aspect qualitatif reste un des moins valorisé. C'est plutôt les résultats quantitatifs qui intéressent les professeurs et aussi les élèves.

« Le plus important pour eux, c'est changer de niveaux et obtenir un certificat en langues pour leurs profils professionnels. Moi, j'analyse les résultats du début pour pouvoir expliquer la progression des élèves à la fin du semestre. Le diagnostic est très utile pour pouvoir valoriser notre travail. » (Professeur C).

D'autre part, j'ai remarqué dans les extraits sélectionnés, qu'il n'y avait pas de vrai intérêt déclaré en fonction du diagnostic lié à la sphère affective mais seulement à la sphère cognitive. Ceci paraît donc un aspect secondaire ou peu intéressant pour les professeurs. Voici un exemple qui a attiré mon attention :

« Mon travail de diagnostic se concentre sur l'apprentissage, ils ne m'ont jamais dit si cela leur plaisait ; mais je pense que oui. A l'université, ils doivent savoir ce qu'ils veulent » (Professeur A).

Au vu de ces extraits, je pense que la situation du diagnostic pédagogique est assez délicate. Pour les professeurs, ce concept est la même chose que l'évaluation. D'ailleurs, cette évaluation reste plutôt quantitative. Elle est centrée sur le processus d'enseignement/apprentissage et faite à partir de la grille des compétences du CECR.

Question 4. Connaissez-vous le diagnostic pédagogique de vos élèves à LANSAD?

100% disent connaître le diagnostic pédagogique de leurs élèves mais ils n'ont pas montré en général, au-delà des résultats quantitatifs obtenus par les examens qui ont été appliqués, être pleinement conscients de l'état réel du diagnostic pédagogique. Voyons le tableau ci-dessous qui résume les réponses.

Tableau 6. Connaissance des professeurs du diagnostic pédagogique de leurs élèves.

Aspects	Nombre
Analyse qualitative.	1
Résultats quantitatifs.	5
Sphère affective (motivations, envies et craintes).	1
Sphère cognitive (compétences, connaissances).	5
Objectifs professionnels.	0
Objectifs personnels.	0

Ces résultats mettent en évidence que le plus important c'était de savoir la quantité d'élèves par classe, et leurs moyennes. Dans certains cas, ils ne savent pas comment ils arrivent à ce niveau ou les résultats qu'ils ont eu avant.

« Oui, je connais la situation de mes élèves. Je n'ai aucun élève en dessous de la moyenne jusqu'à maintenant » (Professeur E).

« J'ai 15 élèves en A2, je suppose qu'ils ont les compétences de A1 parce qu'ils ont suivi la progression à LANSAD ou ils ont passé un examen au moment de faire les inscriptions » (Professeur A).

La responsabilité des professeurs est bien précisée parce qu'ils doivent valider ou non le positionnement de LANSAD et agir en fonction de leurs appréciations et diagnostics.

« Je les évalue, évidemment. A LANSAD nous les positionnons essentiellement en relation avec leurs compétences grammaticales pour des raisons pratiques. Il est possible que dans les autres compétences ils aient un niveau plus élevé et ce sont donc les enseignants qui doivent signaler si le diagnostic global est correct ou pas et, éventuellement, les repositionner » (Professeur D).

« C'est très important de connaître le diagnostic de mes élèves à différents moments de l'année. Il ne doit pas y avoir de surprises à la fin. Quand je vois qu'ils ne réussissent pas à comprendre quelque chose, je propose des tâches complémentaires » (Professeur B).

On peut noter le commentaire d'un professeur qui manifeste son intérêt pour faire ce travail.

« J'ai beaucoup d'étudiants pour pouvoir mettre en pratique ces techniques. Cependant, j'essaie d'identifier les étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage pour les aider » (Professeur B).

Quant aux objectifs des étudiants, ils admettent qu'ils ne les connaissent pas vraiment. Toutefois, ils ne s'intéressent pas à leurs projets d'apprentissage et plans d'avenir:

« J'imagine que si ils sont chez nous c'est pour améliorer leurs compétences, même si en cours ils ne montrent pas beaucoup d'intérêt. Honnêtement, je ne connais pas l'état réel de mes élèves. J'ai les évaluations mais je n'ai jamais demandé quels étaient leurs projets futurs » (Professeur A).

Cette brève allusion à la sphère socio-affective de la personnalité des élèves est un indice pour commencer à faire des recherches dans ce sens là.

« Les élèves cherchent à apprendre la langue mais la plupart sont contents s'ils réussissent à avoir la moyenne. Je considère tout cela comme étant une erreur ; mais c'est ainsi. » (Professeur E).

Je n'ai pas pu repérer des allusions aux motivations, envies et craintes des apprenants. Les compétences linguistiques sont le centre des questionnements

« Le problème fondamental de mes élèves est plutôt l'interaction. Ils veulent tous parler espagnol mais ils ne font pas beaucoup d'effort pour communiquer entre eux. A chaque fois qu'on travaille par paires, ils discutent en français pour faire un travail en espagnol et tout cela ne les aide pas. Ils ne profitent pas suffisamment du cours pour pratiquer la langue espagnole » (Professeur B).

Question 5. Sont-ils¹¹ conscients de leur diagnostic?

Les professeurs, en général, laissent au hasard le fait que leurs élèves sachent les raisons pour lesquelles ils sont placés dans chaque niveau. Un professeur se questionne sur son utilité pour les élèves :

« Je pense qu'il est plus utile pour l'équipe d'enseignement que pour les étudiants. Les enseignants pourraient donner des listes des compétences acquises ou en cours d'acquisition, mais je ne sais pas si ça serait très efficace » (Professeur A).

Dans certains cas, ils considèrent que le positionnement de LANSAD au début de l'année et les examens continus, justifient que les élèves puissent être conscients de leurs « diagnostics pédagogiques ».

« Il me semble que les étudiants se rendent compte des importants changements d'un niveau à l'autre. Ils ressentent les changements dans tous les aspects de la langue. Ils se rendent compte de leur niveau également grâce au positionnement effectué avant le début des classes. Toutefois, ils n'utilisent pas directement le cadre européen » (Professeur A).

« Franchement non. Ils sont conscients de leur note au Bac et pensent que celui-ci est une valeur "intrinsèque et inamovible". Il leur est difficile de mettre en cause l'inflation dont ils ont été d'heureuses victimes, presque autant que de renoncer à la formule du commentaire de texte qu'il est usage d'utiliser dans une institution pour l'apprentissage d'une langue. De toute manière il faudrait faire la différence entre « être conscient » et « vouloir admettre ». A mi semestre celui qui n'est pas conscient de son vrai niveau c'est parce qu'il ne le veut pas » (Professeur D).

D'autres considèrent qu'ils ne doivent pas forcément le connaître ou qu'ils voient leurs évaluations tout au long du semestre.

« Logiquement, les élèves que j'ai essayé d'aider ont quelques notions de mon diagnostic, même si ce n'est pas comme en médecine, où si tu as un cancer, il est préférable que tu sois au courant. Je pense que, dans le monde de l'éducation, nous devons avoir beaucoup plus de tact avec les étudiants » (Professeur C).

Un professeur m'a donné un exemple pour montrer que ses élèves sont conscients de leurs situations :

¹¹ Les étudiants.

« Un jour, un élève est venu me voir à la fin du cours pour me demander des suggestions pour améliorer ses compétences, spécifiquement en expression écrite (accentuation). J'ai réalisé, qu'il avait reconnu enfin, qu'il ne pouvait pas écrire en espagnol sans connaître les accents » (Professeur E).

Les enseignants soulignent le problème de « manque de temps » pour développer des diagnostics plus précis ou pour s'approprier de nouveaux tests psychopédagogiques qui puissent les aider à connaître un peu mieux leurs élèves. D'après moi, la reconnaissance de « ce qu'il faut faire » est un point intéressant.

« Nous avons beaucoup de travail et peu de temps pour s'occuper de tous les problèmes éducatifs de nos élèves. Je pense qu'il faudrait faire des instruments efficaces pour connaître un peu mieux nos élèves mais il nous faut du temps » (Professeur C).

J'ai fait une analyse générale de la situation de la classe, pour arriver à faire le diagnostic pédagogique de mes élèves et compléter cette partie de l'analyse. Je présente ci-dessous une analyse des différents tests appliqués aux élèves, les régularités et quelques exemples représentatifs des réponses des élèves dans les deux questionnaires élaborés et aussi dans l'examen. A la fin, je fais une brève étude de cas d'un élève sélectionné aléatoirement pour montrer la façon dont je considère qu'on peut se projeter avec les élèves.

3.1.3 c) Questionnaire¹²(1) pour les étudiants d'espagnol A2 de LANSAD.

Il a été répondu par les 16 étudiants du groupe de l'expérience. 12 élèves ont fait le niveau A1 à LANSAD, le reste a été positionné selon un examen prévu par la direction de LANSAD pour déterminer le niveau dans lequel ils devaient travailler. J'avais l'intention de connaître les critères des élèves par rapport à leurs situations d'apprentissage, leurs avis et critiques sur les programmes d'études reçus (soit à LANSAD ou en lycée), les obstacles rencontrés, et suggestions par rapport au cours qu'ils souhaiteront avoir.

Trois des cinq questions sont ouvertes, la deuxième est mixte car j'ai demandé des précisions et la cinquième est fermée. Il a été difficile de l'analyser parce que les élèves ont mis en relation les 4 questions. Du point de vue didactique, j'ai essayé de différencier les aspects, mais certains étudiants ont répondu de manière intégrative.

Question 1 Connaissez-vous le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) ?

Seulement 2 élèves (13%) connaissaient l'existence du CECR. C'est un aspect intéressant car officiellement ça fait des années que les professeurs travaillent à partir de ses documents avec les élèves.

¹² Annexe 3.

Tableau 7. Connaissance de l'existence du CECR parmi les élèves.

Oui	%	Non	%2
2	13%	14	88%

Question 2. Êtes-vous conscient de votre parcours d'apprentissage et de vos difficultés ? Dans quelles compétences pensez-vous avoir les meilleurs résultats ? Et les besoins de renforcement ? Cochez-les dans chaque colonne. Vous pouvez faire des commentaires si vous l'estimez opportun pour justifier votre choix.

Compétences.	Meilleurs résultats	Renforcement
Compréhension orale		
Compréhension écrite		
Expression orale		
Expression écrite		
Interaction		

J'ai pu les comparer les réponses à cette question avec celles de la question 2. Elles m'ont donné la vision des élèves, de leur situation, et cela fait partie des éléments à vérifier avec un diagnostic initial. Les élèves savent en général, quelles sont les compétences dans lesquelles ils doivent travailler le plus. Le problème est que les professeurs ne le savent pas avant d'appliquer plusieurs examens et en général, d'après mon expérience, ils ne demandent jamais aux élèves leurs avis.

Tableau 8. Auto évaluation des élèves selon les compétences du CECR.

Compétences	Meilleurs résultats	%	Renforcement	%
Compréhension orale	0	0%	10	63%
Compréhension écrite	14	88%	2	13%
Expression orale	4	25%	16	100%
Expression écrite	10	63%	7	44%
Interaction	0	0%	15	94%

En général, les étudiants ont coché les compétences dans lesquelles ils considèrent avoir les problèmes et besoins de renforcement. La plupart ont manifesté avoir besoin de renforcement en interaction et en expression orale. Les résultats m'ont conduit à penser à d'autres tests pour montrer que celles-ci sont les compétences sur lesquelles il faut insister tout au long du semestre.

D'un côté, je considère tout à fait normal que les meilleurs résultats, d'après eux, soient en compréhension et expression écrite. Celles-ci sont les compétences que, traditionnellement, les

professeurs travaillent le plus depuis le collège et le lycée. Seulement 12 élèves ont fait des commentaires. Plus de 50% des élèves parlent des raisons qui ont été des obstacles dans leurs processus d'apprentissage et non pas des réussites. Les atouts ne sont pas le centre des réflexions.

Ci-après, je présente un tableau avec un résumé des aspects principaux recueillis dans cette question et certains exemples des critères des élèves à prendre en compte.

Tableau 9 Aspects traités par les élèves.

Aspects	No.	%	Exemples
Critiquer la méthodologie de travail des professeurs.	6	50%	« J'ai eu des professeurs pas intéressants qui m'ont appris surtout à lire et à comprendre un texte mais je ne suis pas capable de m'exprimer dans cette langue » (Laura). « La plupart de mes professeurs ont toujours parlé en français pour nous faire comprendre la leçon mais on finit par ne pas comprendre la langue à l'oral » (Hugo).
Faire allusion à des caractéristiques de la personnalité qui empêchent le développement de certaines compétences.	5	42%	« J'ai du mal à retenir certains mots du vocabulaire courant pour m'exprimer en public et tout cela m'angoisse. Je suis timide. Je ne suis pas à l'aise à l'oral en espagnol » (Camille).
Se plaindre de ne pas avoir beaucoup d'opportunités pour s'exprimer en espagnol.	9	75%	« Interagir avec d'autres gens ? Avec qui ? Il faut aller en Espagne pour y arriver. En France personne ne veut parler avec moi en espagnol » (Anaïs).
Critiquer l'organisation des classes (groupes très nombreux).	10	83%	« A chaque fois on travaille en groupes entre 20 et 28 élèves. Ça ne me donne pas envie de parler et des fois même pas l'opportunité » (Gaétan).
Parler de la nécessité d'être en immersion.	11	92%	« Je rêve d'aller en Espagne chez ma famille ; mais ça n'a été pas possible jusqu'à maintenant. Je sais que, sur place, je pourrai améliorer mon niveau » (Hugo). « Parler avec d'autres gens en espagnol est impossible pour moi en cours. Je ne supporte pas l'idée de me tromper devant tout le monde. Mais en Espagne ou en Amérique Latine ça serait très différent » (Antinea). « Je ne connais pas de vrais hispanophones en France. Il est difficile de trouver à Grenoble des espaces pour pratiquer la langue espagnole » (Hamza).

Selon les réponses je peux faire certains commentaires :

- *Critiquer la méthodologie de travail des professeurs.* Il est très courant, que les élèves cherchent à expliquer leurs lacunes à partir des éléments externes à leurs attitudes. Ces

commentaires sont au cœur de 6 des 12 réponses, dont 4 originaires de LANSAD. Il faudra réfléchir en rapport avec les méthodologies du travail qu'on utilise en lycée actuellement et à LANSAD, malgré l'existence de la perspective actionnelle du CECR.

- *Faire allusion à des caractéristiques de la personnalité qui empêchent le développement de certaines compétences.* Ils parlent de la timidité, de la peur du ridicule, de l'angoisse pour un vocabulaire pauvre, du besoin d'avoir confiance en soi.

- *Se plaindre de ne pas avoir beaucoup d'opportunités pour s'exprimer en espagnol* (tout au long de leurs apprentissages, soit dans la classe, soit en dehors). Les élèves réclament le droit à s'exprimer et à être écoutés dans des espaces plus proches.

- *Critiquer l'organisation des classes* (groupes très nombreux). Ils manifestent que les groupes étaient toujours trop nombreux et qu'il est difficile de trouver à Grenoble des espaces pour pratiquer la langue espagnole. Il est vrai que l'on ne peut pas progresser à l'oral si on n'a pas d'opportunité pour s'exprimer.

- *Parler de la nécessité d'être en immersion.* Ils reconnaissent la valeur de l'immersion (de voyager en Espagne ou en Amérique latine) et de la pratique quotidienne dans le processus d'apprentissage d'une langue.

Question 3. Comment jugez-vous le programme de langue espagnole qui vous a été offert jusqu'à aujourd'hui ?

En relation avec les programmes d'études reçus jusqu'au moment de commencer le semestre en cours, j'ai trouvé certains commentaires très pertinents. Le tableau ci-dessous nous montre un résumé des principaux aspects que j'ai déterminés comme les plus courants :

Tableau 10. Critères des élèves sur les programmes reçus.

Aspects	No.	%
Complexité des leçons et examens	14	88%
Rythme de cours	8	50%
Ressources utilisés (TIC).	8	50%
Méthodologie d'enseignement.	7	44%
ESPRIT	8	50%
Intérêts professionnels	3	19%
D'autres (originalité, etc.).	7	44%

7 des 12 élèves qui ont fait le niveau A1 à LANSAD, signalent la complexité des leçons et examens. Ils considèrent qu'on est très exigeant par rapport à d'autres écoles de langues.

« J'ai choisi l'espagnol pour améliorer mon niveau mais c'est très compliqué de suivre le rythme. Il me faut plus d'heures par semaine et je n'ai pas le temps de me consacrer qu'à l'espagnol. Au lycée tout était différent, je sentais que j'allais bien mais aujourd'hui, je ne sais pas quoi faire pour y arriver » (Hanane).

Ils considèrent les programmes trop chargés:

« Ils intègrent plein de choses que je ne connais pas bien. Je suis là pour apprendre à parler espagnol non pas pour apprendre toutes ces règles de grammaire et conjugaison » (Justine).

Il y a d'autres élèves qui sont très satisfaits (5), qui considèrent les cours suivis à LANSAD « très complets, intéressants et variés ». Ils parlent d'un rythme « normal » en partant des caractéristiques des Universités.

« C'est normal le rythme, il doit être rigoureux. Je sais que je dois travailler plus mais il me faut plus de temps ou d'organisation pour y arriver » (Hugo).

« Je suis contente de pouvoir avancer assez rapidement. J'ai perdu trop de temps au lycée à être dans une classe où nous avions tous des niveaux différents » (Laetitia).

Les élèves qui viennent du lycée (4) critiquent les programmes (2) reçus. Ils considèrent qu'en général ils ne donnent pas les outils suffisants pour arriver à s'exprimer à l'oral et pour interagir avec des hispanophones.

« On sort du lycée après 5 ans d'étude d'espagnol et on n'est pas capable de communiquer. Je croyais que j'étais très bon en langue parce que j'ai eu 16 au BAC d'espagnol. En arrivant ici, j'ai découvert que j'ai perdu beaucoup de temps » (Thomas).

« J'espère avoir des bons résultats, j'avais 18 en espagnol au lycée » (Anaïs).

Ceux qui ont fait une année à LANSAD, ajoutent qu'ils cherchaient des propositions pour améliorer leur niveau en langue mais de manière plus adaptée aux intérêts professionnels. Certains m'ont parlé d'un manque d'originalité dans les cours. Pour d'autres, l'absence de vidéos, des enregistrements originaux, des documents authentiques sur les cultures (hispanophones : colombienne, mexicaine, cubaine, etc.) est critiquable

« On ne regarde pas de films, ni vidéos et je sais qu'il y a des choses très intéressantes. Par exemple, j'aimerais connaître un peu sur les cultures mexicaines et cubaines » (Edwige).

D'autres élèves insistent sur la nécessité de travailler dans des laboratoires de langues, dans des salles d'informatique pendant les cours.

« Pourquoi on a jamais travaillé dans les salles informatiques de l'Université ? Il serait bien de passer au moins une session dans les laboratoires de langues » (Charline).

Ceux qui ont déjà étudié à LANSAD (75% du public), peuvent parler des avantages d'ESPRIT. Je pense qu'il est très positif que 50% du total a reconnu en ESPRIT une plateforme précieuse pour le travail autonome en espagnol. Cependant 60 % ne lui consacre pas beaucoup d'heures de travail par « manque de temps » et parce qu'ils savent « qu'il n'y a aucun contrôle direct de l'enseignant ».

« Il me semble qu'ESPRIT est une option très intéressante pour travailler en ligne, c'est dommage qu'on n'a pas pu avoir des choses similaires au lycée » (Charline).

Ces informations sont très intéressantes parce que la plupart des élèves nous donnent leur vision du travail que nous faisons à LANSAD. Il n'y a pas d'allusion au diagnostic

pédagogique dans cette question. Toutes ces réponses ont une relation très proche avec les suggestions faites au cours de la quatrième question.

Question 4. Quelles suggestions feriez-vous pour que ce cours soit opérationnel ?

Quand aux suggestions faites, il faut dire que la plupart des élèves sont partis de leurs situations personnelles. Les réponses ont été très liées aux problèmes d'apprentissage, obstacles et critiques faits aux enseignements suivis tout au long de leurs vies. Les 16 élèves ont fait des propositions qui d'après moi, peuvent être prises en compte pour améliorer notre travail. Cependant, ils ne mentionnent pas leur engagement et leur niveau d'implication pour y arriver.

Tableau 11. Suggestions des élèves en fonction des nouveaux programmes.

Suggestions.	No.	%
Travailler ESPRIT en cours.	8	50%
Utiliser matériels vidéo et audio originaux et actuels en fonction de la réalité des pays hispanophones.	13	81%
Avoir des salles équipées pour pratiquer mieux la langue.	5	31%
Faire des exposés dans cette langue en relation avec les intérêts professionnels.	7	44%
Participer à des expériences de « chat » par internet avec des hispanophones qui étudient le français.	4	25%
Faire des rencontres avec des hispanophones en cours.	5	31%
Faire des excursions en Espagne.	10	63%

Question 5. Quelles compétences pensez-vous avoir développés ? Cochez-les dans chaque file¹³.

Dans cette question, j'ai essayé de faire réfléchir les élèves à partir de la *Grille pour l'auto évaluation du Passeport des langues (PEL)*. J'ai effacé les lettres qu'indiquent les différents niveaux pour leur demander de cocher les compétences qu'ils pensaient avoir développé tout au long de leurs années d'études. Le tableau suivant montre les résultats :

Tableau 12. Résultats de la grille de l'auto évaluation du PEL.

Compétences	A1	%	A2	%2	B1	%3	B2	%4	C1	%5	C2	%6
Écouter	2	13%	6	38%	8	50%	0	0%	0	0%	0	0%
Lire	0	0%	11	69%	4	25%	0	0%	1	6%	0	0%
Prendre part à une conversation.	13	1%	3	19%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
S'exprimer en continu	14	88%	2	13%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Écrire	4	25%	10	63%	2	13%	0	0%	0	0%	0	0%

¹³ Ici, je parle de la grille d'auto évaluation du PEL, annexe 3.

En général, ils considèrent qu'ils se situent entre les niveaux A2 et B1. J'ai trouvé une surévaluation de la première compétence : écouter. Les résultats étaient très faibles dans l'examen appliqué. Cependant, il faut admettre que le niveau dans cette compétence est supérieur en comparaison avec d'autres compétences (voir la suite).

Quant à la lecture et la compréhension des documents, la plupart se situent également entre A2 et B1 mais cette fois-ci, les élèves ont bien choisi parce qu'ils sont capables, d'après l'examen réalisé, de comprendre des textes courts très simples et de trouver des informations particulières. Un cas est surprenant étant donné qu'il considère avoir un niveau C1 dans cette compétence mais d'après ses résultats, il n'a déjà pas pu comprendre complètement un texte destiné au niveau A2.

Prendre part à une conversation semble être une compétence dans laquelle les élèves se voient avec beaucoup de difficultés. Ils avaient déjà déclaré des besoins de renforcement à ce sujet dans d'autres questions. Tout cela est en relation avec les résultats d'autres questions. Selon mes appréciations, les élèves sont conscients de leurs situations par rapport à la capacité de s'exprimer en continue. Ils avaient déclaré les besoins de renforcement dans la deuxième question et maintenant, plus de la moitié se situe dans le niveau A1.

Pour finir, je m'arrête sur l'écriture. Ils considéraient avoir de meilleurs résultats en expression écrite et évidemment ils se sont situés pour la plupart dans le niveau A2. Les résultats de l'examen ont été une véritable surprise pour nous tous. Ils peuvent s'exprimer à l'écrit mais ils considèrent que l'orthographe n'est pas importante, donc la rédaction à l'examen a été un vrai problème.

Je considère, qu'il est important de suivre l'évolution de ces opinions pour améliorer la qualité de notre travail, mais en même temps, il faut sensibiliser les élèves quand à la responsabilité individuelle qu'ils doivent avoir par rapport à l'apprentissage et leur condition d'étudiants universitaires. Évidemment, ce questionnaire m'a amené à vouloir approfondir mes appréciations. C'est pour cela que j'ai conçu un deuxième questionnaire où j'ai pu constater encore une fois, la présence de certains aspects en rapport avec le sujet de recherche.

3.1.3 d) Questionnaire¹⁴(2) pour les étudiants d'espagnol A.2 de LANSAD.

Ce questionnaire a été également utilisé pour les 16 étudiants du groupe de l'expérience. Les quinze questions ouvertes m'ont permis de confirmer des appréciations que j'avais déjà faites à partir du premier questionnaire et d'ouvrir l'analyse vers d'autres aspects très intéressants.

Question 1. Age, langue maternelle, nationalité.

Le public était composé par des élèves qui ont une moyenne d'âge de 20 ans dont la langue maternelle est le français (94%). Ils ont tous la nationalité française mais 3 élèves ont la double nationalité.

Question 2. L'origine.

Quand aux origines, il est intéressant de savoir que 31% des élèves ont des origines étrangères dont 13% espagnoles. Statistiquement, ce n'est pas représentatif mais très intéressant pour de possibles actions à développer en relation avec leurs histoires et cultures vers l'apprentissage de l'espagnol.

Question 3. Métier des parents

La plupart des parents des élèves (63%) travaillent dans les services de santé et d'éducation, 13% travaillent comme artisans, 19% sont des ouvriers, et le 5% restants sont des demandeurs d'emplois. Ces informations m'ont permis de comprendre les réponses de mes élèves à la dernière question de ce questionnaire.

Question 4. Vous êtes étudiant en : L1__ L2__ L3__ M1__ M2__ Autre__ Spécialité.

Douze élèves parmi les élèves avaient suivi des cours à LANSAD. La plupart ont fait des études de langue espagnole à LANSAD (niveau A1) quand ils étaient en Licence 1ère année (L1). C'est pour cela que 9 sont en Licence 2ème année (L2). Les autres sont placés en A2 par LANSAD avaient un certain niveau dû aux études au Lycée. Le reste est en Licence 3ème année (L3) et Master 1 (M1). Ces derniers avaient redoublé à LANSAD ou bien arrêté pendant 1 ou 2 ans leurs études d'espagnol.

10 (63%) suivirent des études en Langues étrangères appliquées (LEA), (2-13%) en Langues, littérature et civilisations étrangères (LLCE), (2-13%) Journalisme, (1-6%) Lettres et Arts du spectacle et (1-6%) Sciences politiques.

¹⁴ Voir Annexe5.

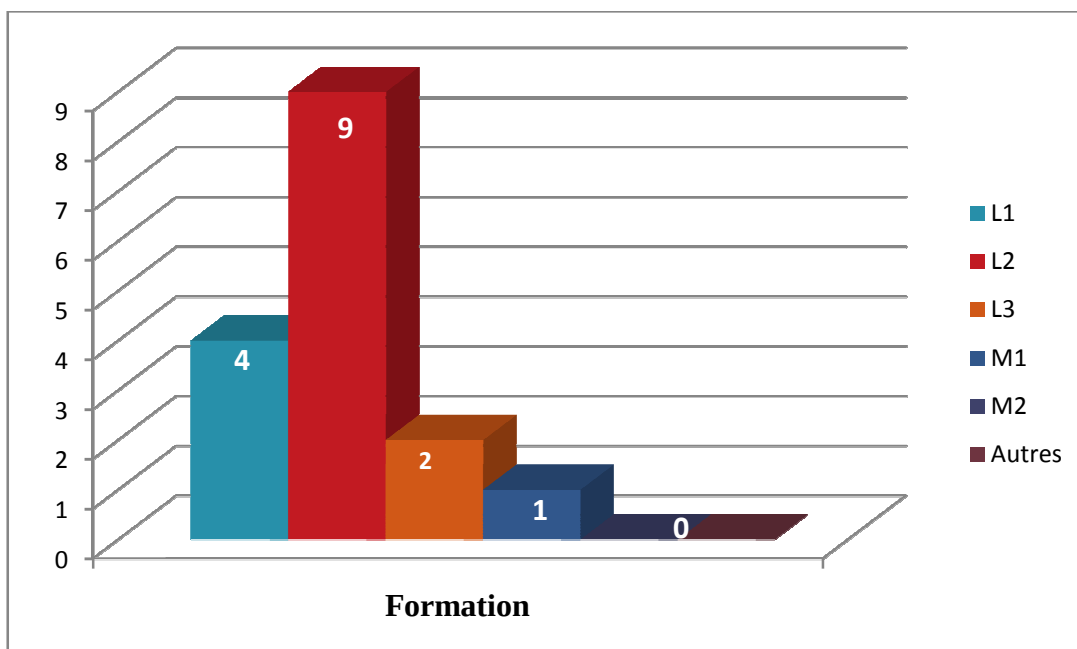


Figure 4. Formations principales des élèves.

Question 5. Langues que vous parlez (3). La plupart des élèves parlent plusieurs langues. Le plus intéressant est que l'espagnol occupe la deuxième place, après l'anglais et sans prendre en compte le français, bien représentatif du public français. Ceci, est important pour le professeur car en général les étudiants ont une forte motivation pour l'apprentissage de la langue.

Tableau 13. Langues parlées par les élèves.

Langue	1ère	%	2ème	%2	3ème	%3
Anglais	12	75%	2	13%	1	6%
Espagnol	2	13%	11	69%	2	13%
Italien	1	6%	2	13%	1	6%
Arabe	1	6%	1	6%	0	0%
Autres	0	0%	0	0%	2	13%

Question 6. Depuis combien d'années étudiez-vous l'espagnol ?

Il est vraiment surprenant de constater que les élèves ont passé entre 4 et 7 ans d'études d'espagnol et qu'ils n'ont pas le niveau qu'ils devraient avoir aujourd'hui. Rappelons-nous qu'un élève doit quitter le lycée avec un niveau B2. Par ailleurs, on devrait faire une analyse approfondie de ceci, car il s'agit de réviser notre travail comme enseignants tout au long du système éducatif (collège, lycée- université). Dans cette recherche, on cherche à analyser d'autres aspects mais celui-ci, est un élément à revoir dans le futur.

Question 7. Motivations pour étudier l'espagnol.

D'après les réponses des participants, j'ai constaté que les motivations initiales les plus fortes ont été très diverses. En général, il faut souligner les intérêts personnels et professionnels. Ces

aspects, il faut les prendre en compte pour les intégrer dans les cours et offrir un travail intéressant qui fasse progresser les élèves.

Les apprenants avaient fait des suggestions que j'ai mis en relation avec les motivations déclarées. Il est de toute évidence que le fait de « faire des exposés dans cette langue » répond aux intérêts professionnels. Ils ont proposé « l'utilisation de matériels vidéo et audio originaux et actuelles en fonction de la réalité des pays hispanophones » et « participer à des expériences de « chats » en Internet avec des hispanophones qui étudient le français » parce que certains ont envie de travailler dans des pays comme la Bolivie ou le Mexique.

Enfin, tout cela pour dire que ce questionnaire sert à comprendre les bases des suggestions faites et qu'il faut prendre en compte. Or, il faudra approfondir dans l'analyse pour pouvoir offrir des réponses à ces envies.

Tableau 14. Motivations pour l'apprentissage de l'espagnol.

Aspects	No.	%	Exemples
Option de la formation principale.	10	83%	« J'ai la possibilité de continuer et je ne veux pas m'arrêter » (Anaïs). « Je sais que je peux avoir de bons résultats en L2 » (Hugo). « C'est une option obligatoire pour moi » (Justine).
Intérêt personnel.	10	83%	« Améliorer mon niveau » (Hugo). « Voyager en Espagne, chez ma famille » (Hugo). « Découvrir une nouvelle langue et plusieurs cultures » (Antinea). « J'ai envie de danser la salsa et la plupart des chansons sont en espagnol, il me faut la comprendre » (Edwige). « J'ai envie d'avoir des amis hispanophones » (Hugo). « Je veux vivre en Amérique Latine, au Mexique » (Hamza).
Intérêt professionnel.	9	75%	« Je vais devenir professeur d'école primaire, il me faut un bon niveau dans cette langue. L'anglais est très dur pour moi » (Morgan). « Je suis timide et je veux m'entraîner plus à l'oral en espagnol » (Antinea). « Je vais devenir journaliste pour aller travailler en Bolivie » (Laetitia).
Intérêt social	5	31%	« A chaque fois que je vais en Espagne, je me sens bloqué pour interagir avec les gens dans la rue. Il faut que je puisse leur parler sans avoir peur » (Gaëtan).
Langue romane	4	33%	« C'est une langue ressemblante au français. Cela dit, c'est facile pour moi » (Lucie). « Elle n'est pas éloignée de l'italien, je pense que dois continuer mes études » (Charline).
L'espagnol dans le monde.	4	33%	« C'est la 3ème langue la plus parlée du monde et la 2ème en importance sur Internet » (Gaëtan). « Il faut parler plusieurs langues pour pouvoir avoir un bon travail et l'espagnol est parlé partout. Même dans les EU il y a beaucoup d'hispanophones » (Laura).

Question 8. Quels ont été les principaux obstacles que vous avez rencontrés durant votre apprentissage de l'espagnol ?

Cette question a beaucoup de relation avec le questionnaire (1) parce qu'ils reprennent presque les mêmes idées que j'ai déjà commentées. Il est intéressant de connaître les critères des élèves pour pouvoir faire le diagnostic pédagogique. Si je ne connais pas ce qu'ils pensent et ressentent, je ne peux pas adapter l'enseignement à leurs besoins. C'est pour cela que j'ai choisi de repérer les idées les plus récurrentes et non pas toutes.

Tableau 15. Critiques aux programmes reçus.

Aspects	No.	%	Idées plus récurrentes
Complexité des leçons, examens et contenus (ser et estar, concordance de temps, faux amis, vocabulaire, expression oral).	10	63%	« Examen écrits trop durs et longs » (Justine). « Grammaire très difficile et rythme trop soutenu » (Thomas). « Beaucoup de conjugaison qu'on n'utilise pas en français » (Justine). « Cours très facile par rapport à mon niveau » (Lucie).
Ressources et organisation des cours.	8	50%	« Pas assez d'heures de cours » (Laetitia). « Pas trop de supports audio et vidéos » (Edwige).
Disponibilité	8	50%	« Pas le temps de faire les exercices et d'aller sur ESPRIT » (Hugo). « Pas beaucoup de temps pour étudier » (Charline).
Méthodologie d'enseignement/apprentissage.	6	38%	« Professeur inintéressants et peu compétents » (Laura). « Pas assez de pratique à l'oral » (Hamza). « Enseignement médiocre et pas original » (Laura).
Caractéristiques de la personnalité	7	44%	« Pas assez de travail personnel » (Charline). « Démotivation » (Hamza). « Timidité » (Antinea).
Opportunités pour s'exprimer en espagnol	9	56%	« Pas d'endroit pour pratiquer la langue » (Hamza). « Pas de possibilités pour voyager en Espagne ». (Hugo).

Question 9. Films vus ou livres et publications lus en espagnol ?

D'après les réponses, je peux signaler que la plupart des élèves (9) ne mentionnent pas un seul exemple de film regardé. 7 mentionnent quelques exemples :

- Almodóvar : « Volver » (2006, espagnol), « Todo sobre mi madre » (1999, espagnol).
- Rodrigo Plá: « La zona » (2008, hispano-mexicain).

- Guillermo Del Toro : « El orfanato » (2, espagnol).
- José Luis Cuerda : « Los girasoles ciegos » (2008, espagnol).
- Carlos Saura : « Cría Cuervos » (1976, espagnol).
- Guillermo del Toro : « El laberinto del fauno », (2006, mexicain).
- Walter Salles : « Diario de motocicleta », (2004, brésilien, chilien, américain, péruvien et argentin).

Un élève déclare regarder éventuellement les programme de football en espagnol et un autre parle d'une chanson: « ¿Por qué te vas? » de Jose Luis Perales (1974). Je n'ai pas eu d'allusions à des publications en espagnol ou a des sites Internet en espagnol visités par les élèves. Je considère que ces réponses montrent que le contact avec la culture hispanique a véritablement été limité. Elles sont en relation avec d'autres réponses du questionnaire (1).

Question 10. Exposés ou jeux de rôles réalisés dans la langue ?

Seulement 2 élèves ont déclaré avoir fait des exposés en espagnol et 8 des jeux de rôles. C'est intéressant, car après des années d'études, ils n'ont pas eu beaucoup de ce type de tâches ou bien ils ne le déclarent pas. D'après moi, c'est un aspect à revoir au cours du semestre, surtout avec les élèves qui ont suivi des cours à LANSAD, car on sait que dans les programmes de niveau A1 le jeu de rôle est un aspect prioritaire.

Question 11. Avez-vous des amis avec lesquels vous échangez en espagnol ? (courrier, téléphone, visiophonie, courrier électronique)

88% n'ont pas d'amis qui parlent espagnol. Seulement deux élèves ont des correspondants d'origine espagnole et la voie principale de communication, est le courrier électronique. Ce sont les élèves qui ont une origine espagnole. Il faudra revoir ce type de relation pour enrichir le champ de relations sociales des élèves et créer des possibilités de contact avec cette langue.

Question 12. Avez- vous visité un pays hispanophone ? Si oui, combien de fois et combien du temps y avez- vous séjourné ? Pourquoi ?

Le seul pays hispanophone visité par les élèves a été l'Espagne (Barcelone). La moitié d'entre eux est partie au moins pour une semaine et au maximum pour 3 semaines. Tout cela nous permet de dire qu'ils connaissent un peu la culture espagnole mais que ces séjours ne sont pas représentatifs pour l'apprentissage d'une langue. D'ailleurs, une partie de la classe souhaitera retourner ou partir en stage en Espagne.

Question 13. Trois aspects que je dois prendre en compte pour vous aider dans votre apprentissage de la langue espagnole.

Même si je sais qu'il y a des arguments qui n'ont pas été vus, il est significatif que les élèves veulent être écoutés et souhaitent faire connaître leurs problèmes aux professeurs. Surtout il ne faut pas perdre de vue les intérêts professionnels et la compétence qu'ils considèrent la plus difficile à maîtriser : l'expression orale. Le tableau ci-dessous résume la situation clairement.

Tableau 16. Suggestions à prendre en compte pour répondre aux intérêts des élèves.

Aspects	No.	%
Faire un travail plus centré sur l'oral.	8	50%
Utiliser davantage des matériels vidéo et audio plus interactifs.	13	81%
Expliquer plus lentement les consignes et vocabulaire.	5	31%
Faire des projets avec une finalité professionnelle.	7	44%
Flexibilité pour écouter les avis des élèves sur les cours et leurs besoins.	4	25%
Origines et aspirations.	5	31%
Stimuler le travail en équipe et la confiance en soi.	10	63%

Question 14. Quelles sont vos attentes ou vos besoins avec ce cours d'espagnol :

En réponse à cette question j'ai eu plusieurs propositions. Les élèves reprennent certaines idées que j'avais déjà citées. Les critiques aux programmes travaillés à LANSAD ou ailleurs sont devenues intérêt principal de ces réponses. Il est tout à fait normal qu'ils désirent avoir un cours différent à partir de leurs expériences personnelles et besoins spécifiques. Ces aspects ont été pris en compte dans mon exécution du programme mais de manière partielle, en raison des possibilités réelles de LANSAD.

Tableau 17. Attentes et / ou besoins des élèves avec le nouveau cours d'espagnol.

Aspects.	No.	%
Améliorer le niveau dans les différentes compétences.	10	62,5%
Utiliser davantage les TIC.	11	68,7%
Plus de pratique à l'oral.	7	43,7%
Regarder davantage de films latino-américains et espagnols.	5	31,2%
Échanges linguistiques avec des hispanophones.	4	25%
Faire des excursions en Espagne.	5	31,2%
Plus d'originalité	4	25%

Question 15. Quelle est l'opinion de votre famille sur vos études d'espagnol ?

Quant à l'opinion de la famille sur les études d'espagnol, je n'ai pas eu les résultats que j'attendais, 7 élèves n'ont pas répondu.

J'ai fait l'hypothèse que l'absence des réponses est dû : soit à l'indifférence des familles par rapport aux activités universitaires des jeunes, soit à la non connaissance des programmes et projets de leurs enfants, soit à leur formation principale pas nécessairement en rapport avec ceux-ci. Il est important de souligner que ceux qui ont répondu en général sont les fils des parents qui travaillent dans les services éducatifs ou qui ont des origines espagnoles. Ils donnent beaucoup d'importance au fait d'apprendre la langue pour leurs propres expériences de vie et origines. La figure suivante nous résume les critères des familles d'après les réponses des étudiants:

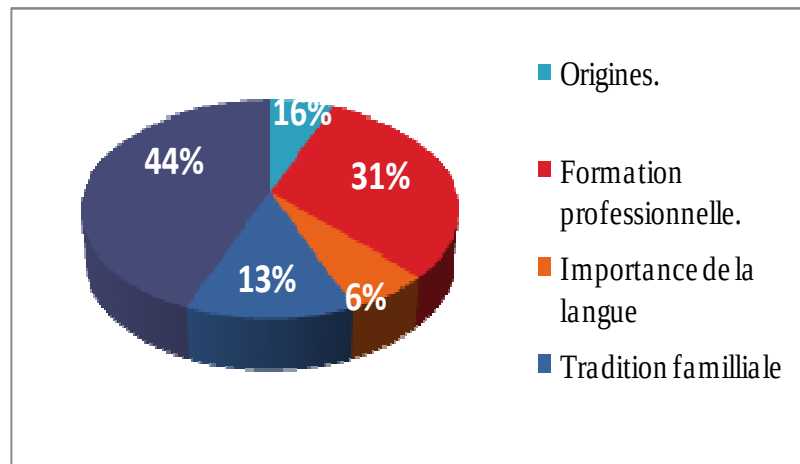


Figure 5. Critères des familles.

A partir de l'application de ce questionnaire j'ai pu connaître les principaux éléments qui servent à caractériser mes étudiants du point de vue pédagogique. Quelques conclusions pourraient être données :

- Les programmes conçus ne tiennent pas compte du fait que sa mise en œuvre ne sera pas linéaire à cause des différences individuelles entre étudiants et professeurs. Ils n'assurent pas à différents niveaux, la mise en place d'activités, qui puissent promouvoir le développement intellectuel et l'acquisition des compétences nécessaires pour « apprendre à apprendre ».
- La conception du travail n'offre pas un contexte propice à la création d'un climat affectif et émotionnel favorable au processus pédagogique.
- Il y a très peu d'actions éducatives associées à l'acte d'apprentissage.
- En règle générale, la mise en œuvre du curriculum n'est pas précédée d'un diagnostic pédagogique qui permette un véritable ajustement au contexte et une auto-évaluation suffisamment objective.

- Le collectif pédagogique ne possède pas toujours les éléments qui lui sont nécessaires pour effectuer avec efficacité le diagnostic, adapter le curriculum et évaluer sa mise en application.

Cela étant, je considère qu'il est important de considérer aussi la situation cognitive et les compétences acquises ou non. Pour cela, j'ai appliqué un examen écrit et oral. Ci-après je présente les résultats de l'analyse réalisée.

Le diagnostic pédagogique devra être très complet, tant pour aborder l'analyse des différents facteurs clés du succès de l'action éducative, que pour aborder l'élève dans sa totalité, l'ensemble de sa personnalité, et établir différentes relations entre sa réussite et les divers facteurs qui interviennent. (Silvestre, 2000 : 8).

3.1.3. e) Examen initial¹⁵ pour les étudiants de LANSAD (A2).

Cet examen est composé d'une partie écrite (10 questions) et d'un contrôle oral (14 questions). J'analyse les deux mais cette fois-ci je ne réécris pas les questions en raison de l'extension de celles-ci. Pour les questions il faudra voir l'annexe 6. La partie écrite et ensuite l'orale m'ont donné l'opportunité d'analyser l'état réel des élèves par rapport à certaines compétences : compréhension écrite, expression écrite et compréhension orale. J'ai fait une analyse quantitative et qualitative.

Examen écrit.

Question 1

Les élèves devaient montrer leurs capacités d'écoute à partir d'une dictée et en même temps ils devaient savoir mettre les accents qui manquaient dans le texte. J'ai trouvé que la plupart des élèves ne connaissent pas les règles d'accentuation et ils n'étaient pas capables de compléter tous les mots qui manquaient. 88% ont eu 0 dans cette question. Ceci est un aspect à prioriser.

Question 2

A LANSAD on considère qu'un élève doit connaître à la fin d'A1, au moins : le présent de l'indicatif, le passé composé, le passé simple, le présent du subjonctif et l'impératif. Cependant, 12 de 16 élèves n'ont pas réussi à avoir la moyenne à cette question. Évidemment, ils avaient beaucoup de difficultés par rapport à la conjugaison. Le principal problème a été le passé simple : seulement 4 élèves ont réussi à le conjuguer.

Question 3

Les résultats montrent les difficultés avec les chiffres, l'heure et la date. Les élèves les apprennent facilement mais seulement 75% ont eu la moyenne. Les nombres ordinaux sont encore une difficulté pour certains (31%).

¹⁵ Voir Annexe 6.

Question 4

Il est surprenant de constater que 9 élèves n'ont pas pu dépasser la moyenne. Il y avait des problèmes avec les connecteurs et démonstratifs. 3 élèves ont laissé la question sans réponse et seulement 7 ont pu établir les différences d'usages entre les pronoms et les articles. Les pronoms adjectifs et démonstratifs étaient les contenus à approfondir.

Question 5

Le fait de constater que 50% a pu répondre correctement à cette question est important parce que je cherchais à savoir s'ils connaissaient les verbes « ser et estar » (être) et les prépositions « por et para » (par et pour). Il s'agit de notions complexes, le professeur doit connaître ce type de résultats avant de commencer son travail.

Question 6

J'ai constaté des hésitations quant à la concordance des temps et aux temps eux-mêmes (passé composé et passé simple). 10 élèves non pas réussi à avoir la moyenne. Cette appréciation est en relation avec les réponses de la question 2.

Question 7

L'utilisation des comparatifs en général n'a pas été un problème, mais ils n'ont pas montré connaître toutes les structures des phrases comparatives, par exemple : le comparatif d'égalité. Cependant, 62,5% sont au-dessus de la moyenne.

Question 8

La traduction a été mauvaise du fait que les élèves manquent de vocabulaire et de certaines connaissances grammaticales. J'ai trouvé des problèmes comme : contre-sens, faux sens et surtout de conjugaison et d'omissions. J'ai eu 12 élèves en dessous de la moyenne. Une partie du vocabulaire qu'ils devaient traduire fait partie du matériel conçu à LANSAD pour A1. Il était important aussi d'établir les différences entre le passé composé et le passé simple et de connaître l'impératif.

Question 9

La compréhension écrite dans cette question a été une réussite. Tous les élèves sont au-dessus de la moyenne. Évidemment, celle-ci est la compétence dans laquelle il y a moins de difficultés.

Question 10

Dans cette question, j'ai proposé deux sujets aux élèves. 9 ont été en-dessous de la moyenne à cause de : beaucoup d'imprécisions, textes très simples, des problèmes avec les connecteurs et quelques interférences. Le tableau ci-dessous nous montre un résumé de l'examen écrit.

Tableau 18. Résumé des résultats quantitatifs de l'examen écrit.

Questions	En-dessous de la moyenne	%	Moyenne	%2	Au-dessus de la moyenne	%3
1	14	88%	0	0%	2	13%
2	12	75%	2	13%	2	13%
3	4	25%	0	0%	12	75%
4	4	25%	5	31%	7	44%
5	5	31%	3	19%	8	50%
6	10	63%	2	13%	4	25%
7	3	19%	3	19%	10	63%
8	12	75%	0	0%	4	25%
9	0	0%	0	0%	16	
10	9	56%	2	13%	5	31%

Examen oral.

Le résultat du contrôle oral complète la vision sur la situation réelle des élèves. Plus de la moitié est en dessous de la moyenne (11 élèves), le reste a eu entre 10 et 15 comme moyenne. Ce résultat n'est pas une surprise, ils avaient déclaré avoir besoin de renforcement et cet examen permet de confirmer.

Conclusions de cet examen initial:

- Plus de la moitié des élèves était en dessous de la moyenne à cause des problèmes avec l'expression écrite : la conjugaison au passé simple et passé composé, l'orthographe, l'accentuation, la traduction et la rédaction des textes. Celle-ci est une compétence que je considère non acquise.
- Les élèves ont démontré qu'ils ont des problèmes en compréhension orale. Plus de la moitié est en dessous de la moyenne. La compréhension orale est une compétence à renforcer.

Comme je l'ai signalé auparavant, ces examens ont servi à avoir une vision plus complète et réelle de la situation des élèves par rapport aux aspects linguistiques et cognitifs. Le niveau des élèves est assez inférieur à ce que j'attendais. Cependant, cela confirme la nécessité de faire un diagnostic pédagogique et une évaluation pour connaître les causes des difficultés, la vision des élèves et les possibles solutions. Il a fallu faire un travail intense dans ce sens et surtout avec les compétences évaluées.

Pour mettre en lumière certains facteurs concernant le choix de faire un diagnostic pédagogique et pour intégrer les informations des tests, j'ai choisi de faire une étude de cas.

3.1.3 f) Étude de cas : Hugo MARTINEZ.

Je présente un bref portrait d'un élève de cette classe avec lequel j'ai fait une étude de cas. J'ai essayé d'intégrer les différents tests appliqués pour arriver à le caractériser individuellement et pouvoir envisager certaines actions. J'ai dû être très vigilante pendant mes cours pour arriver à identifier d'autres éléments que j'ajoute ici.

L'élève sélectionné a 20 ans. Sa nationalité est française et il a des origines espagnoles. Ses parents sont des professionnels de l'éducation et, d'après lui, ils se montrent intéressés par l'apprentissage des langues de leur fils, spécialement parce que l'un des deux est d'origine espagnole (le père). Cet étudiant fait des études en LEA 2 (Langues étrangères appliquées : anglais et espagnol).

Il fait des études d'espagnol depuis 6 ans. A la maison ses parents ne parlent pas espagnol. La famille de son père habite en Espagne mais il n'a visité ce pays que 4 fois pour une durée totale de 4 semaines. Avec la famille espagnole, il ne parle presque jamais à cause de ses difficultés à l'oral. Il a un ami espagnol et avec lui il écrit éventuellement en espagnol.

Il est très motivé par cet apprentissage pour pouvoir voyager en Espagne et discuter avec sa famille et pour améliorer son niveau et ses résultats en LEA 2. Son problème est le fait de ne pas avoir assez de temps pour réviser ses cours. L'élève a envie de travailler plus à l'oral, de regarder des films et d'avoir des cours plus originaux qui prennent en compte ses origines. D'après lui, son déplacement en Espagne pourrait être une solution à ses difficultés.

Hugo déclare n'avoir regardé que deux films en espagnol. Il n'a pas lu de livre, journaux ou visité des sites Internet en espagnol. Il considère avoir besoin de renforcement à l'oral (en compréhension, en expression et en interaction). Il est conscient de ses difficultés. Parmi ses critiques, il nous fait des commentaires sur la méthodologie des anciens professeurs qu'il a eu tout au long de sa formation en espagnol.

Par rapport à LANSAD, Hugo reconnaît la valeur de l'exigence et de la rigueur de l'enseignement mais il considère qu'il manque un peu d'originalité en ajoutant des suggestions. Il se situe en lecture et compréhension dans le niveau B1 parce qu'il considère pouvoir accéder à l'information de certains textes sans avoir de difficultés mais ce n'est pas le cas. Dans son examen oral il n'a pas réussi à montrer un bon niveau dans cette compétence. Quant aux autres compétences, sauf l'interaction, il se situe toujours en A2 ; mais la réalité est

que d'après l'examen il a de nombreuses lacunes et des besoins de renforcement qui remettent en question de nombreuses années d'études.

C'est un élève, dont l'apprentissage de la langue est à un niveau très bas par rapport à la quantité d'années d'études. Il faut trouver des actions adéquates pour l'aider à surmonter les difficultés et améliorer son niveau. C'est le diagnostic pédagogique qui peut nous aider à comprendre la meilleure manière d'agir.

Au demeurant, cerner le niveau réel de l'élève - diagnostic pédagogique affiné - et élaborer des stratégies qui créent des conditions propices à l'approche et à la mise en œuvre du curriculum-cible est une avancée sur le chemin qui peut conduire à l'application véritable du curriculum scolaire et à un réel apprentissage des connaissances de base. (Silvestre, 2000 : 10).

Cette étude est juste une présentation de ce que nous pourrions faire dans un travail élargi avec nos élèves pour arriver à connaître leurs diagnostics pédagogiques et répondre à leurs besoins d'apprentissage en langue espagnole depuis certaines actions pédagogiques.

3.1.4. Définition des situations problématiques de ce diagnostic pédagogique.

L'étape de diagnostic initial occupe une place importante dans cette exploration pour évaluer l'état des alternatives de développement. D'après l'analyse faite, je signale comme problématiques les questions suivantes :

- Comment peut-on mettre en pratique une méthodologie de travail, en partant du CECR et du PEL, sans être en contradiction avec le système du travail de LANSAD ?
- Quelles sont les possibilités de faire comprendre aux professeurs l'importance du diagnostic pédagogique ?
- Est-il possible d'aider les professeurs à améliorer la qualité de leurs cours à partir de la connaissance des besoins, intérêts, projections, styles d'apprentissage des élèves ?
- Comment organiser le travail en fonction du diagnostic pédagogique et non pas d'une évaluation quantitative ?
- Quelles sont les options pour donner aux élèves un traitement plus adapté à leurs demandes ?
- Comment faire d'ESPRIT une ressource indispensable pour l'apprentissage de l'espagnol ?

L'analyse faite rend possible de prévoir les tendances évolutives et transformations possibles de la situation décrite au long de cette exploration.

3.1.5. Préviation des tendances de changement.

A cet égard, je considère qu'il est possible de répondre à certaines questions dans cette recherche mais non pas à toutes. Tout cela est dû à la complexité de l'objet de l'étude. Je considère possible la mise en pratique d'une méthodologie de travail, en partant du CECR et du PEL, sans être en contradiction avec le système de travail de LANSAD. Ce travail pourra faire comprendre aux professeurs l'importance du diagnostic pédagogique et la nécessité d'un suivi pédagogique.

Cette expérience de diagnostic pédagogique pourrait être diffusée par différentes voies au sein de l'Université Stendhal pour aider les professeurs à comprendre que nous pouvons améliorer la qualité des cours à partir de la connaissance des besoins, intérêts, projections et styles d'apprentissage de nos élèves. La projection de nouvelles actions pourrait répondre à ces aspects.

Il faut réfléchir autour de l'évaluation que nous faisons actuellement et pour cela je crois que nous pouvons proposer des actions qui nous amènent à changer la situation actuelle sans renoncer à ce qui a été prévu. Il faut faire des propositions pour rendre l'apprentissage plus pratique. À l'issue du diagnostic pédagogique initial, première phase de ma stratégie pédagogique, je suis déjà en mesure de proposer un plan d'actions pour la transformation de cette réalité.

3.2 2ème phase: Planification.

Cette phase a pour objectif de projeter les actions qui pourraient mener à la transformation de la réalité éducative. La stratégie pédagogique est prévue dans les conditions des classes normales, un total de 2 heures d'enseignement par semaine, sur une durée de quatre mois. Les actions sont prévues pour mes élèves à partir du diagnostic pédagogique fait mais elles pourront être un guide à prendre en compte dans d'autres réalités éducatives, suite à une adaptation aux conditions et besoins d'autres élèves et professeurs.

Ensuite je vais expliquer la méthodologie envisageable à utiliser pour la mise en pratique des actions.

3.2.1. Composition des actions.

Dans cette partie, je présente des possibilités d'actions à prendre en compte au centre de ma stratégie pédagogique. Je propose des alternatives à partir du diagnostic pédagogique mis en pratique. Pour autant, ce ne sont pas des modèles à répéter par d'autres enseignants. Dorénavant, ce sont des idées qui peuvent servir de guide dans un milieu où le diagnostic pédagogique n'a pas trouvé sa véritable place.

Chaque action pourra avoir lieu dans des contextes d'interactions différentes et selon l'ordre que décide le professeur. Ici, la numération adoptée ne donne pas exactement l'ordre dans lequel elles peuvent être mises en pratique.

a) Faire un diagnostic pédagogique initial.

Il s'agit de connaître profondément la situation des élèves, le contexte et possibilités réelles de transformation au moment de commencer le travail. Son objectif est de caractériser l'état initial de la réalité éducative.

C'est un moment idéal pour compléter le Portfolio Européen des Langues pour jeunes et adultes (PEL) : *Passeport des langues, Biographie langagière et Dossier* (Conseil de l'Europe). Il est important aussi d'appliquer des tests qui puissent compléter la caractérisation qu'on peut faire à partir de ces documents de référence. Dans la première phase de ma stratégie pédagogique il y a quelques exemples mais il existe plusieurs possibilités dans la bibliographie actuelle.

Il sera bien de récupérer les anciennes évaluations des élèves. Dans les cas où cette option ne serait pas possible, il faudra faire un examen (oral et écrit) qui nous donne une idée des compétences réelles des élèves. Je considère opportun de demander à la direction pédagogique du département LANSAD, les résultats des élèves dans les évaluations faites (pour ceux qui ont étudié à LANSAD) ou les examens de niveau qui ont été appliqués à la rentrée pour indiquer leurs niveaux.

b) Faire un diagnostic pédagogique continu.

Cette action envisage de pouvoir suivre l'évolution qualitative et quantitative des résultats des élèves. Elle peut nous donner la certitude de la validité du travail réalisé. Il ne s'agit pas d'attendre la fin du semestre pour savoir ce qu'il faut transformer, changer ou adapter. Il faut éviter les surprises. Le professeur peut établir un suivi à partir de la consultation du PEL des élèves, de l'analyse évolutive quantitative et qualitative des résultats des différents contrôles et des éventuels tests appliqués au cours du semestre.

c) Faire un diagnostic final.

A la fin du semestre, il doit avoir lieu un diagnostic pour évaluer l'évolution possible, les obstacles et réussites du cours et de chaque élève. Celui-ci ne doit pas répéter les tests utilisés, mais déterminer certains points en commun qui orientent l'analyse.

d) Préparer la restitution du suivi pédagogique.

Il faudra prendre des décisions, organiser le dossier de restitution du suivi pédagogique. Pour cela il faut faire des suggestions et laisser prêt un dossier avec la description de la nature des

difficultés qui limitent le développement de l'apprentissage des élèves, individuellement ou en groupe. Il s'agit de faire des commentaires précis à partir des progrès éducatifs des étudiants à différents moments de l'année. On pourra proposer une réorientation du processus éducatif, afin d'adapter l'enseignement futur aux besoins et aux caractéristiques des étudiants.

- e) Orienter des travaux de recherche à partir des Technologies de l'Informatique et de la Communication (TIC).

L'objectif est de développer et motiver le travail en espagnol en dehors du cours mais à partir de ressources diverses en ligne. Les TIC sont cruciaux dans ce nouveau type de société, elles devraient être prises en compte dans ce travail. Dans ce sens, l'option qui génère le plus de révolution est Internet. La capacité d'adaptation des TIC à l'apprentissage dépend en grande partie de l'intérêt des institutions et de leurs enseignants. Elle représente, sans aucun doute, le passage immédiat de l'information.

L'outil ne solutionne pas en lui-même, un problème ; il ne fait qu'amplifier la capacité de celui qui le manipule à aboutir à sa solution (Puren, 2004 :7).

INTERNET : Il existe plusieurs possibilités. Exemple : se donner rendez-vous pour participer à un « chat » sur des sujets connus ou faire des exercices à partir des tâches authentiques qui sont en ligne.

ESPRIT : Il faudra proposer des tâches avec différents niveaux de complexité en donnant la priorité aux compétences ayant des problèmes. Dans mon cas, il s'agit surtout de l'interaction et de l'expression orale. Exemple : lire un texte et faire la présentation devant la classe.

- f) Lire des documents authentiques en espagnol sur des sujets actuels ou selon les intérêts professionnels des élèves.

Le but est de connaître des cultures différentes depuis des points de vue très variés et découvrir l'image de la France à l'étranger. Il pourrait être intéressant d'envisager un travail avec de documents authentiques et actuels de la vision sur la France et l'Europe en général, sur des thématiques plus ouvertes et d'intérêt professionnel. Exemples : articles de journalistes sur la cuisine française, la mode, les produits typiques, les relations internationales, les sciences politiques, les sciences physiques, etc.

- g) La pratique soutenue de l'expression orale en interaction à partir de situations communicatives réelles.

Il est possible de développer des compétences en interaction, de stimuler un travail en étroite relation avec la vie quotidienne. Celles-ci vont permettre de s'entraîner pour la plupart des situations que nous pouvons avoir dans la vie et qui nous font peur et nous rendent anxieux.

Par exemple : acheter un billet pour partir dans un pays hispanophone, demander un repas dans un restaurant, s'orienter dans une ville étrangère, orienter les étrangers pour se déplacer dans Grenoble, visiter un médecin, participer à un entretien professionnel.

h) Échanger des courriels électroniques avec des camarades ou avec le professeur.

Cette action répond à la nécessité de développer des compétences d'expression écrite en ligne et à contribuer à améliorer les relations entre les élèves. Elle permet de se reconnaître dans un groupe où parfois les élèves ne se connaissent pas à la fin du semestre. Les relations deviennent plus proches.

i) Rendez-vous conseils (Château & Zumbihl, 2010 : 1).

Ces entretiens en tutorat visent à fournir des informations pour faire avancer le processus d'apprentissage pour les étudiants. Elles sont un compte rendu du travail des élèves. Il s'agit de poser des questions et de demander aux élèves de comparer leurs réalisations actuelles avec d'autres au passé ; de faire des commentaires, d'expliquer et de justifier la démarche prise et d'identifier les erreurs éventuelles qu'ils peuvent trouver dans leurs apprentissages.

L'analyse des procédures écrites et orales va permettre à l'étudiant d'identifier ses forces et faiblesses et de décider lesquels de ces travaux doivent être établis à partir des entretiens en tutorat qui visent à rendre compte du travail des élèves, à établir un plan de suivi individuel.

j) Élaboration de projets en relation avec les différents profils professionnels.

Ces projets de travail sont des tâches d'analyse, de réflexion et de création individuelles pour développer un travail d'expression oral en continu, en relation avec les profils professionnels et les motivations intrinsèques des apprenants. Le but de cette action est de faire des présentations devant la classe sur des sujets choisis par les apprenants. Exemples : « Les relations internationales entre La France et Cuba », « Les arts du spectacle à Barcelone », etc.

k) Raconter les histoires des familles d'origine espagnole.

Cette action peut conduire à la découverte d'arbres généalogiques, des relations parentales et surtout d'un langage familial parfois perdu ou caché dans un contexte français. Elle nous permet de connaître un peu les critères des familles sur les études de la langue. Ces sujets sont très spéciaux dans mon exploration parce que j'ai 2 élèves dans cette classe d'origine espagnole. Il s'agit de promouvoir des recherches sur des histoires intéressantes de leurs familles pour les partager avec leurs camarades.

l) Insertion de la musique, vidéos et films en espagnol sur la France et des pays hispanophones.

Cette action cherche à motiver la connaissance et la découverte de différentes cultures : française et hispanophone, à approfondir le travail de recherche. Ces options ouvrent les possibilités à la créativité, à l'originalité et à l'intégration des traditions. La présentation des matériels audiovisuels en rapport avec la culture française, les histoires et dilemmes fondamentaux sont très intéressants.

- m) Exécution de tâches avec une approche actionnelle en fonction des événements d'actualité (poèmes, lettres, cartes postales).

L'objectif est d'écrire des textes à partir des événements importants. Il s'agit de faire une tâche depuis une approche actionnelle pour la mettre en relation avec le travail de cours et avec des événements importants pour les étudiants : « Anniversaires », « Jour de l'an », « Saint Valentin », etc. Les élèves pourront écrire des cartes pour leurs amis, leurs proches et même, pour des raisons humanitaires aux jeunes de certains pays du monde.

- n) Enregistrements des jeux de rôles et analyse critique (qualitative et quantitative) de ceux-ci.

Cette idée peut être utile pour faire des retours critiques sur le travail fait en cours, pour développer des aptitudes autocritiques. Il est important que cela se fasse en équipe et individuellement. Cette mise en place pourrait être un peu compliqué à cause des ressources dont on peut avoir besoin mais très intéressante au niveau des résultats.

L'autoévaluation et la co-évaluation sont des comparaisons entre ce que croient savoir faire les étudiants et ce qu'ils font en réalité. Exemples : « Je peux inviter quelqu'un à faire quelque chose », « Je comprends les interventions de mes camarades en cours ». Ensuite il faudra proposer des tâches spécifiques aux étudiants.

Chaque étudiant contrôle l'évolution de son apprentissage. Il s'agit d'activer des acquis, de faire des échanges entre les élèves sur leurs connaissances et sur des tâches déjà réalisées. Il faut demander d'identifier les erreurs et d'essayer de les commenter. Cela permet d'établir des priorités et obtenir des engagements individuels ou collectifs.

- o) Insertion d'un carnet de bord pour les élèves et pour les professeurs.

Le carnet de bord sert à recueillir les activités et les actions menées dans les cours pour promouvoir la réflexion sur les progrès et proposer des objectifs d'apprentissage spécifiques à court et long terme au professeur pour noter les données importantes de chaque cours : ce qui a fonctionné, ce qui n'a pas donné des bons résultats et des propositions de changement et

d'amélioration. Suite à la proposition des actions de la deuxième phase, je passe à la présentation de la troisième phase : Exécution.

3.3 3ème phase : Exécution.

Cette phase a pour objectif de faire la mise en pratique de chaque action proposée. Il est important d'expliquer la procédure à suivre : organisation des actions, contretemps, réussites, changement, adéquations, etc.

3.3.1 Développement du plan d'action.

Dans cette recherche mon objectif n'est pas de montrer l'efficacité de ma proposition, mais d'analyser le rôle du diagnostic pédagogique dans le processus d'enseignement/apprentissage. C'est pour cela que, même si j'ai eu des expériences avec certaines actions sur le terrain, j'ai décidé que cette analyse ferait partie des futures recherches.

3.4 4ème phase: Contrôle continu.

Cette phase a pour objectif de vérifier et évaluer les effets immédiats des actions. L'impact de chacune peut être utile pour mesurer l'efficacité de la proposition et l'évolution des élèves. Il est recommandé également d'avoir un carnet de bord pour y noter tout ce qui se passe pendant le déroulement de chaque phase et les modifications faites.

3.4.1. Contrôle et suivi pédagogique continu.

Je n'ai pas fait ce contrôle continu parce que l'objectif de cette recherche a été autre, mais il serait très intéressant de montrer dans le futur une expérience complète à partir de cette conception.

Je parle de contrôle continu comme une phase très importante pour arriver à étudier le déroulement d'une action. Avec le contrôle, nous sommes dans le domaine de la vérification du respect des procédures, la recherche en général, la conformité ou la régularité d'une action à ce qui a été prédéfini. Il faut le différencier de l'évaluation qui nous renvoie à la notion de valeur. Il s'agit de vérifier le respect de procédures et non pas d'apprécier la valeur d'une action.

Une des principales difficultés, quand on parle d'évaluation avec des enseignants, c'est que le même terme désigne des réalités qui peuvent être très différentes. Le plus souvent, il s'agit de l'évaluation des acquis des élèves, c'est-à-dire le jugement porté sur leurs travaux ou leurs connaissances, évaluation souvent confondue avec l'acte de notation lui-même, qui a les apparences d'une évaluation.

Nous sommes dans le domaine de l'appréciation, du jugement, plutôt que dans celui de la vérification. Si le contrôle est souvent centré sur le déroulement de l'action, l'évaluation est centrée sur les effets de l'action évaluée. Même si, dans la réalité, les rapports entre évaluation et contrôle peuvent être étroits, elles ne proviennent pas du même univers et ne recouvrent pas les mêmes réalités. Ce contrôle continu arrive à la fin avec le diagnostic final et l'analyse des résultats dans la cinquième phase.

3.5 5ème phase: Diagnostic final et analyse des résultats.

Cette phase a pour objectif d'analyser le travail développé. Sous cette rubrique sont exprimés les résultats dérivés des différentes actions. Elle doit être une généralisation et non pas une répétition de différents aspects. Cette dernière phase est très importante pour arriver à constater l'efficacité ou non des propositions. Pour cela je propose trois étapes : analyse des résultats, projection des actions qui mènent à sa transformation et recommandations.

3.5.1. Analyse des résultats.

Il s'agit de faire une analyse évolutive des différentes phases mises en œuvre. Un état d'esprit assez ouvert et autocritique est important pour arriver à signaler les atouts et les erreurs tout au long de l'expérience. L'analyse doit intégrer une analyse qualitative et quantitative. Cette étape est importante pour compléter le dossier de restitution du suivi pédagogique, l'enseignant devra arriver à faire la triangulation des résultats, des abstractions et des généralisations.

Cette analyse montre à l'enseignant ce qui est « acquis » ou non, des informations qu'il va immédiatement utiliser pour programmer la suite de son enseignement. D'autre part l'enseignant évalue aussi son travail d'enseignement. Il se demandera si un mauvais résultat de ses élèves ne provient pas en partie d'objectifs trop ambitieux, d'un rythme trop rapide, d'une mauvaise appréciation des prés-requis, ou encore d'une insuffisance ou d'une erreur dans l'une ou l'autre des phases de la procédure d'enseignement.

3.5.1 a) Projection des actions qui mènent à sa transformation.

Il s'agit de faire des commentaires précis à partir des progrès éducatifs des étudiants. Il s'impose la projection de nouvelles actions par un processus qui ne finit jamais.

3.5.1 b) Recommandations.

Il faudra encore prendre des décisions, faire des suggestions et laisser prêt le dossier avec la description de la nature des difficultés qui ont limité le développement de l'apprentissage des élèves.

Conclusions.

Cette étude se proposait d'analyser le rôle possible du diagnostic pédagogique dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'espagnol langue étrangère à LANSAD, niveau A2. Tout d'abord ce but est accompli suite à une étude théorique et pratique de la thématique.

L'étude théorique m'a permis de définir ce concept, ses fondements, principes, exigences et phases principales comme partie d'une stratégie pédagogique. D'après mon analyse, le diagnostic pédagogique est un processus continu et systémique qui a pour but d'étudier la réalité éducative des élèves depuis une approche intégrale de la personnalité (sphère affective et sphère cognitive) à différents moments et contextes. Il s'appuie sur l'évaluation et il a des objectifs, des hypothèses ainsi que des actions concrètes à planifier, exécuter et contrôler en fonction du processus d'enseignement/apprentissage.

En même temps, l'analyse de sa relation avec l'évaluation (concept très proche et plus diffusé en France) et avec le suivi pédagogique a été très importante, surtout dans les documents de référence : le CECR et le PEL. Quant à la relation du diagnostic pédagogique avec l'évaluation (essentielle dans cette recherche), je peux conclure qu'ils font partie du même processus. Ils ont des activités similaires pour faire des interprétations et des évaluations de données recueillies, afin de transformer le processus d'enseignement/apprentissage. Ils se complètent mais d'après moi, la notion de diagnostic pédagogique est plus élargie que celle que nous connaissons de l'évaluation.

En ce qui concerne les résultats empiriques, j'ai proposé une stratégie pédagogique à dérouler en cinq phases : diagnostic initial et caractérisation de la problématique, planification, exécution, contrôle continu et diagnostic final (analyse des résultats). Rappelons que j'ai fait l'étude théorique des cinq phases mais juste l'analyse des deux premières parce que les autres sont, sans doute, plus vastes. En revanche, elles devront être explorées à l'avenir et mises en relation avec le corpus des deux premières.

Cela étant, la première phase analysée met en évidence que le processus de diagnostic pédagogique n'est pas une priorité à LANSAD où l'intérêt est plutôt l'évaluation par compétences de manière quantitative. A noter toutefois que j'ai proposé dans la deuxième phase, des actions pédagogiques en fonction des besoins réels de mes apprenants d'espagnol (niveau A2), au sein du Département LANSAD de l'Université Stendhal de Grenoble. Celles-ci pourraient être adaptées à d'autres contextes éducatifs, suite à des possibles diagnostics initiaux.

Les résultats des tests appliqués aux professeurs et étudiants d'espagnol comme langue étrangère (niveau A2), de cours observés, de documents étudiés et l'étude de cas réalisé, au sein du Département LANSAD, m'ont permis d'analyser l'état actuel de la problématique. Je peux conclure que le diagnostic pédagogique n'a pas encore un rôle à LANSAD, il reste un inconnu parce que le travail ne s'organise pas en fonction de celui-ci, comme dans la «majorité » des écoles en France. D'après moi, ceux-ci est une question de politique éducative, de la conception du rôle de la pédagogie et de la didactique des langues dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Or, l'évaluation quantitative a un rôle très important mais elle est utilisée comme un moyen de contrôle et non pas comme une forme coopérée de travail. Elle détermine le passage des étudiants d'un niveau à l'autre mais il n'y a pas une caractérisation qualitative de la véritable situation des étudiants en termes des besoins, intérêts, motivations, projections (sphère affective) et styles d'apprentissage (sphère cognitive), etc...

Les élèves et professeurs m'ont donné des aspects très enrichissants pour caractériser la situation éducative actuelle. Leurs réflexions, analyses, critiques et suggestions au processus d'apprentissage en général (programmes, méthodologies, méthodes, ressources, etc...) m'ont permis de réaliser les synthèses des aspects le plus importants du diagnostic pédagogique dans la première phase (diagnostic initial). Cependant, je considère que mon public pourrait être plus élargi et plus représentatif pour des expériences postérieures.

Même si je sais que mon résultat à LANSAD n'est pas reproductible ni généralisable, il est un exemple d'une procédure qui sort des méthodes traditionnelles de travail. De même il conviendra d'étudier l'évolution des élèves dont j'ai commencé l'exploration pédagogique. Il est important donc, de comprendre la conception du diagnostic pédagogique, de prévoir des formules multiples de travail pour assurer et renforcer l'apprentissage de la langue.

Il nous faut trouver de nouvelles formes d'organisation qui permettent de s'occuper de chaque apprenant. Il est nécessaire de comprendre le rôle du diagnostic pédagogique dans le processus d'apprentissage. Nous, les enseignants, nous devons étudier les besoins de formation de nos apprenants et les stratégies pour arriver à transformer la réalité éducative.

En ce qui concerne de possibles travaux à réaliser suite à mon étude, je considère qu'il serait intéressant d'analyser plus profondément le concept, ses problématiques, objectifs, et pratiques diverses. Ainsi, faire une recherche sur les causes de la non propagation du concept en France dans l'enseignement des langues, les conséquences de cette absence, et éventuellement de son importation.

Historiquement, il serait intéressant de voir pourquoi on n'a pas établi une relation entre la notion de « focalisation sur l'étudiant » qui est centrale dans l'approche communicative et le concept de « diagnostic pédagogique », pourquoi le diagnostic a été limité, dans l'enseignement des langues, presque à un test de compétences linguistiques. Je reprendrai le flambeau car il y a encore beaucoup de chemin à parcourir pour que la didactique des langues puisse jouer son rôle dans le processus d'enseignement/apprentissage au 21^e siècle.

Bibliographie.

- Académie de Nantes (2001). *Diagnostic et différenciation: quels scénarios ?* [Page Web]. Accès : http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/00658352/0/fiche___pagelibre/&RH=1244026322127 (consulté le 9 /10/2010)
- Allain, J (2007). *Quelques conseils pour une stratégie pédagogique en EEDD*. Dijon, IUFM de Bourgogne [Page Web]. Accès : <http://www.dijon.iufm.fr/spip.php?article390>. (consulté le 9/06/2011)
- Ajar, D & Dassa, C (1997). Une évaluation de l'impact du diagnostic structuré et instrumenté sur les apprentissages réalisés dans le contexte de l'enseignement collectif Université de Montréal en *Revue canadienne de l'éducation* 22, 1: 46–66. [Page Web]. Accès : <http://www.csse-scee.ca/CJE/Articles/FullText/CJE22-1/CJE22-1-Ajar.pdf> (consulté le 10/10/2010)
- Arismendi, F (2008). *La composante interculturelle des interactions en ligne sur une plate-forme consacrée à l'intercompréhension en langues romanes : Galanet*. Mémoire de master 2 Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia (DILIPEM), Université Grenoble 3.
- Becco, G. (2001). Vygotsky y teorías sobre el aprendizaje. Conceptos centrales de la perspectiva vigotskiana. [Page Web]. Accès : <http://www.monografias.com/trabajos/teorapren/teorapren.shtml?monosearch> (consulté le 10/10/2010) (consulté le 9/12/2010)
- Blanchet, P (2000). *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, PU de Rennes.
- Boch, F & Grossmann, F. (2001). Apprendre à citer le discours d'autrui, *Lidil*, 4, Université Stendhal, Grenoble.
- Buisán, C & Marín, MA (1992). Algunas reflexiones sobre las distintas clases de diagnósticos, en *Metodología de la Investigación IV*, Antología, LEPEPMI '90 de la UPN, México, p. 106-107
- Château, A & Zumbihl, H (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ?, *Alsic*, Vol. 13 |. [Page Web]. Accès : <http://alsic.revues.org/index1392.html> (consulté le 10/12/2010)
- Conseil de l'Europe (2001). *Portfolio Européen des langues pour jeunes et adultes*. Didier, Centre régional de documentation pédagogique de basse- Normandie, p 1-36.

- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de l'Europe. (2000). 196 p. [Page Web]. Accès : <http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm>
- Darna, D. (2010). *La méthodologie de l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère à LANSAD, niveau A1.2*. Mémoire de Master 1 en Langues et Cultures étrangères, Université de Grenoble.
- Degache, C. (2010). Méthodologie de la recherche, In *Cours de Didactique générale : cognition, stratégies, recherches* - M2, chapitre 5. [Page Web]. Accès : <http://flodi.grenet.fr/esprit/index2.php> (consulté le 25/12/2010)
- Del Pino, J. & Recarey, S (2005). La orientación educacional y la facilitación del desarrollo desde el rol profesional del maestro. Material Base. *Tabloide de Maestría en Ciencias de la Educación*. MINED.
- Derycke, M (2000, juillet-août-septembre). La grille critériée et le portfolio à l'épreuve du suivi pédagogique. *Revue française de Pédagogie*, n132, p 23-32.
- Derycke, M (2000, juillet-août-septembre). Le suivi pédagogique : des usages aux définitions. *Revue française de Pédagogie*, n132, juillet-août-septembre, p 5-10.
- Fuensanta, P. (2008, juin - décembre). El Marco Común Europeo de referencia, el portfolio de las lenguas y la evaluación en el aula. *MARCO ELE*, 007, 78-91. Ribarroja del Turia, España.
- Guichon, N. (2006). Le brouillon aide mémorielle et trace de la compréhension de l'oral. *Les Cahiers de l'APLIUT* 2, 25, 61-76. <http://prunel.ccsd.cnrs.fr/hal-00355816/>(consulté le 10/10/2010)
- Hervás, R & Belhaj, M. (2008). *Étude des variables cognitives et émotionnelles qui influencent l'apprentissage des étudiants marocains. Implications pour la planification éducative et la formation du professorat*, Université de Murcia, A/4928/06 [Page Web]. Accès : http://www.um.es/educs/Sitio_web/Documentacion_files/pdf2.pdf (consulté le 10/10/2010)
- Iovanovich, M & Alurralde (2000). *El diagnóstico integrador - participativo - proyectivo: un salto a la transformación de la Educación entre Adultos* – Première édition, Argentina, 14p. [Page Web]. Accès : www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/temas.../DIAGNI.doc - (consulté le 11-10-2010).
- Keenan, T. (2002). *Introduction to Child Development*. London: Sage Foundations of Psychology Series, (pp. 132-137).

- Marí, R & Sánchez, P & Gastaldo, I (2011). *Aproximación al modelo de diagnóstico pedagógico departamento*. MIDE. Université de Valencia, 5p. [Page Web]. Accès : <http://www.uv.es/mari/comunicaciop.htm>(consulté le 5/01/2011).
- Marín, M. & Buissan, C. (1986) *Tendencias actuales del Diagnóstico Pedagógico*. Barcelona, Laertes.
- Martínez, R.A. (1993). *Diagnóstico Pedagógico. Fundamentos teóricos*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo, 193p.
- Ministère de l'Éducation National Française. *Banque d'outils d'aide à l'évaluation diagnostique*. [Page Web]. Accès sur : <http://www.banqoutils.education.gouv.fr/presentationc.php> (consulté le 10/04/2011)
- Myara, B (2003, Octobre). Prévention et adaptation. Comment comprendre et mettre en œuvre la prévention et l'adaptation scolaire ? [Page Web]. Accès : www.etab.ac-caen.fr/.../prevention_adaptation.doc(consulté le 13/01/2011)
- Ortiz, E & Mariño, M (2004). Problemas contemporáneos de la Didáctica de la Educación Superior. *Pedagogía universitaria. Revista electrónica de la Dirección de formación de profesionales del Ministerio de Educación Superior*, VOL. IX No. 5 Cuba. [Page Web]. Access : <http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Revistas/Revista%20Pedagogia%20Universitaria/A%F1o%202004/2004-5/1894045.pdf> (consulté le 3/10/2010)
- Páez, V (2003). Propuesta teórica metodológica de diagnóstico pedagógico. In *Selección de Lecturas de Didáctica II*, Ciudad de La Habana, p 19.
- Portfolio Européen des Langues (1997). *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne. Propositions d'élaboration*. Conseil de la Coopération Culturelle Comité de l'Éducation. Février, Strasbourg. p1-80.
- Puren, Ch. (2001). La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues. *Les Langues modernes* 2, pp 12-29. [Page Web]. Access : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1155>(consulté le 17-06-11).
- Puren, Ch. (1999, avril-juin). Observation de classes et didactique des langues. Observation de classes, *Revue de Didactologie des langues-cultures*, Paris, Didier-Érudition, p. 1.
- Puren, Ch. (2004, avril-juin). Usages des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères. *Revue de Didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, pp 7-8.
- Rico, P. (2005). *Elementos teóricos y metodológicos para la investigación educativa*, Unidad 164 de la Universidad Pedagógica Nacional, Zitácuaro, Michoacán, México,

- pp. 81-90 [Page Web]. Access: <http://www.monografias.com/trabajos35/teorias-ensenanza/teorias-ensenanza.shtml?monosearch> (consulté le 15/03/2011).
- Silvestre, M & Zilberstein, J (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. Ciudad de La Habana, Editorial Pueblo y Educación. [Page Web]. Accès : http://www.ucp.lt.rimed.cu/opuntia//index.php?option=com_content&task=view&id=44&Itemid=28(consulté le 24 /05/2010).
 - Silvestre, M (2000). Évolution du curriculum, diagnostic pédagogique, curricula scolaire et qualité de l'éducation. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. Edition UNESCO [Page Web]. Accès : <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/125f/oraf.pdf> (consulté le 24/05/2011)
 - Simon, D (2010). Méthodologie de recherche et mode de recueil de données, In *Cours de Méthodologie de Mémoire M2*, p1.
 - Vygotsky, L (1969). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana, Editorial Revolucionaria, p 181.
 - Weiss, J. (2000, juillet-août-septembre). Le portfolio, instrument de légitimation et de formation. *Revue française de Pédagogie*, 132, 11-22.
 - Yana, S (1993). Un essai de triangulation méthodologique: La recherche sur les relations entre la fécondité, la famille et l'urbanisation chez les Bamiléké et les Bèti, Bulletin de l'APAD. [Page Web]. Access : <http://apad.revues.org/2543>(consulté le 19/05/2011)

Annexes

Annexe 1. Guide pour procéder à l'observation de cours (2009-20010).

Niveau:

Date:

Chaque indicateur sera coché avec un x entre 1 et 3. Ils servent à déterminer dans quelle mesure ces aspects ont été pris en compte par les professeurs dans chaque cours.

1. Travail très limité ou absent. 2. Travail non soutenu mais présent. 3. Travail très relevant.

INDICATEURS	1	2	3
1. Maîtrise du professeur des contenus et des objectifs du niveau.			
2. Utilisation des diverses voies qui orientent et impliquent l'étudiant dans les conditions de l'activité et leurs procédures.			
3. Motivation dans la classe afin que l'apprenant donne du sens à son apprentissage.			
4. Attention aux besoins individuels et potentiels de l'étudiant. Utilisation scientifique du diagnostic.			
5. Encouragement des étudiants à établir des liens entre le nouveau contenu et le dernier cours.			
6. Réalisation des tâches avec différents niveaux de complexité (reproduction et application).			
7. Tendance à l'exécution de tâches individuelles, par pairs, en équipe ou un groupe.			
8. Organisation et stimulation de l'apprentissage.			
9. Contrôle l'orientation de l'élève.			
10. Contrôle du travail des étudiants.			
11. Utilisation de diverses formes de contrôle pour contribuer à résoudre les problèmes et lacunes des élèves et stimuler l'estime de soi et la maîtrise de soi.			
12. Direction du processus avec un caractère participatif et créateur (rend possible l'expression des idées diverses, des sentiments, des aspirations).			
13. Le travail répond aux intérêts professionnels des étudiants.			
14. Utilisation des TIC et surtout d'ESPRIT.			
15. Travail avec la compréhension auditive.			
16. Travail avec la compréhension écrite.			
17. Travail avec l'interaction orale.			
18. Travail avec l'expression orale.			
19. Travail avec l'expression écrite.			
20. Le professeur conserve un cahier de bord du cours.			

Annexe 2. Questionnaire pour les professeurs d'espagnol de LANSAD.

Cher professeur, ce questionnaire cherche à connaître vos critères par rapport au diagnostic pédagogique à LANSAD.

Nom _____

Dianelys HEREDIA DARNA.

1. Connaissez-vous le Cadre Européen Commun de Référence et le Portfolio Européen des Langues? Cochez la bonne réponse et justifiez votre choix si vous le souhaitez.

CECR ☐ Oui ☐ No ☐ Un peu

PEL ☐ Oui ☐ No ☐ Un peu

2. Il y a une relation entre le diagnostic pédagogique et ces documents ?

3. D'après vous, qu'est ce que le diagnostic pédagogique ?

4. Connaissez-vous le diagnostic pédagogique de vos élèves à LANSAD?

5. Sont-ils conscients de leurs diagnostics?

Merci.

Annexe 3. Questionnaire 1 pour les étudiants d'espagnol A2 de LANSAD.

Chers étudiants, ce questionnaire a pour but, d'analyser les caractéristiques de l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au sein du LANSAD. Merci de nous aider à améliorer notre travail.

Nom : _____ Dianelys HEREDIA DARNA.

1. Connaissez –vous le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) ?
2. Êtes-vous conscient de votre parcours d'apprentissage et de vôtres difficultés ? Dans quelles compétences pensez-vous avoir les meilleurs résultats ? Et les besoins de renforcement ? Cochez-les dans chaque colonne. Vous pouvez faire des commentaires si vous l'estimez opportun pour justifier votre choix.

Compétences.	Meilleurs résultats	Renforcement
Compréhension oral		
Compréhension écrite		
Expression oral		
Expression écrite		
Interaction		

3. Comment jugez-vous le programme de langue espagnole qui vous a été offert jusqu'aujourd'hui ?
4. Quelles suggestions feriez-vous pour que ce cours soit opérationnel ?

Grille pour l'auto-évaluation

[illegible]

Annexe 4. Questionnaire 2 pour les étudiants d'espagnol A.2 de LANSAD.

Ce questionnaire a pour but, d'analyser les caractéristiques de l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au sein du LANSAD. Merci de nous aider à améliorer notre travail.

Nom : _____ Dianelys HEREDIA DARNA.

1. Age : _____ Langue maternelle _____ Nationalité : _____

2. L'origine: _____

3. Métier des parents : _____

4. Vous êtes étudiants en : L1__ L2__ L3__ M1__ M2__ Autre__

Spécialité : _____

5. Langues que vous parlez: a) _____ b) _____ c) _____

6. Depuis combien d'années étudiez-vous l'espagnol ?

7. Motivations pour étudier l'espagnol:

8. Quels ont été les principaux obstacles que vous avez rencontrés durant votre apprentissage de l'espagnol ?

a) _____

b) _____

c) _____

9. Films vus ou livres et publications lus en espagnol ?

10. Exposés ou jeux de rôles réalisés dans la langue ?

11. Avez- vous des amis avec lesquels vous échangez en espagnol ? (courrier, téléphone, visiophonie, courrier électronique)

12. Avez- vous visité un pays hispanophone ? Si oui, combien de fois et combien du temps y avez- vous séjourné ? Pourquoi ?

13. Trois aspects que je dois prendre en compte pour vous aider dans votre apprentissage de la langue espagnole:

a) _____

b) _____

c) _____

14. Quelles sont vos attentes ou vos besoins avec ce cours d'espagnol :

a) _____

b) _____

c) _____

15. Quel est l'opinion de votre famille sur vos études d'espagnol:

Annexe 5. Examen initial (écrit et oral) pour les étudiants de LANSAD A2 (2010-2011).

Español A1.2	Examen
Profesor:	
Nombre y apellido:	Nota: /20

1. Dictado. Completa las frases siguientes y añade los acentos necesarios. /5

Errores fatales en la entrevista de trabajo. N. S. F. - Madrid - 18/05/2006

Si es usted de los que piensan que la clave del éxito a la hora de encontrar trabajo es saber venderse bien y pisar fuerte debería comenzar a _____ sus esquemas. Y es que, pese a que durante los últimos años se ha considerado que las personalidades dominantes y _____ tenían _____ para convencer a los entrevistadores laborales, hoy esa _____ parece haber cambiado radicalmente. Frente a la _____ la prepotencia y el exceso de autoestima se imponen la _____, el rigor y las respuestas inteligentes, pero _____. Algunos candidatos tienden a venderse en exceso en la entrevista, abrumando al entrevistador con una cantidad de datos y palabras, a veces no solicitados. Es mejor responder de forma concisa a las cuestiones formuladas y realizar alguna pregunta _____ sobre la compañía y el puesto durante la conversación, mostrando un auténtico interés durante la explicación. Tras el exceso de palabrería, dos de cada diez encuestados destacan como segundo gran error la falta de conocimiento de los candidatos sobre la empresa o el puesto de trabajo al que aspiran. A ello hay que añadir el _____ de autoestima (16% de las respuestas) y el exceso de _____ (9% de los encuestados). El informe pone de manifiesto las diferencias regionales que existen en el mundo en torno a cuestiones como la permanencia del candidato en el cargo. Mientras que en América del Norte, Europa, Oriente Medio y África, los expertos cifran en dos años ese plazo mínimo, en América del Sur y Asia-Pacífico se considera que el tiempo imprescindible es exactamente la mitad: un año.

2. Conjuga los verbos.

/10

1. ser	vosotros	Presente del indicativo.	Creo que muy oportunistas.
2. vestir	tú	Imperativo	¡..... para una ocasión muy especial!
3. cenar	él	Pretérito indefinido	 con todos los amigos de la Universidad en su cumple.
4. ver	yo	Pretérito perfecto.	 la partida hasta el último momento.
5. Soñar	ustedes	Presente del subjuntivo	Espero que con todas la buenas propuestas de la cocina francesa
6. devolver	ellos	Presente del indicativo.	 todo el dinero que tomaron porque no les pertenece.
7. salir	tú	Imperativo	 de la habitación cuando te lo indiquen.
8. ir	ella	Pretérito indefinido	 hasta la tienda esta mañana.

9. proponer	vosotros	Pretérito perfecto.	¿..... la especialidad de la casa?
10. entender	ellos	Presente del subjuntivo	Deseo que que no somos responsables de tanta desgracia.

3. Escribe en letras las cifras, las horas, las fechas

/5

El tiempo hoy en Zaragoza

Previsión del tiempo en Zaragoza para hoy, 1/03/2010 _____

Amanecerá con un 52 _____ por ciento de posibilidades de lluvia. A las 16 _____ horas la temperatura mínima será de 1 _____ grado Celsius. Es el 3º _____ día de lluvia en esta temporada. La sensación térmica será fría, tendiendo a muy fría. No olvide ropa de abrigo sobre todo por a primera hora de la mañana.

4. Completa con los pronombres personales, pronombres o adjetivos demostrativos o posesivos y los artículos que falten.

/5

- _____ camisa resultó ser la mejor entre todas las de _____ hermano. _____ de la que hablaste antes, no _____ gusta puesto que es a rayas. Ahora que vemos a _____ chicas podemos preguntarles _____ criterios para que _____ veas si tengo razón o no.

- Claro, lo que sucede es que de _____ modas actuales no conozco mucho.

- Venga hombre, que _____ he enseñado todo lo que puedo al respecto.

- Sí pero _____ falta mucho por aprender.

5. ¿Por o para?/ ¿Ser o estar? Completa.

/5

- Me encanta tu gazpacho. ¡ _____ muy rico! _____ un plato así, pago lo que sea.
- El año pasado Juan _____ un mes en Inglaterra _____ formarse como técnico en informática.
- _____ (tú) tan inteligente como los otros y no pongas esa cara de ingenuo.

6. Completa con las formas más adecuadas.

/10

Esta mañana Antonio (comprar) _____ una novela y le (parecer) _____ muy interesante el título. Se (sentarse) _____ en el sofá para leerla. A las 11 de la mañana (levantarse) _____ para prepararse algo de comer. De paso (encender) _____ la radio para escuchar las actualidades. De pronto el teléfono (sonar) _____, era su hermana. Como la quiere mucho le pide que (venir) _____ a verlo: "(venir) _____ mañana por la mañana, estaré en casa". El desea que su hermana (ver) _____ su nueva adquisición: su novela. Al día siguiente la hermana llega y Antonio le dice: "(pasar) _____, eres bienvenida en esta casa.

7. Describe a estas dos personas y compáralas (5 frases).

/10

Penélope  26 años Isère	Lisa  26 años Isère Grenoble
---	---

-
-
-
-
-

8. Traduce al español. Escribe las cifras en letras.

/20

1. Mon amie est française et elle adore la cuisine espagnole, surtout la paëlla. Celle-ci est la meilleure.

.....
.....

2. Je ne veux pas louer cet appartement à cause de l'augmentation des prix des loyers.

.....
.....

3. Je veux que tu fasses tes devoirs maintenant : cette semaine, tu es beaucoup sorti.

.....
.....

4. Écris-moi cette semaine et dis-moi comment tu vas ; c'est très important pour moi.

.....
.....

5. Professeur ! Venez vite! C'est urgent. Dites nous quelles sont les dernières nouvelles du Japon.

.....
.....

6. Elle aime se promener dans la ville en hiver avec ses amies ; mais elle a oublié son chapeau et ses gants.

.....
.....

7. Prenez donc l'autobus, c'est moins cher pour aller à Paris! J'ai de l'argent, c'est un grand avantage.

.....
.....

8. Nous avons réservé trois tables au nom de Pérez. Quel homme charmant et gentil !

.....
.....

9. Les fromages, veux-tu du fromage? Non, je n'aime pas le fromage. J'ai laissé mon assiette sur la table.

10. Hier, mardi dix-sept, nous avons eu des prix extraordinaires. Ce tableau-ci fut le moins cher de l'exposition.

9. A partir de la biografías de las figuras que te presentamos, contesta las preguntas « con tus palabras ».

/10

José Ramón Andrés

El rey de la sartén

José Ramón Andrés, más conocido como José Andrés, nació en Mieres (Asturias) en 1969, pero se crió en Cataluña. Sus padres lo matricularon en la Escuela de Restauración y Hostelería de Barcelona. Durante el servicio militar, Andrés trabajó como cocinero en el barco-escuela de la marina española Juan Sebastián Elcano y viajó por todo el mundo.

En 1990 se fue a Nueva York y, de allí, a Puerto Rico, a San Diego (California) y a Washington, donde decidió montar su propio restaurante: Jaleo. Actualmente, dirige la cocina de sus dos restaurantes Jaleo, la del prestigioso Café Atlántico y la de Zaytinya, un local de comida griega, turca y libanesa.

José Ramón Andrés es también el presidente del Consejo de Administración de DC Central Kitchen, una organización benéfica que da de comer a más de 2500 personas todos los días y que ofrece cursos de cocina para personas con pocos recursos.

En 2005 publicó *Los fogones de José Andrés*, un libro de recetas elaboradas con productos españoles, e inició su aventura televisiva en España con su programa *Vamos a cocinar*.

Laura Restrepo

Entre armas y palabras

Laura Restrepo nació en Bogotá en 1950. Estudió Filosofía y Letras, formación que completó con un postgrado en Ciencias Políticas. A los diecisiete años, ya daba clases de literatura en una escuela y, concluidos sus estudios, pasó a enseñar en la Universidad Nacional de Colombia.

A finales de los años setenta, vivió en España y luego se marchó a Argentina a reclutar médicos y enfermeras para Nicaragua. Allí pasó cuatro años, en los que pudo observar la dureza de la dictadura militar de Somoza. A su regreso a Colombia, comenzó su actividad como periodista en la revista Semana.

En 1983 fue nombrada por el presidente Belisario Betancur miembro de la Comisión de Paz, encargada de mediar entre el gobierno y la guerrilla M-19. El fracaso de las negociaciones y las amenazas de muerte forzaron a la escritora a abandonar el país. Tras su período de exilio en México, volvió a su país en 1989, cuando el M-19 abandonó sus armas y se convirtió en un partido legal.

Ha publicado los siguientes libros: *Historia de un entusiasmo* (1986), *La isla de la pasión* (1989), *Leopardo al sol* (1993), *Dulce compañía* (1995, premio Sor Juana Inés de la Cruz y Premio de la Crítica Francesa Prix France Culture), *La novia oscura* (1999), *La multitud errante* (2001), *Olor a Rosas invisibles* (2002) y *Delirio* (2004, Premio Alfaguara). Es autora, además, del libro para niños *Las vacas comen espaguetis*.

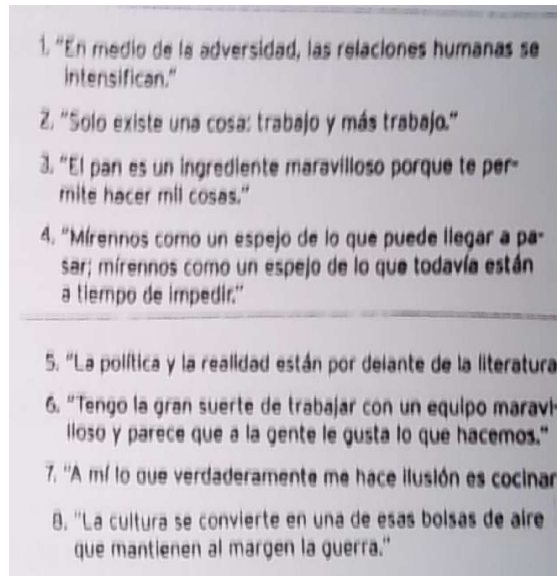
- ¿Por qué podemos decir que la infancia y adolescencia de José Ramón Andrés está estrechamente relacionada con la cocina?

- ¿Por qué se le conoce como el Rey de la sartén?

- ¿Por qué podemos decir que Laura Restrepo es una mujer "entre armas y palabras"?

.....
.....
.....

a) Aquí tienes los testimonios de los dos personajes, identifica a quién pertenece cada uno.



Laura

José Ramón

10. Expresión.

/20

- Describe en 10 líneas a una persona famosa o a alguien que conozcas y que admires profundamente... Pon título a tu redacción. Utiliza al menos 3 formas en pretérito perfecto.
- Un chico español quiere que lo recibas en tu apartamento durante unos 15 días. Respóndele y dile cómo es, descríbeselo en un correo electrónico de 10 líneas.

Nombre y APELLIDO:.....

Evaluación:.....

- Escucha la primera entrevista y responde: (Aula Internacional 1, "Más cultura")

1. La chica que habla se llama: ___ Karina ___ Carmen ___ Caro. /1

Ella vive en ___ La Habana ___ Santiago ___ Matanzas.

2. Responde verdadero (V) o falso (F). Justifica los falsos. /3

___ La chica es médico y ejerce como traductora de inglés.

___ Ella trabaja dos días por semana, de 8 de la mañana a 5 de la tarde.

___ Trabaja en las afueras de la ciudad en una clínica.

3. Cuenta lo que sabes sobre sus actividades nocturnas: /2

4. ¿Qué es el folclórico universitario? /1

5. ¿Bajo qué condiciones actúa la chica? /1

6. ¿Desde hace cuánto tiempo desarrolla esta actividad? /1

7. Menciona dos actividades que ella disfruta mucho: _____ y /1
_____ y di cuál es la que más le gusta a ella y a sus
amigos_____.

8. La chica advierte al entrevistador sobre: /1

9. ¿Qué es lo que según ella diferencia a los cubanos de otras culturas? /2

10. ¿Qué es una descarga? /1

11. ¿Cómo dirías con tus palabras "...se arma la fiesta"? /1

12. Propón 2 preguntas para realizarle a esta persona que no hayan sido hechas /1

durante la entrevista:

- **Escucha la segunda entrevista y responde:**

13. La chica habla de Barcelona y está encantada porque: /2

14. ¿Qué dice de su gente y de la ciudad? /2

Annexe 6. Réponse des professeurs au questionnaire¹⁶.

Nom: Professeur A

1. Connaissez-vous le Cadre Européen Commun de Référence et le Portfolio Européen des Langues? Cochez la bonne réponse et justifiez votre choix si vous le souhaitez.

CECR ☒ Oui

☐ No

☐ Un peu

PEL ☐ Oui

☐ No

☒ Un peu

Bien sûr, mais c'est seulement un cadre. L'essentiel se trouve dans la bonne conception des classes, surtout dans le bon choix de tâches communicatives et des environnements d'apprentissage idéaux pour atteindre les objectifs du cours d'espagnol. Dans la pratique, les critères des tableaux de chaque niveau peuvent aider les professeurs à concevoir les évaluations plus appropriées pour un niveau donné.

Ca fait long temps, j'ai lu le PEL ; mais on ne l'utilise pas à LANSAD.

2. Il y a une relation entre le diagnostic pédagogique et ces documents ?

Le diagnostic pédagogique est l'évaluation des élèves à partir du CECR, de leurs compétences et difficultés.

3. D'après vous, qu'est ce que le diagnostic pédagogique ?

C'est l'évaluation des différentes compétences des étudiants. Mon travail de diagnostic se concentre sur l'apprentissage, ils ne m'ont jamais dit si cela leur plaisait; mais je pense que oui. A l'université, ils doivent savoir ce qu'ils veulent.

4. Connaissez-vous le diagnostic pédagogique de vos élèves à LANSAD?

J'ai 15 élèves en A2, je suppose qu'ils ont les compétences de A1 parce qu'ils ont suivi la progression à LANSAD ou ils ont passé un examen au moment de faire les inscriptions.

J'imagine que s'ils sont chez nous c'est pour améliorer leurs compétences, même si en cours ils ne montrent pas beaucoup d'intérêt. Honnêtement, je ne connais pas l'état réel de mes élèves. J'ai les évaluations mais je n'ai jamais demandé quels étaient leurs projets futurs.

5. Sont-ils conscients de leur diagnostic?

Je pense qu'il est plus utile pour l'équipe d'enseignement que pour les étudiants. Les enseignants pourraient donner des listes des compétences acquises ou en cours d'acquisition, mais je ne sais pas si ça serait très efficace. Il me semble que les étudiants se rendent compte des importants changements d'un niveau à l'autre. Ils ressentent les changements dans tous les aspects de la langue. Ils se rendent compte de leur niveau également grâce au positionnement effectué avant le début des classes. Toutefois, ils n'utilisent pas directement le cadre européen.

¹⁶Exemples des réponses au questionnaire, envoyées par courriel électronique. Les noms ont été substitués par des lettres.

1. Connaissez-vous le Cadre Européen Commun de Référence et le Portfolio Européen des Langues? Cochez la bonne réponse et justifiez votre choix si vous le souhaitez.

PEL ___Oui _X_ No __ Un peu

2. Il y a une relation entre le diagnostic pédagogique et ces documents ?

Le CECR sert à évaluer les apprenants par compétences. Une fois qu'on connaît leurs niveaux, on peut mettre en pratique des actions pédagogiques.

3. D'après vous, qu'est ce que le diagnostic pédagogique ?

A quoi sert le diagnostic si on ne peut pas améliorer le processus d'enseignement et d'apprentissage ? C'est le centre de notre travail, le but principal. Le diagnostic peut aider aux apprenants à surmonter leurs difficultés en langues.

Un diagnostic doit servir à faire passer les élèves d'un niveau à un autre. Les objectifs des diagnostics ne sont pas clairement définis dans les programmes de LANSAD, mais on a une grille pour faire les examens. On peut s'appuyer sur le CECR pour préparer les diagnostics.

4. Connaissez-vous le diagnostic pédagogique de vos élèves à LANSAD ?

C'est très important de connaître le diagnostic de mes élèves à différents moments de l'année. Il ne doit pas y avoir de surprises à la fin. Quand je vois qu'ils ne réussissent pas à comprendre quelque chose, je propose des tâches complémentaires.

Le problème fondamental de mes élèves est plutôt l'interaction. Ils veulent tous parler espagnol mais ils ne font pas beaucoup d'effort pour communiquer entre eux. A chaque fois qu'on travaille par paires, ils discutent en français pour faire un travail en espagnol et tout cela ne les aide pas. Ils ne profitent pas suffisamment du cours pour pratiquer la langue espagnole.

5. Sont-ils conscients de leur diagnostic?

J'ai beaucoup d'étudiants pour pouvoir mettre en pratique ces techniques. Cependant, j'essaie d'identifier les étudiants qui ont des difficultés d'apprentissage pour les aider.

Nom: Professeur C.

1. Connaissez-vous le Cadre Européen Commun de Référence et le Portfolio Européen des Langues? Cochez la bonne réponse et justifiez votre choix si vous le souhaitez.

CECR ☐ Oui ☐ No ☒ Un peu

PEL ☒ Oui ☐ No ☐ Un peu

C'est un document pour faire l'autoévaluation des compétences en langues à partir des grilles en Europe, dans toutes les langues (PEL).

2. Il y a une relation entre le diagnostic pédagogique et ces documents ?

Surtout avec le Portfolio, grâce à celui-ci, le professeur peut accéder à l'information utile sur la façon d'apprendre de leurs étudiants et les difficultés rencontrées par eux pendant le processus d'apprentissage ; c'est ainsi que l'enseignant pourra mieux adapter sa méthodologie à l'avenir.

3. D'après vous, qu'est ce que le diagnostic pédagogique ?

Le diagnostic pédagogique sert à connaître nos élèves, leurs difficultés et barrières pour l'apprentissage de la langue. Dans la mesure où on applique un examen où ils doivent parler de leurs projets futurs, de leurs situations professionnelles ou envies, on peut les aider à améliorer leurs situations académiques et même personnelles.

Le plus important pour eux, c'est changer de niveaux et obtenir un certificat en langues pour leurs profils professionnels. Moi, j'analyse les résultats du début pour pouvoir expliquer la progression des élèves à la fin du semestre. Le diagnostic est très utile pour pouvoir valoriser notre travail.

4. Connaissez-vous le diagnostic pédagogique de vos élèves à LANSAD?

Logiquement, les élèves que j'ai essayé d'aider ont quelques notions de mon diagnostic, même si ce n'est pas comme en médecine, où si tu as un cancer, il est préférable que tu sois au courant. Je pense que, dans le monde de l'éducation, nous devons avoir beaucoup plus de tact avec les étudiants.

5. Sont-ils conscients de leur diagnostic?

Nous avons beaucoup de travail et peu de temps pour s'occuper de tous les problèmes éducatifs de nos élèves. Je pense qu'il faudrait faire des instruments efficaces pour connaître un peu mieux nos élèves mais il nous faut du temps.

Nom: Professeur D

1. Connaissez-vous le Cadre Européen Commun de Référence et le Portfolio Européen des Langues? Cochez la bonne réponse et justifiez votre choix si vous le souhaitez.

CECR ☐ Oui ☐ No ☒ Un peu

PEL ☐ Oui ☐ No ☒ Un peu

2. Il y a une relation entre le diagnostic pédagogique et ces documents ?

Avec le Cadre, bien sur.

3. D'après vous, qu'est ce que le diagnostic pédagogique ?

Je dirais, de manière complètement intuitive, qu'il s'agit d'évaluer le niveau des étudiants par rapport aux différentes compétences linguistiques et donc de concevoir un programme pour les faire avancer, corriger ou consolider ce qui est nécessaire.

4. Connaissez-vous le diagnostic pédagogique de vos élèves à LANSAD?

Je les évalue, évidemment. A LANSAD nous les positionnons essentiellement en relation avec leurs compétences grammaticales pour des raisons pratiques. Il est possible que dans les autres compétences ils aient un niveau plus élevé et ce sont donc les enseignants qui doivent signaler si le diagnostic global est correct ou pas et, éventuellement, les repositionner

5. Sont-ils conscients de leur diagnostic?

Franchement non. Ils sont conscients de leur note au Bac et pensent que celui-ci est une valeur "intrinsèque et inamovible". Il leur est difficile de mettre en cause l'inflation dont ils ont été d'heureuses victimes, presque autant que de renoncer à la formule du commentaire de texte qu'il est usage d'utiliser dans une institution pour l'apprentissage d'une langue.

De toute manière il faudrait faire la différence entre « être conscient » et « vouloir admettre »; A mi semestre celui qui n'est pas conscient de son vrai niveau c'est parce qu'il ne le veut pas.

Nom: Professeur E

1. Connaissez-vous le Cadre Européen Commun de Référence et le Portfolio Européen des Langues? Cochez la bonne réponse et justifiez votre choix si vous le souhaitez.

CECR ☐ Oui ☐ No ☒ Un peu

PEL ☐ Oui ☒ No ☐ Un peu

J'ai entendu parler de ce document (CECR) mais je n'ai jamais eu le temps de l'étudier pour donner des explications sur son contenu. Dans tous les cas, j'utilise le tableau qui est à l'intérieur de certaines méthodes d'espagnol pour connaître le niveau des élèves et préparer les examens. Je n'ai pas le PEL.

2. Il y a une relation entre le diagnostic pédagogique et ces documents ?

Le diagnostic pédagogique est une question des professeurs, ces documents ne doivent pas nous donner la recette. Chacun doit savoir comment évaluer ses élèves.

3. D'après vous, qu'est ce que le diagnostic pédagogique ?

Je fais les diagnostics pour accomplir les orientations de LANSAD ; mais il me semble qu'on ne réussit pas à faire progresser les élèves comme il faut. Les cours que l'on donne sont préparés par quelqu'un d'autre qui ne connaît pas mes élèves, et les examens répondent à ses cours et non pas aux besoins d'apprentissage de mes élèves.

Il me plaît de faire des activités diverses avec mes élèves pour voir leurs progressions en langue ; mais c'est difficile parfois par manque de ressources dans nos salles, par exemple : les ordinateurs

4. Connaissez-vous le diagnostic pédagogique de vos élèves à LANSAD?

Oui, je connais la situation de mes élèves. Je n'ai aucun élève en dessous de la moyenne jusqu'à maintenant.

Les élèves cherchent à apprendre la langue mais la plupart sont contents s'ils réussissent à avoir la moyenne. Je considère tout cela comme étant une erreur ; mais c'est ainsi.

5. Sont-ils conscients de leur diagnostic?

Un jour, un élève est venu me voir à la fin du cours pour me demander des suggestions pour améliorer ses compétences, spécifiquement en expression écrite (accentuation). J'ai réalisé, qu'il avait reconnu enfin, qu'il ne pouvait pas écrire en espagnol sans connaître les accents.

Annexe 7. Exemple de réponse d'un élève au questionnaire (1)

Questionnaire 1 pour les étudiants d'espagnol A2 de LANSAD.

Chers étudiants, ce questionnaire a pour but, d'analyser les caractéristiques de l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au sein du LANSAD. Merci de nous aider à améliorer notre travail.

Nom : MARTINEZ Dianelys HEREDIA DARNA.

1. Connaissez-vous le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) ?

Non, personne m'a parlé de ça.

2. Êtes-vous conscient de votre parcours d'apprentissage et de vôtres difficultés ? Dans quelles compétences pensez-vous avoir les meilleurs résultats ? Et les besoins de renforcement ? Cochez-les dans chaque colonne. Vous pouvez faire des commentaires si vous l'estimez opportun pour justifier votre choix.

Compétences.	Meilleurs résultats	Renforcement
Compréhension oral		X
Compréhension écrite	X	
Expression oral		X
Expression écrite	X	
Interaction		X

La plupart de mes professeurs ont toujours parlé en français pour nous faire comprendre la leçon, mais on finit par ne pas comprendre la langue à l'oral. Je n'ai été en Espagne chez ma famille mais il n'a été possible jusqu'à maintenant. Je sais que par phrase, je pourrais améliorer mon niveau.

3. Comment jugez-vous le programme de langue espagnole qui vous a été offert

jusqu'aujourd'hui ?

C'est normal le rythme, il doit être rigoureux. Je sais que je dois travailler plus, mais il me faut plus de temps ou d'organisation pour y arriver. Je fais les cours moi-même un peu, parce qu'on trouve tout le temps avec le même matériel.

4. Quelles suggestions feriez-vous pour que ce cours soit opérationnel ?

- Utiliser matériels vidéo et audio originaux et actuelles en fonction de la réalité des pays hispanophones.
- Travailler l'espagnol en ligne pendant les cours
- Faire des échanges avec d'autres Universités
- Aller en Espagne (Barcelone).

4. Quelles compétences pensez-vous avoir développées. Cochez-les dans chaque file.

Grille pour l'auto-évaluation

[illegible]

Annexe 8. Exemple de réponse d'un élève au questionnaire (2).

Questionnaire 2 pour les étudiants d'espagnol A.2 de LANSAD.

Ce questionnaire a pour but, d'analyser les caractéristiques de l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère au sein du LANSAD. Merci de nous aider à améliorer notre travail.

Nom : MARTINEZ Dianelys HEREDIA DARNA.

1. Age : 20 Langue maternelle Français Nationalité : Français

2. L'origine : Français - espagnol.

3. Métier des parents : Professeur - Assistante maternelle

4. Vous êtes étudiants en : L1 ☐ L2 ☒ L3 ☐ M1 ☐ M2 ☐ Autre ☐

Spécialité : LEA (Anglais et espagnol)

5. Langues que vous parlez : a) Français b) Anglais c) Espagnol

6. Depuis combien d'années étudiez-vous l'espagnol ?
6 ans (collège, lycée, LANSAD)

7. Motivations pour étudier l'espagnol :

Améliorer mon niveau

Voyager en Espagne, chez une famille

J'ai envie d'avoir des amis hispanophones

Je sais que je pourrai avoir de bons résultats en L2.

8. Quels ont été les principaux obstacles que vous avez rencontrés durant votre apprentissage de l'espagnol ?

a) Pas de temps de faire le exercice, et d'aller sur ESPRIT

b) Pas de possibilités pour voyager en Espagne.

c)

9. Films vus ou livres et publications lus en espagnol ?

"Volver Almodóvar" et "Diario de motocicleta"

10. Exposes ou jeux de rôles réalisés dans la langue ?

Non

11. Avez-vous des amis avec lesquels vous échangez en espagnol ? (courrier, téléphone, visiophonie, courrier électronique)

Oui, j'ai ma famille en Espagne et un ami à Madrid. On s'écrit 2 fois en espagnol.

12. Avez-vous visité un pays hispanophone ? Si oui, combien de fois et combien du temps y avez-vous séjourné ? Pourquoi ?

Espagne (4 fois) à chaque fois 1 semaine.

13. Trois aspects que je dois prendre en compte pour vous aider dans votre apprentissage de la langue espagnole:

- a) Travailler davantage à l'oral
- b) Prendre en compte mes origines.
- c) _____

14. Quels sont vos attentes ou vos besoins avec ce cours d'espagnol :

- a) Je voudrais améliorer mon niveau à l'oral
- b) Plus de pratique et d'originalité
- c) Regarder des films.

15. Quel est l'opinion de votre famille sur vos études d'espagnol:

Ils me demandent d'améliorer mon niveau à l'oral de mes origines.

Annexe 9. Exemple d'examen initial d'un élève.

Español A1.2	Examen
Profesor: <u>HEREDIA</u>	
Nombre y apellido: <u>MARTINEZ</u>	Nota: <u>5.5/20</u>

1. Dictado. Completa las frases siguientes y añade los acentos necesarios.

0/5

Errores fatales en la entrevista de trabajo. N. S. F. - Madrid - 18/05/2006

Si es usted de los que piensan que la clave del éxito a la hora de encontrar trabajo es saber venderse bien y pisar fuerte debería comenzar a actualizar sus esquemas. Y es que, pese a que durante los últimos años se ha considerado que las personalidades dominantes y expansivas tenían reputación para convencer a los entrevistadores laborales, hoy esa reputación parece haber cambiado radicalmente. Frente a la charlatanería la prepotencia y el exceso de autoestima se impone la humildad, el rigor y las respuestas inteligentes, pero suave. Algunos candidatos tienden a venderse en exceso en la entrevista, abrumando al entrevistador con una cantidad de datos y palabras, a veces no solicitados. Es mejor responder de forma concisa a las cuestiones formuladas y realizar alguna pregunta inteligente sobre la compañía y el puesto durante la conversación, mostrando un auténtico interés durante la explicación. Tras el exceso de palabrería, dos de cada diez encuestados destacan como segundo gran error la falta de conocimiento de los candidatos sobre la empresa o el puesto de trabajo al que aspiran. A ello hay que añadir el exceso autoestima (16% de las respuestas) y el exceso de autoconfianza (9% de los encuestados). El informe pone de manifiesto las diferencias regionales que existen en el mundo en torno a cuestiones como la permanencia del candidato en el cargo. Mientras que en América del Norte, Europa, Oriente Medio y África, los expertos cifran en dos años ese plazo mínimo, en América del Sur y Asia-Pacífico se considera que el tiempo imprescindible es exactamente la mitad: un año.

2. Conjuga los verbos.

0/10

1. ser	vosotros	Presente del indicativo.	Creo que <u>estáis</u> muy oportunistas.
2. vestir	tú	Imperativo	<u>Vístete</u> para una ocasión muy especial!
3. cenar	él	Pretérito indefinido	<u>comió</u> con todos los amigos de la Universidad en su cumple.
4. ver	yo	Pretérito perfecto.	<u>he visto</u> la partida hasta el último momento.
5. soñar	ustedes	Presente del subjuntivo	Espero que <u>señalen</u> con todas las buenas propuestas de la cocina francesa.
6. devolver	ellos	Presente del indicativo.	<u>devuelven</u> todo el dinero que tomaron porque no les pertenece.
7. salir	tú	Imperativo	<u>Sal</u> de la habitación cuando te lo indiquen.
8. ir	ella	Pretérito indefinido	<u>Went</u> hasta la tienda esta mañana.
9. proponer	vosotros	Pretérito perfecto.	<u>habéis propuesto</u> la especialidad de la casa?
10. entender	ellos	Presente del subjuntivo	Deseo que <u>sepan</u> que no somos responsables de tanta desgracia.

3. Escribe en letras las cifras, las horas, las fechas

0/5

El tiempo hoy en Zaragoza

Previsión del tiempo en Zaragoza para hoy,
1/03/2010
Amanecerá con un 52 por ciento de posibilidades de lluvia. A las 1

_____ horas la temperatura mínima será de 1 _____ grado Celsius. Es el 3° _____ día de lluvia en esta temporada. La sensación térmica será fría, tendiendo a muy fría. No olvide ropa de abrigo sobre todo por a primera hora de la mañana.

4. Completa con los pronombres personales, pronombres o adjetivos demostrativos o posesivos y los artículos que falten. 0/5

- _____ camisa resultó ser la mejor entre todas las de _____ hermano. _____ de la que hablaste antes, no _____ gusta puesto que es a rayas. Ahora que vemos a _____ chicas podemos preguntarle _____ criterios para que _____ veas si tengo razón o no.
- Claro, lo que sucede es que de _____ modas actuales no conozco mucho.
- Venga hombre, que _____ he enseñado todo lo que puedo al respecto.
- Sí pero _____ falta mucho por aprender.

5. ¿Por o para? ¿Ser o estar? Completa. 2/5

- Me encanta tu gazpacho. ¡ _____ muy rico! _____ un plato así, pago lo que sea.
- El año pasado Juan _____ un mes en Inglaterra _____ formarse como técnico en informática.
- _____ (tú) tan inteligente como los otros y no pongas esa cara de ingenuo.

6. Completa con las formas más adecuadas. 4/10

Esta mañana Antonio (comprar) _____ una novela y le (parecer) _____ muy interesante el título. Se (sentarse) _____ en el sofá para leerla. A las 11 de la mañana (levantarse) _____ para prepararse algo de comer. De paso (encender) _____ la radio para escuchar las actualidades. De pronto el teléfono (sonar) _____, era su hermana. Como la quiere mucho le pide que (venir) _____ a verlo: "(venir) _____ mañana por la mañana, estaré en casa". El desea que su hermana (ver) _____ su nueva adquisición: su novela. Al día siguiente la hermana llega y Antonio le dice: "(pasar) _____, eres bienvenida en esta casa.

7. Describe a estas dos personas y compáralas (5 frases). 8,5/10

 Penélope 35 años España	 Lisa 26 años Isere Grenoble
--	---

2

- Penelope está más guapa que Lino
- Lino tiene menos fon que Penelope
- Lino tiene sus más cosas que Penelope
- Lino es más joven que Penelope
- Penelope parece más joven que Lino

8. Traduce al español. Escribe las cifras en letras.

0/20

1. Mon amie est française et elle adore la cuisine espagnole, surtout la paëlla. Celle-ci est la meilleure.

1 mi amiga es francesa y le gusta la cocina española, especialmente la paella.

2. Je ne veux pas louer cet appartement à cause de l'augmentation des prix des loyers.

2 no quiero alquilar este apartamento porque los precios de los alquileres han aumentado.

3. Je veux que tu fasses tes devoirs maintenant : cette semaine, tu es beaucoup sorti.

3 quiero que hagas tus deberes ahora: esta semana has salido mucho.

4. Écris-moi cette semaine et dis-moi comment tu vas ; c'est très important pour moi.

2

5. Professeur ! Venez vite! C'est urgent. (Dites nous quelles sont les dernières nouvelles du Japon.)

2 Profesor, venga pronto en urgente.

6. Elle aime se promener dans la ville en hiver avec ses amis ; mais elle a oublié son chapeau et ses gants.

2 Le gusta ir en la ciudad en invierno con sus amigos, pero se olvidó su sombrero y sus guantes.

7. Prenez donc l'autobus, c'est moins cher pour aller à Paris! J'ai de l'argent, c'est un grand avantage.

2

8. Nous avons réservé trois tables au nom de Pérez. Quel homme charmant et gentil !

2

9. Les fromages Veux-tu du fromage? Non, je n'aime pas le fromage. J'ai laissé mon assiette sur la table.

10. Hier, mardi dix-sept, nous avons eu des prix extraordinaires. Ce tableau-ci fut le moins cher de l'exposition.

9. A partir de las biografías de las figuras que te presentamos, contesta las preguntas « con tus palabras ».

José Ramón Andrés

El rey de la sartén



José Ramón Andrés, más conocido como José Andrés, nació en Mieres (Asturias) en 1949, pero se crió en Cataluña. Sus padres lo matricularon en la Escuela de Restauración y Hostelería de Barcelona. Durante el servicio militar, Andrés trabajó como cocinero en el barco-escuela de la marina española Juan Sebastián Elcano y viajó por todo el mundo.

En 1990 se fue a Nueva York y, de allí, a Puerto Rico, a San Diego (California) y a Washington, donde decidió montar su propio restaurante, Jaleo. Actualmente, dirige la cocina de sus dos restaurantes Jaleo, la del prestigioso Café Atlántico y la de Zaytinya, un local de comida griega, turca y libanesa.

José Ramón Andrés es también el presidente del Consejo de Administración de DC Central Kitchen, una organización benéfica que da de comer a más de 2500 personas todos los días y que ofrece cursos de cocina para personas con pocos recursos.

En 2005 publicó *Los fogones de José Andrés*, un libro de recetas elaboradas con productos españoles, e inició su aventura televisiva en España con su programa *Vamos a cocinar*.

Laura Restrepo

Entre armas y palabras



Laura Restrepo nació en Bogotá en 1950. Estudió Filosofía y Letras, formación que completó con un postgrado en Ciencias Políticas. A los diecisiete años, ya daba clases de literatura en una escuela y, concluidos sus estudios, pasó a enseñar en la Universidad Nacional de Colombia.

A finales de los años setenta, vivió en España y luego se marchó a Argentina a reclutar médicos y enfermeras para Nicaragua. Allí pasó cuatro años, en los que pudo observar la dureza de la dictadura militar de Somoza. A su regreso a Colombia, comenzó su actividad como periodista en la revista *Semana*.

En 1983 fue nombrada por el presidente Belisario Betancur miembro de la Comisión de Paz, encargada de mediar entre el gobierno y la guerrilla M-19. El finca de las negociaciones y las amenazas de muerte forzaron a la

escritora a abandonar el país. Tras su periodo de exilio en México, volvió a su país en 1989, cuando el M-19 abandonó sus armas y se convirtió en un partido legal.

Ha publicado los siguientes libros: *Historia de un entusiasmo* (1986), *La isla de la pasión* (1989), *Leopardo al sol* (1993), *Dulce compañía* (1995), premio Sor Juana Inés de la Cruz y Premio de la Crítica Francesa Prix France Culture), *La novia oscura* (1999), *La multitud errante* (2001), *Olas e Resaca* (2002) y *Delirio* (2004, Premio Alfaguara). Es autora, además, del libro para niños *Las vacas comen espaguetis*.

- ¿Por qué podemos decir que la infancia y adolescencia de José Ramón Andrés está estrechamente relacionada con la cocina?

Porque sus padres trabajaban en la restauración en su infancia.

- ¿Por qué se le conoce como el Rey de la sartén?

Porque es el presidente de una organización que hace food & más.

- ¿Por qué podemos decir que Laura Restrepo es una mujer "entre armas y palabras"?

Estudió la filosofía.

a) Aquí tienes los testimonios de los dos personajes, identifica a quién pertenece cada uno.

Laura

1, 4, 5
8

José Ramón

2, 3
6, 7

1. "En medio de la adversidad, las relaciones humanas se intensifican."
2. "Solo existe una cosa: trabajo y más trabajo."
3. "El pan es un ingrediente maravilloso porque te permite hacer mil cosas."
4. "Mírennos como un espejo de lo que puede llegar a pasar; mírennos como un espejo de lo que todavía están a tiempo de impedir."
5. "La política y la realidad están por delante de la literatura."
6. "Tengo la gran suerte de trabajar con un equipo maravilloso y parece que a la gente le gusta lo que hacemos."
7. "A mí lo que verdaderamente me hace ilusión es cocinar"
8. "La cultura se convierte en una de esas bolsas de aire que mantienen al margen la guerra."

10. Expresión.

5/20

- Describe en 10 líneas a una persona famosa o a alguien que conozcas y que admires profundamente... Pon título a tu redacción. Utiliza al menos 3 formas en pretérito perfecto.

Edward Norton es actor diferente
 Edward Norton no es un actor muy conocido pero ha hecho muchísimos roles excepcionales. Ha trabajado con los mejores directores. En los filmes que me gustan con este actor son "Fight Club" "American Story X". Todos sus personajes son muy complejos y muy difíciles de interpretar. Es un actor muy diferente.

1h

- Un chico español quiere que lo recibas en tu apartamento durante unos 15 días.
- Respóndele y dile cómo es, descríbeselo en un correo electrónico de 10 líneas.

0/10

Examen final oral. LANSAO

Nivel A 1.2

Nombre y APELLIDO: MARTINEZ

Evaluación: 7

- Escucha la primera entrevista y responde: (Aula Internacional 1, "Más cultura")

1. La chica que habla se llama: Caro Karina Caro Carmen Caro 1 /1

Ella vive en La Habana Santiago Matanzas.

2. Responde verdadero (V) o falso (F). Justifica los falsos.

F La chica es médico y ejerce como traductora de inglés. -0.5 1 /3

V Ella trabaja dos días por semana, de 8 de la mañana a 5 de la tarde. filosofía de Ingeniería -1

F Trabaja en las afueras de la ciudad en una clínica. -0.5

3. Cuenta lo que sabes sobre sus actividades nocturnas: 0 /2

4. ¿Qué es el folclórico universitario? 0 /1

Se por el aniversario de la ciudad de Habana.
es una fiesta.

5. ¿Bajo qué condiciones actúa la chica? 0 /1

6. ¿Desde hace cuánto tiempo desarrolla esta actividad? 0 /1

cine y teatro

7. Menciona dos actividades que ella disfruta mucho: 0.25 /1

cine y teatro y di cuál es la que más le gusta a ella y a sus amigos baile.

8. La chica advierte al entrevistador sobre: 0 /1

9. ¿Qué es lo que según ella diferencia a los cubanos de otras culturas? 0 /2

10. ¿Qué es una descarga?

0/1

11. ¿Cómo dirías con tus palabras "...se arma la fiesta"?

0/1

12. Propón 2 preguntas para realizarle a esta persona que no hayan sido hechas durante la entrevista:

0/1

• Escucha la segunda entrevista y responde:

13. La chica habla de Barcelona y está encantada porque:

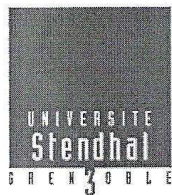
1,75/2

Es muy grande, Tiene la playa, las montañas
Tiene todo

14. ¿Qué dice de su gente y de la ciudad?

1,75/2

Están más movimientos.
y Tiene más restaurantes.



Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : DARWA..... PRENOM : Dianelys.....

DATE : 27/06/2011.....