

Vivre et travailler au Japon

Cahiers d'Études Interculturelles

N°4 – Janvier 2017

FLE / DIDACTIQUE

Jean-Luc Azra

Les descriptifs de cours de langue sont-ils fonctionnels ?

Réflexions sur quelques problèmes récurrents 33

Les descriptifs de cours de langue sont-ils fonctionnels ? Réflexions sur quelques problèmes récurrents

Jean-Luc Azra, Université Seinan Gakuin

Les descriptifs de cours¹ sont de brefs résumés du plan et des objectifs d'un cours (en général un cours universitaire). Ils sont le plus souvent distribués ou mis en ligne en début d'année scolaire pour que les étudiants se fassent une idée des cours qu'ils doivent ou veulent suivre, et s'y préparent. De nombreux guides et documents de référence proposent des conseils aux enseignants pour préparer efficacement ces descriptifs (par exemple Fresnay & Paul 2004, Prigent, Bernard, & Kozanitis 2009, Daele 2010, Leduc 2013)². Plusieurs études sur les descriptifs de cours se sont inquiétées de leur sens et de leur fonctionnalité (Parkes & Harris 2003, Habanek 2005, Leduc 2009). Leduc souligne le caractère inadapté d'une forte proportion d'entre eux³ et défend l'idée d'une formation solide et d'un suivi des enseignants.

Pour ma part, je suis parti d'une optique un peu différente (Azra 2016a, 2016b, 2016c), qui a consisté à analyser 104 descriptifs que des enseignants d'anglais langue

¹ Dans cette étude, je choisis le terme de *descriptif de cours* (ou *descriptif*) plutôt que *plan de cours*, *engagement pédagogique* ou encore *syllabus*, mais ces différentes expressions sont interchangeables.

² Ainsi que de nombreux fascicules proposés par les universités : « Guide d'élaboration d'un plan de cours » (Université de Montréal), « Élaborer un syllabus de cours (ou plan de cours) » (Université de Lausanne), « Exemple d'un plan de cours » (Université Polytechnique de Montréal), « Guide de rédaction d'un plan de cours » (Université St Joseph de Beyrouth), etc. (tous en ligne). Ces guides mériteraient une étude spécifique, complémentaire à celle des descriptifs eux-mêmes.

³ « Certaines recherches menées sur des *syllabi* ont indiqué à plusieurs reprises que leurs contenus demeuraient généralement sommaires, omettant même fréquemment des items d'informations pourtant essentiels (ex : absence de déclarations d'objectifs [...], [absence de] critères qui leur permettraient de jouer leur rôle dans la responsabilisation et l'engagement des étudiants) » (Leduc 2009).

étrangère ont faits de leurs cours dans les syllabus destinés aux étudiants⁴. Il est apparu que quatre niveaux d'objectifs distincts sont utilisés dans ces descriptifs.

Le premier niveau, le plus général, est celui de **l'intention** : on parle de *développer* les capacités de l'apprenant ou de *renforcer* son niveau de vocabulaire, sans plus de précision quant aux contenus ni aux méthodes. Le second niveau, toujours général, fait référence au **domaine d'étude** : on dit que le cours traitera d'*expression orale*, de *vocabulaire*, d'*histoire* ou encore de *société*. Le troisième niveau, qui sort enfin des généralités et présente un aspect formateur, est celui de l'apprentissage de **capacités spécifiques** : par exemple, faire une présentation dans la langue étrangère étudiée, ou encore utiliser un outil informatique. Enfin, le quatrième niveau, formateur et/ou qualifiant, est celui des **compétences de vie** : *compétences professionnelles*, comme d'apprendre à enseigner l'anglais en maternelle, *compétences valorisables* comme d'obtenir un certificat linguistique, ou encore *compétences sociales* comme d'apprendre à se faire des amis à l'étranger.

Si l'on considère l'ensemble des descriptifs, le nombre d'occurrences de chacun de ces types d'objectifs est **inversement proportionnel à leur spécificité**. Autrement

⁴ Je remercie un de mes évaluateurs d'avoir soulevé les questions suivantes : « L'échantillon analysé comprend des descriptifs de cours d'anglais dans une université japonaise (département de littérature et département de langue) et d'une université française. Pourquoi cet enseignement (cours d'anglais) et pourquoi le Japon et la France ? » En effet, bien que mon travail concerne le français langue étrangère, pour des raisons principalement diplomatiques je me suis appuyé sur une analyse lexicale de 104 descriptifs de cours d'anglais à l'université : 34 descriptifs du département de littérature d'une université japonaise de moyen niveau, 34 descriptifs du département de langue anglaise de la même université, et 36 descriptifs du département d'anglais d'une grande université française. Le choix des descriptifs d'anglais au Japon mais aussi en France est motivé par l'accès aux données et pour ne pas critiquer directement le travail de mes collègues. Notons bien que ce n'est pas l'anglais qui m'intéresse ici, mais la manière dont les enseignants, qu'ils soient anglophones, japonais ou français, expriment aux étudiants, à l'institution et à eux-mêmes ce qu'ils veulent faire de leur cours. Par ailleurs, l'échantillon français ne comprend que les enseignements du département de langue alors que l'échantillon japonais vient du département de langue et du département de littérature. Cette différence est justifiée par le fait qu'au Japon, les départements dit « de langue (anglaise ou française) » et les départements dit « de littérature (anglaise ou française) » sont souvent séparés alors qu'en France ils sont regroupés dans un même département de langue. Toutes les données peuvent être comparées par le lecteur : elles sont gardées distinctes dans l'annexe 1 de cette étude, ainsi que dans les annexes de Azra (2016a).

dit, les objectifs les plus vagues sont aussi les plus nombreux, tandis que les objectifs les plus précis et les plus orientés vers l'avenir de l'étudiant sont les moins représentés.

L'analyse point par point des descriptifs montre que les objectifs visés, qui sont peut-être clairs pour les enseignants qui les rédigent, sont décrits de façon très vague. Le plus souvent, ils ne disent pas réellement ce qu'on fait en classe et pourquoi.

Ici, je traiterai spécifiquement des objectifs de niveau 1, ceux qui expriment une **intention** sans proposer de méthode ni de moyens d'évaluation. Je ne chercherai pas, au contraire de ce que j'ai fait dans des études antérieures, à montrer qu'ils posent un problème pour le parcours de l'étudiant, mais plutôt pour le cours lui-même et pour l'idée que l'étudiant se fait de lui-même. Pour faire une analogie, beaucoup de ces descriptifs sont comme des modes d'emploi qu'on ne pourrait non seulement pas vraiment comprendre, mais qui tendraient à semer la confusion dans l'esprit des utilisateurs.

Je montrerai qu'ils présentent des caractéristiques récurrentes :

① un certain brouillage des contenus et des objectifs

Ces descriptifs font un grand usage de **mots vagues** qui ne donnent aucune précision quant aux contenus, aux méthodes ou à l'évaluation.

Ils font également souvent appel à des **expressions justificatives**, qui améliorent la crédibilité d'un contenu alors même que ce contenu est absent (en tout cas absent des descriptifs eux-mêmes, si ce n'est du cours).

Ils utilisent un certain **saupoudrage des contenus et des intentions** qui renforcent également la crédibilité du cours en multipliant les références, alors que les objectifs ne sont en fait pas exprimés.

② une certaine nocivité psychologique⁵

Ils exigent des étudiants des **pré-requis peu clairs**, pour lesquels il est presque

⁵ Au sens de l'école de psychologie de Palo-Alto (voir Watzlawick, Weakland & Fisch 1974, et Watzlawick 1978). On parle de *nocivité psychologique* quand une personne est soumise à des *doubles contraintes* ou des *injonctions paradoxales* telles que « Soyez spontanés » ou « Tu devrais te sentir

impossible de savoir si on peut les satisfaire ou pas. De plus, certaines instructions entraînent des contradictions.

Ils exigent également une **motivation personnelle préalable au cours**, alors que la motivation, selon moi, relève du travail de l'enseignant et ne peut en aucun cas constituer un pré-requis.

De la même façon, ils exigent des **manifestations de la volonté de bien faire**, comme par exemple être prêt à participer activement (alors qu'une telle exigence ne peut être évaluée préalablement par l'étudiant et que la manière dont elle sera sanctionnée n'est pas précisée).

Accessoirement, on observe aussi des **promesses qui ne pourront pas être confirmées** (comme : « si vous travaillez efficacement dans ce cours, vous réussirez bien mieux dans les cours suivants »).

③ enfin, une certaine désinvolture

Admettant même que les problèmes énoncés plus haut soient structuraux et non intentionnels, dans certains cas on observe peut-être tout simplement un manque de rigueur : certains descriptifs sont absents ; d'autres sont exagérément brefs ; d'autres sont écrits dans un jargon que l'étudiant ne peut pas comprendre *a priori* ; dans d'autres, les expressions sont maladroitement ; d'autres sont des copier-coller de descriptifs d'autres cours, ou encore proposent exactement le même contenu pour deux niveaux différents.

1 Le problème des objectifs

1.1 Les « mots vagues »

L'analyse de ces descriptifs s'appuie sur un dépouillement de chaque mot ou expression. Ces mots et expressions ont été classés selon les quatre niveaux d'objectifs présentés en introduction (voir Azra 2016a), et parallèlement selon les différentes formes rencontrées : « mots vagues », « expressions justificatives », etc.

plus libre ».

Voici d'abord un extrait particulièrement représentatif de l'emploi de ce que j'appellerai des « mots vagues » :

Ce cours pour non-spécialistes s'adresse à des étudiants éprouvant des difficultés plus ou moins importantes en langue anglaise. Nous nous efforçons de concilier des révisions et l'introduction de nouveautés, modulables en fonction des acquis de chacun. Il s'agit de donner à l'étudiant un bagage suffisant pour se faire comprendre et comprendre les autres, à l'écrit comme à l'oral, et de restaurer sa confiance en lui. L'enseignant aura pour souci de faire progresser les étudiants et se posera en médiateur, mais dans le cadre d'un véritable contrat d'apprentissage : un investissement régulier sera attendu, tant sur place qu'à la maison (travaux à rendre, participation, etc.).

Bien qu'il puisse donner une certaine impression de clarté et de sérieux, ce petit extrait comprend en fait plus d'une quinzaine d'expressions imprécises : « difficultés », « plus ou moins importantes », « s'efforcer », « concilier », « révisions », « introduction », « nouveautés », « modulables », « s'agir de », « suffisant », « restaurer sa confiance », « avoir pour souci », « progresser », « se poser en médiateur », « véritable », « contrat d'apprentissage », « investissement », « régulier ».

Ces expressions ne renvoient **ni à des enseignements qu'on peut visualiser ni à des progrès quantifiables**. Bref, elles ne nous disent rien sur ce qu'on va faire, comment on va le faire, ni quand on saura qu'on a réussi.

Le descriptif ci-dessus a été écrit par un enseignant français dans le cadre d'une université française. Celui qui suit est proposé par un enseignant anglophone dans une université japonaise. Malgré ces contextes de rédaction très différents, les similitudes sont frappantes :

The aim of this course is to guide students' English ability to a higher level, by giving them intensive practice in actively using the English they have already acquired in the first two years, and by adding useful new strategies to enhance their communicative competence. Each lesson will focus on a particular topic, centred on the students' own experiences and interests.

On y observe également de nombreuses expressions imprécises : “guide”, “ability”, “a higher level”, “practice”, “actively using”, “already acquired”, “adding useful new strategies”, “enhance”, “communicative competence”, “particular topic”,

“the student’s own interest”.

Finalement, il ressort de ce descriptif que le cours est une pratique de « compétence communicative », et qu’il prend en compte les intérêts de l’étudiant. Ce qu’il ne nous dit pas, c’est par exemple :

- en quoi consiste cette « compétence communicative » (en fait, la catégorie dans laquelle est classé le cours, « *speaking skills* », nous apprend qu’il s’agit d’oral) ;
- quelles sont les capacités qui seront obtenues dans le cadre de cette compétence, ici l’oral, par exemple : tenir un discours, faire un exposé, se débrouiller en voyage ;
- quelles sont les stratégies qu’on va utiliser en classe ;
- comment vont être évalués les « *experiences and interests* » de chaque étudiant, et comment ils vont être intégrés au cours (puisque’il s’agit d’une revendication du descriptif) ;
- comment vont être évalués les progrès effectués.
- On ne sait pas non plus, et c’est le principal problème à mon sens, à quelles **décisions individuelles** le cours sera associé (et qui pourraient être, par exemple : « passer en 3^{ème} année » ; « obtenir 500 points au TOEFL » ; « partir en échange à l’étranger » ; « travailler dans un milieu anglophone », « se faire des amis anglophones », etc.).

1.2 Les « *expressions justificatives* »

Parallèlement aux « mots vagues » (c’est-à-dire qui ne donnent aucune précision quant aux contenus, aux méthodes ou à l’évaluation) de nombreux descriptifs utilisent des expressions telles que *divers* ou *concret* (ex. : « le cours fera appel à *divers* textes et à des exemples *concrets* »). On pourrait qualifier ces expressions de « justificatives » en ce sens qu’elles ne font que promouvoir d’éventuelles vertus du cours. Voici l’exemple d’un descriptif qui en abuse :

Cette option propose d’apprendre du vocabulaire essentiel en le mettant en contexte puis en le réutilisant efficacement. Des exercices très variés permettront aux étudiants de rencontrer de nombreux mots, de les comprendre,

de les classer et de les mémoriser. La confrontation à des mots inconnus en contexte permettra le développement de stratégies de déduction. Des exemples choisis montreront comment éviter les pièges tendus par le dictionnaire, les faux amis et les calques. À travers des textes de toutes sortes, littéraires comme journalistiques, un grand nombre de thèmes seront abordés. Un travail sera mené sur les problèmes épineux du thème anglais comme les *phrasal verbs* ou les expressions idiomatiques. L'assimilation du lexique étudié permettra à l'étudiant de renforcer ses connaissances lexicales dans de nombreux domaines.

Dans ce descriptif, on trouve de nombreux « mots vagues » comme : « proposer », « apprendre », « aborder », « efficacement », « permettre », « travailler », « assimiler » ou « renforcer ».

Mais de plus, l'enseignant fait un usage répété d'expressions telles que : « essentiel », « très variés », « nombreux, en grand nombre », « choisis », « de toutes sortes, de nombreux domaines », « épineux ». On peut se demander ce que ces expressions apportent. Pourquoi, par exemple, affirmer qu'on abordera du vocabulaire « essentiel » ou « toutes sortes de textes » si ce n'est pour défendre **la qualité supposée du cours ?**

En effet, les mots « essentiels » et « choisis » peuvent être glosés par : « importants », « nécessaires », « indispensables » ou encore « supérieurs ». Les expressions « nombreux domaines », « un grand nombre », « de toutes sortes », « très variés » expriment qu'on couvrira une grande partie du champ et qu'on évitera la monotonie. Enfin, la phrase « un travail sera mené sur les problèmes *épineux* du thème anglais » sous-entend que le cours permettra d'acquérir une certaine expertise sur des points importants et difficiles. Là encore, **tout ceci ne nous dit rien** sur les **capacités** qui seront obtenues, les **stratégies** qu'on va utiliser, sur **l'évaluation** des progrès effectués, ni sur les **décisions individuelles** auxquelles le cours se trouve associé.

1.3 *Prévalence du niveau 1 (c'est-à-dire des "intentions" non précisées)*

On trouvera en Annexe 1 la liste complète des « mots vagues » et expressions imprécises trouvés dans les 104 descriptifs analysés. Ce qui frappe avant tout est la très grande quantité de ces expressions : plus de 80 mots différents, couvrant plus de 130 occurrences, dans les descriptifs du département de littérature anglaise d'une université japonaise ; environ autant dans le département de langue anglaise (**soit en moyenne**

près de 4 apparitions par descriptif). Dans les descriptifs écrits en France, plus de 100 mots différents couvrent plus de 200 occurrences (**soit près de 6 apparitions par descriptif**).

Dans le tableau de l'**Annexe 1**, j'ai classé les « mots vagues » en catégories sémantiques. Malgré leur diversité, ils tournent autour de quelques grandes intentions seulement : *améliorer* les performances des étudiants, *aider* les étudiants, *faire pratiquer* la langue, *satisfaire* les attentes de l'enseignant, *proposer* des études nouvelles, *faire découvrir* des savoirs, *offrir* des possibilités, *viser* des objectifs, ou *mettre sur les rails* d'une étude efficace.

Dans chacun des deux départements japonais, les deux seules catégories « *améliorer* » et « *aider* » regroupent 60% des occurrences de « mots vagues ».

Les descriptifs rédigés en France sont différents. Les intentions qui dominent sont « *proposer* des études nouvelles » et « *faire pratiquer* la langue ». Ces deux seules catégories regroupent 88 des occurrences de mots vagues, soit environ 40% des occurrences pour ce département.

Par ailleurs, cette petite recherche a permis de mettre à jour, comme on l'a vu, des « expressions justificatives » qui n'apportent pas non plus d'informations sur les contenus, les méthodes et les modes d'évaluation. Celles-ci ne font que promouvoir l'idée selon laquelle le cours est riche et efficace (ex. : « Apprendre du vocabulaire *essentiel* à travers des exercices *très variés* »). J'en ai relevé 13 dans les descriptifs du département de littérature anglaise, 20 dans ceux du département de langue anglaise, et 58 dans ceux de l'université française. Dans ce dernier cas, 36 d'entre elles sont du type *divers, variés, nombreux* (assurance que le domaine traité est bien couvert + garantie d'un intérêt renouvelé des apprenants) et 22 sont du type *fondamentaux, principaux, essentiels* (affirmation que les points incontournables du domaine sont bien enseignés). Le détail est donné en bas de l'**Annexe 1**.

1.4 *Le problème des contenus disparates : culture générale ou généralités ?*

Un troisième type de contenus de niveau 1 (c'est à dire qui expriment une intention sans proposer de méthode ni de moyens d'évaluation) se trouve dans les cours

spécialisés, c'est à dire ceux qui traitent d'autre chose que l'apprentissage de la langue elle-même. Leurs descriptifs sont souvent composés de micro-références, de jargon et d'expressions justificatives. Le problème se rencontre particulièrement dans les cours de culture (littérature, beaux-arts, philosophie) ou de sciences sociales (sociologie, linguistique).

Dans Azra (2016c), à travers l'analyse des objectifs en quatre niveaux, j'ai fait une distinction entre cours généraux et cours formatifs. Les premiers relèvent de l'érudition et du développement culturel de l'étudiant. Les seconds relèvent de la construction de capacités spécifiques et de compétences qui seront utiles tout au long de la vie. Pour diverses raisons, j'ai défendu l'idée selon laquelle l'université doit être (avant tout) formative, et donc proposer (avant tout) des cours formatifs.

Un argument souvent avancé pour défendre la culture générale à l'université est qu'elle est nécessaire : elle permet de mieux comprendre ce qu'on fait, elle rend le monde intéressant, elle ouvre l'esprit, elle forme l'esprit critique, elle nous permet de comprendre notre passé, notre peuple, notre pays, etc.

Pourtant, si on s'en réfère aux descriptifs, de nombreux cours généraux sont plus des cours de généralités que de culture générale. Voici l'exemple d'un cours d'histoire de l'Art⁶ dispensé dans l'université française dans le cadre du cursus de langue anglaise :

Ce cours, enseigné en anglais, offre un panorama des grands courants et grandes figures de l'histoire de l'art britannique. Il évoquera ses origines catholiques puis le grand bouleversement de la Réforme et de l'iconoclasme qui l'accompagna, pour ensuite brosser, forcément à grands traits, le portrait d'une tradition insulaire, parfois taxée de provinciale, et pourtant souvent parfaitement idiosyncratique. Les figures de Turner, Hogarth, Hockney, Hirst seront présentées, de même que le préraphaélisme, Bloomsbury, le Vorticisme, le Pop Art ou encore les YBAs.

On y trouve comme précédemment des termes généraux : « panorama », « grands courants », « grandes figures », « évoquer », « brosser à grands traits », « portrait »,

⁶ Les cours de littérature, culture, beaux-arts, philosophie représentent de l'ordre de 15 % de tous les cours dans les syllabus des trois départements d'anglais étudiés (18 sur 104).

« parfaitement », « présenter », « ou encore ». Il s'agit là de « mots vagues » et d'expressions justificatives.

De plus, certains de ces termes donnent l'impression que le cours présentera un riche échantillonnage culturel : « un panorama de grands courants et de grandes figures », « brosser à grands traits le portrait d'une tradition insulaire ». De nombreux éléments d'autorité viennent compléter cette impression : « les origines catholiques de l'art britannique », « le grand bouleversement de la Réforme », « l'iconoclasme », « une tradition insulaire provinciale / idiosyncratique », « Turner, Hogarth, Hockney, Hirst, le préraphaélisme, Bloomsbury, le Vorticisme, le Pop Art, les YBAs ».

Les cours de ce type procurent certainement à l'étudiant des connaissances que celui-ci n'aurait pas été chercher tout seul. On peut donc parler de culture générale. Cependant, la dispersion des contenus, ainsi que l'absence d'objectifs clairs, éveillent un soupçon : ces contenus ne reflètent-ils pas **les intérêts particuliers d'un enseignant**, plutôt que la mise en place de connaissances organisées ? Sauf peut-être de façon très indirecte, ils n'apportent aucune compétence à long terme (dans par exemple l'enseignement, l'administration des arts, le commerce ou même le tourisme). Sans objectifs clairs, sans connaissance organisée, sans vision pédagogique à long terme, on peut se demander si ces notions disparates ont plus de sens que ce qu'on peut trouver soi-même en ligne⁷.

Ainsi, on tend souvent à défendre l'apprentissage des connaissances générales car elles constituent une formation à l'esprit critique et à l'acquisition de connaissances sur le monde. Je pense que ce point de vue se défend parfaitement. Cependant, trois conditions nécessaires devraient être prises en compte dans les descriptifs de cours :

- **Une cohésion des contenus et des objectifs clairement exprimés** (comme dans tous les autres descriptifs)

⁷ Je ne connaissais pas les YBAs cités dans le descriptif. Grâce à Google et Youtube, j'ai appris qu'il s'agit des Young British Artists. Je dispose maintenant à leur sujet de dizaines d'heures de lecture et de vidéos. Certes, on peut soutenir que l'enseignant doit servir de guide dans ce flux de données. Mais si ses contenus sont disparates et ses objectifs incertains, peut-il remplir ce rôle ? Propose-t-il même une approche des données disponibles ?

- **Un caractère formatif** (au moins sous forme de capacités spécifiques, mieux encore, sous forme de compétences qui resteront actives toute la vie⁸). Là encore, c'est le point de vue que j'ai déjà développé et qui concerne tous les descriptifs (Azra 2016a).
- Et sans doute, dans le cas particulier des connaissances générales, **un apprentissage de l'usage des données en ligne.**

2 Le problème des exigences préalables

2.1 *Pré-requis institutionnels et pré-requis spécifiques*

Certains descriptifs annoncent des pré-requis. Ainsi, 13 des 36 descriptifs du département d'anglais de l'université française donnent une indication telle que : « Il s'agit d'un cours de niveau B2 (CECRL), ce qui correspond à une note maximale de 18/20 »⁹. Il n'est pas toujours clair si de tels pré-requis sont imposés par l'institution ou par l'enseignant, s'ils ont des motivations techniques (niveau de classe), ou encore s'ils sont incitatifs (c'est-à-dire conçus pour pousser à l'effort ou à l'assiduité).

Mais pourquoi de telles exigences préalables sont-elles formulées ?

Pour une chose, les pré-requis **institutionnels** n'ont de sens que parce que l'université répartit l'ensemble des étudiants en niveaux. Pourquoi une telle répartition

⁸ Les notions de *capacités spécifiques* (objectifs de niveau 3) et de *compétences de vie* (objectifs de niveau 4) sont définies dans Azra (2016a). Dans un cours d'histoire de l'Art, on peut imaginer toutes sortes de plans de cours qui apporteront au moins des capacités spécifiques : exposés avec Powerpoint, simulation du travail de guide-conférencier, simulation du travail de conservateur, de galeriste ou autre. Ainsi, le cours donné plus haut en exemple pourrait très facilement se réécrire dans le cadre d'une simulation d'exposition sur l'Art britannique, avec ses œuvres et ses acteurs. Comme pour les autres cours (on le verra plus loin dans le cadre d'un cours d'anglais des affaires), le travail sur les capacités spécifiques *se superpose* au travail sur les contenus. Il met *en contexte* les connaissances générales et leur permet de s'inscrire dans le long terme.

⁹ Je ne sais pas si la note sur vingt concerne un pré-requis institutionnel, une info sur le niveau moyen du cours, ou encore un objectif à atteindre. « CECRL » renvoie au « Cadre Européen Commun de Références pour les Langues » (en ligne).

si ce n'est pour concentrer l'ensemble des cours vers un objectif de réussite unifiée, plutôt que de se contenter de connaissances dispersées ? Notons bien ce point important : l'institution a bien **un objectif transcendant, en-dessous duquel sont censés s'organiser tous les objectifs gigognes** (catégories de cours, intitulés de cours, objectifs et sous-objectifs de chaque cours). Cet objectif transcendant, c'est la réussite cumulée de quatre années d'études progressives sanctionnées par un diplôme.

A minima, les niveaux permettent d'organiser la succession des UV dans le cursus. Dans ce cadre, les pré-requis spécifiques (ceux que rédigent les enseignants pour leur cours) devraient s'intégrer à des objectifs supérieurs (comme par exemple de déterminer ce qu'on va faire dans la vie avec son diplôme). Pourtant, comme on va le voir, ces pré-requis spécifiques **n'ont pas pour objectif d'ajuster le niveau de la classe à celui des classes précédentes ou suivantes**, mais plutôt de repousser ou de stimuler les étudiants de faible niveau et ceux qui ne veulent pas faire d'effort.

2.2 *les exigences de motivation et les « injonctions paradoxales »*

De fait, beaucoup de pré-requis spécifiques s'apparentent plutôt à des exigences sans rapport avec le contenu ni avec le niveau. En **Annexe 2**, j'ai noté et commenté un certain nombre d'entre elles, dont voici quelques exemples. Certaines sont des exigences « de motivation », que les enseignants demandent aux étudiants comme s'il s'agissait de pré-requis. Certaines autres sont des exigences « de volonté » (c'est-à-dire des injonctions à « vouloir bien faire »).

Voyons d'abord l'exemple suivant :

Students are expected to actively participate in all classroom tasks and will be given credit for this. Therefore, it is important to show a willingness to not only engage in pair and group-works with other students, but to also ask questions and freely express your opinion.

Même si ça n'apparaît pas forcément à la première lecture, ce long passage est bien un pré-requis : il exprime que les étudiants, au moment de la lecture du descriptif, **doivent se préparer à être actifs** ainsi qu'à **manifester la volonté de participer et de s'exprimer**.

Le caractère inquiétant de ce passage se manifeste dans l'injonction à être autre chose que ce qu'on est dans sa nature propre : « être actif », « montrer de la volonté », « prendre part ». Une sanction positive est annoncée (« la note en tiendra compte ») ce qui renvoie évidemment à une sanction négative : l'étudiant qui ne saura pas être actif ou montrer de la volonté sera sanctionné. L'expression « show a willingness [...] to freely express your opinion » pourrait presque être un slogan orwellien : **on est obligé de faire quelque chose librement**¹⁰.

De telles injonctions, dites « injonctions paradoxales » ou « doubles contraintes » ont été décrites par Watzlawick, Weakland & Fisch (1974), et Watzlawick (1978)¹¹, qui ont montré leur nocivité psychologique. Le point le plus important en est qu'une injonction à vouloir quelque chose, à désirer, à aimer, à être spontané etc. est paradoxale (par exemple, on ne peut pas **se faire vouloir**). Autrement dit, de telles injonctions ne peuvent être suivies. Quand elles s'accompagnent d'une sanction, elles créent chez le sujet une sorte de « court-circuit mental » qu'on appelle *double-bind*, ou « double-contrainte » : répondre à l'exigence est impossible, mais si vous ne le faites pas vous serez puni.

On peut se demander pourquoi l'enseignant tient à intégrer de telles injonctions dans son descriptif. Ce qu'il cherche peut-être est de tirer les étudiants de leur coin pour qu'ils manifestent que son cours est intéressant et qu'ils vont acquérir des savoirs grâce à lui. Tous ces espoirs, de la part d'un enseignant, sont légitimes ; cependant, la ligne est franchie s'ils se transforment en exigences, de surcroît préliminaires au cours, et qu'elles s'accompagnent de la menace d'une sanction. L'enseignant impose alors aux étudiants, de façon totalement illégitime, qu'ils fassent une partie de son travail (rendre le cours intéressant, faire progresser, faire participer, etc.). J'appellerai *ces injonctions des exigences « à rebours »*, car elles devraient **constituer des objectifs de cours, et non des pré-requis**.

Voyons maintenant quelques autres exemples : ceux-ci impliquent tous des

¹⁰ Autrement dit, « l'obligation c'est la liberté » (cf. « l'ignorance, c'est la force », Orwell 1949).

¹¹ Pour une présentation très concise de la notion de double contrainte / injonction paradoxale, voir Corinne Dangas (2009)

doubles-contraintes.

- « A willingness to engage in writing-based communicative activities is essential » : on a là à nouveau une exigence de volonté.
- « Une participation très active et régulière des étudiants est attendue » : exigence de l'enseignant à ce que l'étudiant soit actif et motivé, indépendamment de la qualité du cours (alors que c'est la qualité des cours qui devrait motiver l'étudiant).
- « Your class participation will be evaluated according to how active is your ability to learn in an active and constructive manner. Let's make the class enjoyable for all » : Plusieurs exigences de volonté et injonctions paradoxales : (1) l'enseignant demande à l'étudiant d'exécuter une tâche qui devrait lui revenir (« make the class enjoyable »), (2) il produit des exigences de volonté : “be active”, “be constructive”, “be agreeable”, (3) il annonce qu'il sanctionnera si ces exigences ne sont pas satisfaites.
- « Active participation is mandatory » : Exigence de volonté (“be active”) et injonction paradoxale (“mandatory”). Cette courte phrase est aussi une sorte de slogan orwellien (quelque chose comme « Le mardi, la joie est obligatoire »).

Enfin, notons la phrase suivante :

- « If you work hard at these activities, you will have a good foundation for your other courses ». Celle-ci ne contient pas vraiment de pré-requis, mais plutôt une sorte d'avertissement : si vous travaillez dur vous réussirez, mais si vous ne travaillez pas, vous risquez d'échouer. Cependant, comme on ne peut pas savoir exactement ce que signifie *travailler dur* et comme on ne peut l'évaluer, l'injonction, ou peut-être le conseil, devient une double-contrainte. Par ailleurs, notons encore qu'il s'agit là d'une promesse sur laquelle l'enseignant n'a aucune certitude et aucun pouvoir, ce qui peut être nocif aussi sur le plan psychologique¹².

Cependant, toutes ces injonctions peuvent sembler légitimes. Elles paraissent encourager l'étudiant à suivre le cours assidûment. Cependant, il est difficile de croire

¹² La littérature sur les conséquences psychologiques négatives des promesses non tenues est abondante. Voir par exemple Bergès-Bounes & Lacôte-Destribats (2010).

que cette démarche profite aux étudiants, puisqu'elle en élimine certains et qu'elle met potentiellement les autres dans une situation d'incertitude psychologique. Ce seraient donc sans doute surtout les enseignants qui en tirent avantage (ou croient en tirer avantage). En effet, comme les descriptifs le trahissent, les cours souffrent de divers problèmes dont les étudiants seraient responsables : manque de participation, d'investissement personnel, d'activité en classe, de travail à la maison, d'efforts, de présence, de ponctualité, d'enthousiasme, de courage. Autrement dit, de ce qu'on appelle souvent, de façon générale, « la motivation ». En gros, **l'enseignant exige des étudiants qu'ils arrivent en cours en ayant fait le plein à une station-service de motivation qui n'existe nulle part**. De plus, il les menace parfois d'intégrer à la note finale non seulement la présence et la ponctualité (ce qui peut se comprendre¹³), mais aussi les efforts, la participation « active », où la capacité d'exprimer « librement » leur opinion.

Ceci rejoint l'idée selon laquelle les étudiants ne seraient pas « motivés »¹⁴ et que ce serait là la source des problèmes qui se manifestent en cours. En fait, ne fait-on pas là de la motivation la cause plutôt que l'objectif ? En effet, si les étudiants sont peu motivés, ce n'est sans doute pas parce qu'on n'exige pas qu'ils le soient, mais peut-être parce qu'ils n'ont pas le sentiment que l'enseignement qu'ils suivent leur offrira des retours économiques, professionnels et personnels. Ceci nous renvoie très directement à la question des capacités et des compétences. Finalement, n'aurait-on pas besoin de cursus universitaires solidement charpentés en vue de formations qualifiantes et structurantes ?

¹³ Attention en effet à ne pas confondre les exigences « à rebours » avec les règles ordinaires de fonctionnement. Par exemple, “a willingness to engage in writing-based communicative activities is essential” est un exemple de motivation à rebours. En revanche : “**Grades will be based on in-class presentations, attendance and homework,**” “**Lateness, absence, and failure to complete assignment on time will lead to lower grades,**” “**Assessments will be based on class reports and final test**” sont des règles ordinaires de fonctionnement. La différence tient dans ce que les secondes sont évaluables : on peut demander à l'enseignant comment sera notée la présence, par exemple. On ne peut obtenir de lui qu'il explique comment noter la volonté, car il n'a pas d'échelle pour le faire.

¹⁴ À propos du sentiment que les enseignants ont de la motivation des élèves, voir Narcy-Combes e.a. (2009).

3 Le problème du manque de rigueur

De nombreux descriptifs trahissent un certain manque de rigueur dans leur formulation. En voici quelques exemples (on en trouvera la liste en **Annexe 3**) :

- « Le décodage et le travail sur le texte en français. Élaboration des principales difficultés syntaxiques ». Il s'agit là du descriptif entier (extrême brièveté, problème de syntaxe, mots vagues et expressions justificatives).
- « Puisque nous utiliserons des articles authentiques non didactisés [...] les étudiants seront préparés spécifiquement (inférence du sens et compensation) » : jargon (« non didactisés », « préparés spécifiquement », « inférence du sens », « compensation »).
- Dans plusieurs cas, deux cours de niveaux différents et successifs (ex. : première année, deuxième année) proposent exactement le même descriptif. Dans ce cas, ce que les descriptifs disent, c'est qu'on fera dans le second cours la même chose que dans le premier. Mais ce-disant, **l'enseignant se dispense de déterminer les objectifs et les niveaux de l'un et l'autre cours**. Incidemment, il s'économise l'écriture d'un descriptif ainsi qu'une réflexion sur les questions du séquençage et de la progression (que va-t-on faire, quand, et dans quel ordre ?)
- « Une œuvre contemporaine pourra y être également étudiée dans son intégralité » : cette phrase suggère que **l'objectif de cours et le séquençage ne sont pas précisés** (comment serait-il possible d'introduire, *en plus du programme prévu*, l'étude d'une œuvre *dans son intégralité* ?)
- Les thèmes traités dans un même cours sont parfois si nombreux qu'ils n'en permettent sans doute pas une approche sérieuse. Ainsi, un cours propose en un semestre, en plus de la lecture d'une dizaine d'œuvres, de la critique littéraire, de la stylistique, du féminisme, de l'histoire moderne, des études culturelles et sociales, de la psychologie et de la psycholinguistique.
- Enfin, certains cours n'ont simplement pas de descriptif.

On pourrait interpréter ce manque de rigueur comme un manque d'intérêt pour les étudiants, pour l'institution ou pour la matière enseignée. Ce n'est sans doute pas le

cas. Il est tout simplement possible que toutes ces lacunes **soient finalement le résultat du peu de temps consacré à la réflexion sur l'avenir des étudiants et à la rédaction de ces descriptifs**. Il est possible qu'une grille d'écriture plus rigoureuse aide/oblige les enseignants à travailler leurs descriptifs plus en profondeur. Par ailleurs, comme on le verra plus loin, une organisation plus collégiale et plus stricte de la rédaction des cursus universitaires et de leurs objectifs pourrait également avoir un effet.

4 Deux exemples positifs : capacité spécifique et objectif « de vie »

Ces critiques ne concernent pas tous les descriptifs. Voici un exemple de syllabus très détaillé, présentant de façon précise un objectif de niveau 3 (c'est-à-dire une compétence spécifique, en l'occurrence *faire une présentation*) :

Making successful presentations in English in a challenging activity that requires mastery in language, performance, and research skills. In the class, students will create, practice, and give in-class presentations [...]. Presentation practices will focus on three key 'messages': physical (gestures and body language), visual (slides), and story (speech structure and content). Peer feedback will provide opportunities to [...] learn the skills involved in constructing strong arguments, and dealing with questions.

Avant même que le cours ne commence, ce descriptif nous apprend que la parole publique est une pratique ; que cette pratique ne concerne pas seulement la parole, qu'elle demande des efforts de recherche, qu'elle exige des capacités rhétoriques (arguments) ; qu'elle demande de préparer son matériel (diapos, exempliers...), et qu'elle comporte une certaine théâtralité. Il nous dit aussi que le cours va permettre d'accéder à la compétence « parole publique » à travers ces différentes micro-compétences. Bref, un tel descriptif dépasse la simple déclaration d'intention qu'il aurait pu être.

En voici un autre, qui présente avec une grande clarté une méthode explicite et un objectif de niveau 4 (un objectif « de vie » : en l'occurrence *être capable de mener une conversation d'affaires*) :

Business conversation

This course will be an exercise in reality based on situations found in a foreign run company. Students will be learning how to work in teams which consist of fellow members role playing as non-japanese employees.

Manners and ways of communicating are different from that of a Japanese company. The skills they will learn in this class will be valuable to them if they ever find themselves in a situation where they are in a foreign company or more likely working alongside a foreign company from another country.

Leadership skills will also be taught along with polite styles of speaking and time management. Leaders will be in charge of their groups ability to finish on time as well as maintaining the quality of the teams output.

This course will be graded on a series of projects which include product negotiation, creation of a new product, team presentations and creating media for the sales of their created product.

Par comparaison avec la très grande majorité des autres descriptifs, on note l'absence de « mots vagues » tels qu' « améliorer », « progresser » ou « développer ». Bien au contraire, ce descriptif développe une série d'engagements envers l'étudiant : "The course will be", "An exercise in reality", "The skills they will learn in this class", "Leadership skills will also be taught". Par ailleurs, une future expérience professionnelle y est clairement exprimée et détaillée.

Bref, ces deux exemples montrent que de produire des descriptifs (et des cours) qui fournissent des objectifs clairs, orientés vers des capacités spécifiques ou des objectifs de vie est non seulement souhaitable, mais aussi possible.

5 Discussion et perspectives

Dans cette étude, j'ai montré sur un échantillon de descriptifs de cours un certain nombre de problèmes récurrents. J'ai souligné que ces problèmes affaiblissaient les qualités supposées de ces descriptifs.

Néanmoins, je n'ai pas cherché quelles étaient, dans le détail, les attentes qui déterminent l'écriture d'un descriptif, au moment de cette écriture. Dans une première partie de cette discussion, je vais revenir sur le pourquoi de tels descriptifs pour l'institution et pour l'enseignant, dans l'espoir de mieux expliquer les lacunes observées.

Dans un deuxième temps, je vais repenser ces carences elles-mêmes et essayer de déterminer un ou plusieurs principes généraux qui les expliqueraient (les enseignants seraient-ils désinvoltes ? Finalement, les descriptifs rempliraient-ils leur rôle en proposant des cours mouvants, adaptables ?)

Enfin, je proposerai une approche morale de la notion de cours, de descriptif, et plus généralement d'enseignement des langues, qui au final recouvre les problèmes traités ici et pourrait permettre d'y trouver une porte de sortie.

5.1 *Pourquoi écrire des descriptifs ?*

Dès le début, on aurait pu (aurait dû ?) se demander ce qui justifie l'idée de descriptif. En effet, après tout, certains enseignants n'en donnent pas, certaines institutions n'en demandent pas. Pour celles qui en exigent, on peut sans doute dire que le descriptif a au moins ces fonctions :

- obliger les enseignants à **prévoir un contenu** et à présenter à l'avance ce contenu aux étudiants ;
- obliger les enseignants à **clarifier leurs objectifs**, et permettre aux étudiants d'adapter les leurs ;
- préciser le mode de notation, les livres à se procurer, etc.
- et enfin, semble-t-il, permettre aux universités (en complément à d'autres types d'informations) de s'évaluer entre elles et d'être évaluées par le Ministère¹⁵.

C'est la deuxième de ces fonctions qui m'intéresse ici. Pourquoi l'institution voudrait-elle imposer aux enseignants la clarification de leurs objectifs ?

Cette obligation rejoint sans doute la position comportementale selon laquelle aucun projet ne peut être mené à bien si ses objectifs ne sont pas clairs¹⁶. Or, comme on l'a vu, la plupart des descriptifs ne permettent pas une véritable organisation des contenus à l'intérieur du cours et d'un cours à l'autre. Ils proposent le

¹⁵ Communication orale d'un collègue. Je n'ai pas plus d'informations sur ce point.

¹⁶ Grant (2006), Beckner (2014, chapitre 10), parmi beaucoup d'autres.

plus souvent des objectifs convenus (tels qu' « améliorer l'expression des étudiants ») qui sont en fait des coquilles vides. Gardons en tête ce décalage entre le sens supposé des descriptifs et leur mise en place réelle ; nous nous demanderons plus loin pourquoi ce décalage existe.

On peut aussi s'interroger sur les motivations qui guident l'enseignant dans la rédaction de ces descriptifs. Il y a bien sûr le fait qu'il doit obligatoirement donner une réponse à l'institution. On lui impose souvent un formulaire qui contient le nom du cours et des cases « objectifs » ou « contenu du cours » qu'il doit remplir. Si l'enseignant propose un descriptif, c'est tout simplement **parce qu'il doit se conformer** à cette demande.

Par ailleurs, le descriptif est aussi, je pense, la première occasion pour l'enseignant de communiquer avec ses nouveaux étudiants. Ce point rejoint la question extrêmement vaste, et très largement traitée, de la motivation de l'étudiant. Dans les descriptifs analysés ici, on trouve un certain nombre d'éléments liés à la motivation. Ce sont d'abord des formes justifiant le caractère intéressant ou amusant du cours, avec des mots comme « divers », « variés », « multiples », etc., qui peuvent exprimer que le cours sera tout sauf monotone. Ce sont aussi des formes suscitant « à rebours » la motivation de l'étudiant, avec des injonctions directes telles que : « les étudiants de ce cours devront être motivés » ; ou encore « présence et participation actives sont obligatoires ». Ainsi, la relation entre les étudiants et l'enseignant est parfois abordée, mais c'est plutôt sous la forme **d'un éloge du cours** qu'à travers l'établissement d'une relation qui pourrait renforcer la motivation de l'étudiant.

Pourtant, si la clarification des objectifs est l'une des raisons principales pour laquelle l'institution réclame des descriptifs de cours, **on peut se demander pourquoi elle tolère que ces descriptifs soient imprécis** et qu'ils n'évoquent que des généralités quasi interchangeables. De plus, beaucoup d'établissements demandent non seulement un descriptif de cours, mais aussi un plan cours par cours (autrement dit, l'enseignant doit préciser ce qu'il fera pendant la première heure, puis pendant la deuxième, et ainsi de suite). Cette exigence, astreignante pour les enseignants mais aussi pour l'administration qui doit intégrer ces données dans des documents sur papier ou en

ligne, répond aux mêmes motivations que les descriptifs généraux du cours : obliger les enseignants à prévoir un contenu et à clarifier leurs objectifs. Mais elle en a un de plus : précisément, montrer comment les contenus vont s'organiser d'une heure à l'autre et comment ils vont tenir dans le cadre temporel précis du semestre. Notons bien ce point : si l'institution contraint les enseignants à déterminer les contenus par heures et par semestres, c'est parce que ces contenus **s'inscrivent dans la durée, selon des plans et des modes d'organisation de la connaissance qui dépassent le libre choix de l'enseignant**. Autrement dit, l'institution conçoit l'apprentissage comme une progression d'année en année vers des compétences. Ceci étant compris, les objectifs vagues (qui restent au niveau des généralités, qui ne sont pas quantifiables, et qui ne supportent aucun objectif à long terme) devraient être d'autant moins acceptables.

Nous voyons ainsi qu'il existe un double décalage entre le sens supposé des descriptifs et leur mise en place réelle : les descriptifs sont, d'une part, censés définir les objectifs du cours, et d'autre part inscrire le cours dans une stratégie à long terme d'organisation du savoir. Or, ils ne remplissent que rarement ces fonctions. On peut donc se demander pourquoi l'institution ne réagit pas. Cette question mériterait un autre article, mais je vais tout de même proposer deux explications possibles et non exclusives :

- D'abord, **le problème n'est pas simple et personne n'en a vraiment conscience**. Il n'est pas facile de comprendre que certaines expressions *semblent* fournir des objectifs de cours mais sont en fait des coquilles vides. Même quand les faits décrits ici sont présentés aux enseignants, ils tendent à provoquer des réactions de déni. De même, les notions de « motivation à rebours » ou d'« injonction paradoxales » sont difficiles à saisir. Une expression telle que « les étudiants qui prennent ce cours devront être motivés » ne semble pas extravagante. Bref, tout le monde pense écrire des descriptifs acceptables.
- Ensuite, ces problèmes ne sont pas corrigés car **les enseignants travaillent chacun de leur côté**. Pour préserver les bonnes relations, personne ne suggère jamais de corrections à ses collègues. Plus grave encore, les descriptifs ne sont

pas évoqués ni discutés de façon collective¹⁷. Il y a certes des listes de cours établies d'après les directives du Ministère, mais il n'y a pas d'organisation globale des objectifs de l'enseignement au niveau des départements et encore moins de l'université. Une fois qu'un enseignant dispose de l'intitulé de son cours (par exemple « français oral, première année »), le contenu est libre. Même dans les cas où il est contraint d'employer un manuel donné pour une classe donnée, la manière dont il peut décrire ses objectifs autour de ce manuel reste libre. Personne ne se préoccupera de savoir si le cours est général ou formatif, si les descriptifs décrivent bien les contenus, les méthodes et l'évaluation, s'ils s'inscrivent dans l'immédiat ou dans le temps long de la vie de l'étudiant.

5.2 *Le problème de base : plus que la rédaction des descriptifs, l'absence de sens et la désinvolture qu'elle entraîne*

On vient de voir qu'il existe un double décalage entre ce que les descriptifs sont censés expliciter (les objectifs du cours, la stratégie à long terme de l'enseignement dispensé) et leurs contenus réels. Une position possible est de soutenir qu'il s'agit principalement d'une question de rédaction : les enseignants ne sauraient pas rédiger de descriptifs que parce qu'ils n'ont pas eu la formation suffisante pour le faire. C'est cette position que semblent adopter les nombreux livres et guides que j'ai évoqués en introduction. On pourrait ainsi apprendre à rédiger un descriptif de cours comme on apprend à rédiger une dissertation ou un commentaire de texte. Pourtant, malgré ces guides et malgré les instructions de l'institution, la qualité reste faible. Soit ces guides et ces instructions ne sont pas suivis (et peut-être même pas lus), soit ils échouent eux-mêmes à cerner les problèmes et ne formulent pas de recommandations efficaces.

En effet, comme on l'a vu, les problèmes que posent les descriptifs en général ne sont pas des problèmes de rédaction en soit, **mais des problèmes de sens que ces problèmes de rédaction trahissent**. Par exemple, la question des mots vagues ne peut sans doute pas se résoudre seulement par une injonction à ne pas utiliser de mots vagues. Ceux-ci ne sont qu'un symptôme du problème général des objectifs du cours ou de la

¹⁷ Il y a des exceptions ponctuelles.

manière dont le cours s'intègre à une perspective d'enseignement au niveau du département et du diplôme. On ne peut pas rédiger sans déterminer les compétences linguistiques, professionnelles ou sociales que l'on veut transmettre. Et au-delà même de cela, comme on va le voir, il y a la question morale de ce qu'un enseignant doit à ses étudiants.

Reprenons la question déjà évoquée en 1.4 d'un enseignement « général » par opposition à un enseignement « formatif » axé sur des capacités et des compétences¹⁸. Après tout, on peut dire que les descriptifs « vagues » se défendent : ils disent que le cours améliore les connaissances générales de l'étudiant. C'est d'ailleurs le sens de mots tels que *progresser, améliorer, approfondir, perfectionner, consolider*, et tous ceux que j'ai rassemblés en **Annexe 1**. On peut ainsi soutenir qu'améliorer les connaissances de l'étudiant n'est pas du tout une mauvaise notion, que c'est le fondement même de l'enseignement. Par exemple, on pourrait dire qu'on ne peut obtenir une connaissance immédiate et totale du vocabulaire ou de la grammaire. On peut soutenir que l'apprenant ne peut que passer par une amélioration progressive de sa connaissance : *s'initier* d'abord, puis *améliorer, compléter, parfaire* sa connaissance.

Cet argument se comprend, mais il peut s'appliquer à peu près à n'importe quoi. On peut s'initier à la lecture, améliorer ses connaissances en conduite automobile, ou encore parfaire ses notions de mathématiques, mais ça ne dit rien sur les contenus et les objectifs. Et c'est bien là le problème. L'enseignant utilise des mots vagues, des expressions justificatives ou des injonctions parce qu'il ne **sait pas / ne cherche pas à / n'est pas poussé à** définir les objectifs immédiats de ses cours et la manière dont ces cours s'intègrent à un plan d'apprentissage à long terme. Pour reprendre les termes de Victor Frankl (1946), il perd le « sens » de ce qu'il fait et ne construit son activité sur aucune « mission ». Finalement, il n'inscrit plus ce travail que dans un cadre semi-administratif. Le descriptif de cours à remplir n'est alors plus qu'un formulaire comme un autre. Bien entendu, ce n'est pas le cas pour tous les enseignants. Cependant, pour beaucoup, cette absence de sens pourrait expliquer une désinvolture difficile à

¹⁸ Azra (2016b) et Azra (2016c).

comprendre autrement.

5.3 *La position morale*

Enfin, le problème que posent les descriptifs de cours se trouve à la croisée de plusieurs dynamiques. D'une part, un décalage manifeste entre les attentes de l'institution et les habitudes des enseignants. D'autre part, chez les enseignants, une absence ou une perte de sens qu'on peut qualifier de psychologique, plus particulièrement en ce qui concerne la connexion entre leur cours et l'avenir de leurs étudiants. Enfin, une mauvaise dynamique relationnelle entre les enseignants au sein de l'université, qui fait que les aspects moraux, pédagogiques, techniques de la question ne peuvent pas être abordés et améliorés.

Dans cette optique, je vais tenter maintenant de m'inspirer de la *philosophie morale* appliquée à l'enseignement pour tenter une approche générale nouvelle de ces questions.

5.3.1 *Le rapport aux générations futures*

La principale question qui sous-tend cette étude est la suivante :

« Finalement, l'étudiant n'a-t-il pas droit à un contenu

- qui fasse sens,
- qui soit clair et évaluable,
- et qui lui permette d'assurer son avenir (selon un processus, lui aussi, clair et évaluable) ?

Et pour le dire autrement, l'enseignant n'a-t-il pas un devoir moral de fournir à l'étudiant un tel contenu ? »

Dans la littérature de philosophie morale touchant aux questions d'enseignement, on trouve des prises de position sur les contenus des cours (ce qu'ils peuvent apporter sur le plan moral) ou sur les comportement des enseignants (ce qu'un enseignant peut ou ne peut pas faire). Cependant, on trouve peu de choses sur l'enseignement lui-même : ce qu'il apporte ou doit apporter, les garanties qu'il doit fournir. Néanmoins,

Kelchtermans (2001, citant Fenstermacher 1990), soutient que la question de l'amélioration de son enseignement est (ou devrait être ?) au centre des préoccupations de l'enseignant : « Comment puis-je changer, modifier ou adapter mon enseignement pour améliorer son efficacité ? Comment puis-je combler les lacunes de mes connaissances professionnelles ? » et aussi : « Pourquoi fais-je ce que je fais ? Quels buts, valeurs et normes sont (surtout implicitement) en jeu dans mes actions ? Dans quelle mesure suis-je juste envers les élèves ? » Ainsi, « l'enseignement est aussi une « activité profondément morale » tout d'abord **parce qu'il contribue à la création et à la re-création des générations futures**. Cette position est partagée par Moreau (2007, 53-76) pour qui « **l'éducation est [...] la formulation du droit qu'ont les générations futures à exister et à déterminer de manière responsable le monde qui sera le leur** ».

Cette question rejoint celle des objectifs de niveaux 3 et 4, que j'ai développée dans Azra (2016a) et Azra (2016b). Moralement, l'enseignant doit bien fournir les moyens d'améliorer l'avenir de l'étudiant. L'enseignement n'est pas que le développement d'une classe sur une heure trente ou sur un semestre. C'est une relation entre générations, pratiquement une relation de parent à enfant. C'est un lien entre aujourd'hui et ce qui se passera dans trente ans. Et tout ça se cristallise dans les quelques lignes des descriptifs de cours. C'est pourquoi nous devons les prendre au sérieux.

5.3.2 *Le cours est un produit*

Par ailleurs, une autre inspiration qui pourrait nous venir de la philosophie morale est celle de l'éthique des affaires. Dans un échange éthique (Nilles, 2005), le vendeur fournit un produit dont l'acheteur pense qu'il a certaines qualités (fiabilité, sécurité, durée...). Si le vendeur abuse l'acheteur (de façon consciente ou inconsciente) avec par exemple une publicité mensongère, cet abus peut constituer un délit ou au moins une faute morale. On peut faire une analogie entre cette situation et celle de l'étudiant (acheteur) qui se procure le descriptif d'un cours (prospectus) et qui va ensuite suivre ce cours (produit) auprès d'un enseignant (vendeur).

Cette analogie peut se défendre, d'autant plus que, selon Kahn (2006), « parler

d'une éthique professionnelle enseignante, c'est parler de deux choses : des valeurs fondatrices du *choix d'éduquer* (axiologie), telles l'égalité de traitement des élèves, le postulat d'éducabilité, etc., [...] mais c'est aussi inscrire la profession enseignante dans une perspective inédite, celle de l'individualisme démocratique contemporain qui l'invite à se *professionniser* (*sic*) sur le modèle des professions libérales ».

Autrement dit, les enseignants se comportent de plus en plus comme des artisans indépendants au sein de leur profession, à ceci près que la qualité de leurs produits ne subit pas vraiment de contrôle et répond à des normes floues. En effet, pour Kelchtermans (citant Hargreaves, 1995), il n'y a « pas de ligne de conduite claire, pas de principe universel utilisable pour décider de ce que l'on doit faire. [...] Les gens doivent compter sur leur propre réflexion comme base d'un jugement moral ». Pour Kahn, ceci implique « une auto-organisation du corps [enseignant] et une élaboration collective de ses valeurs et de ses normes [...]. **C'est aux enseignants eux-mêmes qu'il incombe de se mettre d'accord sur les règles qui guident leurs actions et sur les principes éthiques qui orientent ces règles** ».

6. Conclusion : revisiter les enjeux posés par les descriptifs de cours

Dans cet article, je suis parti de l'analyse que j'avais faite plus tôt cette année de 104 descriptifs de cours universitaires. Dans une précédente étude, j'avais déterminé que ces descriptifs proposaient toutes sortes d'objectifs, allant de la simple intention à la possibilité pour les étudiants d'acquérir un savoir utile au long de la vie. Ainsi, j'ai mis à jour un très grand différentiel entre eux, certains proposant des objectifs absents ou obscurs, et d'autres proposant des objectifs très structurés et des visées à long terme.

En complément à mes précédentes études sur la question, ce que j'ai apporté dans ces pages concerne surtout les problèmes que posent les descriptifs non seulement en termes d'objectifs, mais aussi en termes d'*ici et maintenant* : manque de rigueur dans la rédaction, pré-requis obscurs, exigences de motivation ou encore « injonctions paradoxales » (ordres donnés à l'étudiant d'être motivé ou de vouloir participer activement, avant même le début du cours). Ces questions, à ma connaissance, n'ont jamais été évoquées dans la littérature de FLE, et peut-être même pas à propos de

l'anglais langue étrangère ou langue seconde.

Pour permettre de comparer, j'ai également donné deux exemples de descriptifs particulièrement réussis que j'avais déjà cités dans une précédente étude.

Dans une dernière partie, j'ai repris la question de savoir ce qui justifie l'idée de descriptifs. Pour les institutions, il s'agit principalement d'obliger les enseignants à prévoir leur contenu, ainsi qu'à clarifier leurs objectifs. Pourtant, comme on l'a vu, la plupart des objectifs proposés sont imprécis et qui ne s'inscrivent pas dans la durée longue de la vie de l'étudiant. On peut se demander pourquoi cette imprécision est tolérée par l'institution. J'ai suggéré deux réponses : d'une part, la plupart des enseignants n'ont pas conscience du problème. Tout le monde pense plus ou moins en faire des descriptifs acceptables. D'autre part, les enseignants ne travaillent pas ensemble sur ces questions. Il n'y a donc pas de processus collectif qui pourrait permettre de corriger et d'améliorer les propositions.

Par ailleurs, la question concerne sans doute la formation des enseignants, mais pas seulement. Les problèmes de rédaction des descriptifs ne sont sans doute pas que des problèmes de rédaction, ce sont plutôt les symptômes de la démotivation, de la perte du sens de ce qu'on fait, de l'absence d'un sentiment de mission. Pour cette raison, je me suis brièvement tourné vers la philosophie morale pour tenter d'esquisser ce que pourrait être une solution générale. Ce qui en ressort est que l'enseignement est une activité morale, et apparemment nous sommes en train de l'oublier. Nous oublions par exemple que l'enseignement lie les générations, et que ses objectifs doivent donc être directement orientés vers l'avenir de l'étudiant et non sur la troisième heure du mardi 15 juin ou sur le premier semestre 2016. Nous oublions aussi que nos étudiants achètent nos produits éducatifs. Ils se sont investis dans leurs études, et leurs parents paient, concrètement, le prix de leur éducation. En ce sens, chaque enseignant est un artisan qui propose des produits. Comme tous produits, ceux-ci doivent être fiables et répondre aux attentes de leurs acheteurs, dans le cas qui nous occupe s'inscrire dans la durée par exemple.

La solution qui pourrait se dessiner est déjà donnée dans les lignes qui précèdent : il pourrait s'agir de prendre ces questions d'éthique au sérieux et de les traiter sous

forme de petits comités ou de réunions spécifiques. Comme le suggère Kahn (*supra*), c'est aux enseignants eux-mêmes de se mettre d'accord sur les règles et les principes. Bien entendu, il est important que les enseignants puissent disposer d'une grande liberté d'action pour préparer leurs cours et inventer de nouvelles stratégies pédagogiques. Mais cette liberté profitera sans doute du fait que les objectifs de l'institution, du département et des enseignants eux-mêmes seront plus clairs, mieux organisés les uns par rapport aux autres, et, surtout, plus efficaces pour l'étudiant et sa vie future. ■

Annexe 1 : mots et expressions vagues classés par catégories sémantiques ; expressions justificatives

(les chiffres renvoient au nombre d'occurrences)		
DÉPARTEMENT DE LITTÉRATURE ANGLAISE (JAPON)	DÉPARTEMENT DE LANGUE ANGLAISE (JAPON)	DÉPARTEMENT D'ANGLAIS (UNIVERSITÉ FRANÇAISE)
<p>46 CATÉGORIE : IMPROVE, PROGRESS, DO MORE, DEEPEN, BROADEN (AMÉLIORER) 15 improve --- 6 more : more advanced / ambiguous / complex / confident / difficult / idiomatic --- 3 deeper understanding --- 3 enhance --- 3 progress to / towards --- 2 broaden --- 2 extend --- 2 higher --- 2 in-depth --- 2 longer, longer pieces --- 2 -focused --- 1 beyond --- 1 faster --- 1 increase --- 1 sustain longer</p>	<p>40 CATÉGORIE : IMPROVE, PROGRESS, DO MORE, DEEPEN, BROADEN (AMÉLIORER) 17 improve --- 4 more advanced / complex / difficult / idiomatic --- 3 increase --- 3 broaden, broad overview / range --- 2 enhance --- 2 expand, extend --- 2 higher level --- 1 become better --- 1 better understanding --- 1 deepen --- 1 faster --- 1 focus on --- 1 greater ability --- 1 raise</p>	<p>46 CATÉGORIE : PROPOSER, INTRODUIRE, RENDRE POSSIBLE 10 permettre --- 7 proposer --- 4 introduction --- 3 mettre l'accent/ en évidence --- 2 aborder --- 2 réflexion --- 1 approche --- 1 enrichir --- 1 favoriser --- 1 initiation --- 1 intéresser --- 1 modulables --- 1 nouveautés --- 1 occasion de --- 1 offrir --- 1 pouvoir --- 1 prendre conscience --- 1 préparation --- 1 présenter --- 1 s'intéresser --- 1 saisir --- 1 se pencher --- 1 se préparer --- 1 sensibiliser</p>
<p>19 CATÉGORIE : SUPPORT (AIDER) 10 help --- 5 provide, provides opportunities --- 2 support --- 1 encourage --- 1 stimulation</p>	<p>21 CATÉGORIE : SUPPORT (AIDER) 7 help --- 5 chance, opportunity, provide with --- 3 confidence --- 2 encourage, encourage strongly --- 1 will be facilitated --- 1 prepare students --- 1 provide framework --- 1 guide</p>	<p>42 CATÉGORIE : PRATIQUER 6 travailler/travail --- 4 entraînement --- 3 réviser/révisions --- 3 régulier --- 3 maîtriser --- 3 difficultés --- 3 apprentissage /apprendre --- 2 pratiquer --- 2 retracer --- 2 renforcer --- 2 exercices --- 2 bagage --- 2 exploiter --- 1 acquis / acquérir --- 1 appréhender --- 1 assimilation --- 1 déduction --- 1 étudier --- 1 formation --- 1 mémoriser --- 1 mettre en application --- 1 mise en pratique --- 1 restaurer --- 1 réutiliser</p>
<p>10 CATÉGORIE : EXERCISE (PRATIQUER) 5 practice, practice strategies --- 4 learn --- 1 assimilate</p>	<p>11 CATÉGORIE : EXERCISE (PRATIQUER) 5 practice, train --- 4 build, build on, build upon, building vocabulary --- 2 learn ---</p>	
<p>8 CATÉGORIE : AIM (VISER) 2 aim to master --- 1 with a view to --- 1 try to --- 1 should be able --- 1 attain a good degree --- 1 become comfortable --- 1 challenge</p> <p>6 CATÉGORIE : DEVELOP 6 develop, develop confidence / strategies / abilities</p>	<p>11 CATÉGORIE : DEVELOP 11 develop</p> <p>10 CATÉGORIE : TEACHER'S EXPECTATIONS (ATTENTES DE L'ENSEIGNANT) 4 will be expected --- 2 should achieve / have --- 1 it is to be hoped --- 1 attend to complete --- 1 efforts --- 1 effective</p>	<p>22 AMÉLIORER, PROGRESSER 6 améliorer --- 5 approfondir --- 3 progresser --- 2 perfectionner --- 2 parfaire --- 2 diminuer --- 2 consolider</p> <p>13 CATÉGORIE : ATTENTES DE L'ENSEIGNANT 1 attente --- 1 concilier --- 1 efficacement --- 1 efforcer --- 1 envisager --- 1 être en mesure</p>

<p>5 CATÉGORIE : TEACHER'S EXPECTATIONS (ATTENTES DE L'ENSEIGNANT) 2 will be expected to --- 1 will hopefully --- 1 may help --- 1 class as a whole</p> <p>5 CATÉGORIE : START, HELP TO START 2 begin to --- 1 introduction --- 1 enable --- 1 empower</p> <p>4 CATÉGORIE : DISCOVER 3 explore, exploration --- 1 discover</p>	<p>3 CATÉGORIE : DISCOVER 1 in search of --- 1 observe how --- 1 find out what it tells</p> <p>2 CATÉGORIE : START, HELP TO START 1 begining --- 1 introduction</p>	<p>--- 1 réussi --- 1 souhaiter --- 1 spécificité --- 1 suffisant --- 1 une bonne connaissance --- 1 véritable --- 1 devraient</p> <p>12 CATÉGORIE : AIDER (SUPPORT) 2 encourager --- 2 amener --- 1 aider --- 1 besoin de communication --- 1 brosse - - 1 explications --- 1 relever des défis --- 1 repérage --- 1 souligner --- 1 surmonter</p> <p>9 CATÉGORIE : VISER (AIM) 6 viser --- 1 avoir pour soucis - - 1 perspective --- 1 traiter</p> <p>6 CATÉGORIE : DEVELOPPER 4 développer --- 1 stratégies</p> <p>1 CATÉGORIE : DÉCOUVRIR 1 explorer</p>
---	---	--

Expressions justificatives

13 variety, various, different	18 variety, various, wide range 2 fundamentals, foundation	36 divers, variés, nombreux* 22 fondamentaux, principaux**
<p>*11 divers, variés, de toutes sortes, 3 différents, 3 nombreux, 2 méthodique, 2 quelques, 1 choisis, 1 concrets, 1 des questions de, 1 des thèmes comme, 1 elements of, 1 épineux, 1 etc., 1 faire se répondre, 1 inégales, 1 notamment centrés sur, 1 panorama, 1 plus ou moins importantes, 1 plusieurs axes, 1 systématique, 1 toutes les compétences, 1 un choix</p>		
<p>** 9 de base, exemplaires, fondamentaux, principaux, 3 essentiels, 3 grands, grands courants, principes, 2 fondateurs, grandes figures, 2 systématique, 1 à grands traits, 1 particulier, 1 précises</p>		

Annexe 2 : les exigences et attentes de l'enseignant quant à la motivation ou au comportement

Exigences	Possibilité pour l'étudiant d'évaluer ses chances	Commentaire
« Par groupes de 25 au maximum » « Le nombre de places est limité à 35 places »	Possible, mais demande une démarche proactive : auprès de qui, comment obtenir une place ?	Il ne s'agit pas dans ces deux cas d'une exigence institutionnelle mais d'une exigence de l'enseignant. Elle peut avoir une intention pédagogique (par exemple : « on ne peut pas faire de l'expression orale à plus de 25 étudiants », comme on l'entend parfois). Cependant, l'un des cours est un cours de compréhension de matériel sonore, et l'autre de matériel écrit. Les exigences sont collectives mais peuvent être glosées comme : « méritez votre place dans ce cours » (= soyez motivés).
« Le cours est assuré entièrement en anglais, et un bon niveau d'anglais aussi bien à l'oral qu'à l'écrit est requis »	inévaluable	Pré-requis laissé à l'évaluation de l'étudiant. Que se passe-t-il si l'étudiant qui se présente au cours ne répond pas à l'exigence ?
« Une participation très active et régulière des étudiants est attendue »	inévaluable	Exigence de motivation « à rebours ». J'appelle « motivation à rebours » l'exigence de l'enseignant que l'étudiant soit motivé sans lien avec la qualité du cours (alors que c'est la qualité des cours qui motive l'étudiant).
« L'enseignant aura pour souci de faire progresser les étudiants et se posera en médiateur, mais dans le cadre d'un véritable contrat d'apprentissage : un investissement régulier sera attendu, tant sur place qu'à la maison (travaux à rendre, participation, etc.) »	inévaluable	Exigence de motivation « à rebours » Engagement donné comme « réciproque » mais établi unilatéralement par l'enseignant et correspondant à un engagement unilatéral de l'étudiant (« travaillez bien en classe »).
« A willingness to engage in writing-based communicative activities is essential »	inévaluable	Exigence de volonté (paradoxe à la Paul Watzlawick ¹⁹) : une injonction à vouloir, à désirer, à aimer, à être spontané etc. ne peut être suivie. Si elle s'accompagne d'une menace de sanction, elle devient une double-contrainte ²⁰ .
« Students are expected to actively participate in all classroom tasks and will be given credit for this. Therefore, it is important to show a willingness to not only engage in pair and group-works with other students but to also ask questions and freely express your opinion »	inévaluable	Exigence de volonté : participer activement, montrer une volonté, s'exprimer librement. Injonction paradoxale (double-contrainte) : répondre à l'exigence est impossible, mais si vous ne le faites pas vous serez sanctionné (« expected to... and will be given credit for this »).

¹⁹ Watzlawick e.a. (1974).

²⁰ *Double bind*. Voir Watzlawick (1978).

« Regular class attendance and active participation is expected »	évaluable en partie	« Regular class attendance » peut être évalué à condition que « regular » soit défini (12 fois sur 15, par exemple). « Active participation » ne peut pas être évalué : motivation « à rebours » et exigence de volonté.
« Your class participation will be evaluated according to how active is your ability to learn in an active and constructive manner. Let's make the class enjoyable for all ».	inévaluable	Presque un cas d'école d'exigences de volonté et d'injonctions paradoxales. (1) L'enseignant demande à l'étudiant d'exécuter une tâche qui devrait lui revenir (« make the class enjoyable »), (2) il produit des exigences de volonté : « be active », « be constructive », « be agreeable », (3) il annonce qu'il sanctionnera si ces exigences ne sont pas satisfaites.
« Grades will be decided by an evenly balanced assessment of attitude, effort, coursework, and performance in the examination. Students must not only attend classes regularly and punctually, but also participate alertly and attentively in order to pass the course »	pratiquement inévaluable	Ne sont évaluables que les parties : « performance in the examination » et « regularly and punctually » (si tant est que ces termes sont clairement définis au début du cours). Plusieurs exigences de volonté et injonctions paradoxales. (1) l'enseignant produit des exigences de volonté : « be good », « be strong », « be studious », « be alert », « be attentive »... (2) il sanctionnera si ces exigences ne sont pas satisfaites.
« A willingness to do some reading assignment at home, and to actively participate in class. A willingness engage in pair and group-works when recounting stories and expressing ideas about books they have read »	inévaluable	Motivation « à rebours ». Exigences de volonté. « Willingness » : type même de l'injonction paradoxale à la Watzlawick : « Vous devez vouloir ».
« If you work hard at these activities, you will have a good foundation for your other courses »	inévaluable	Promesse sur laquelle l'enseignement n'a aucune certitude et aucun pouvoir.
« Active participation is mandatory »	inévaluable	Exigence de volonté et injonction paradoxale.
« Students will be required to actively participate in class »	inévaluable	Exigence de volonté et injonction paradoxale.
« Students are encouraged to study hard through active participation in the class. [...] The process of learning is the most important »	inévaluable	Motivation à rebours (« study hard ») Exigence de volonté et injonction paradoxale.
« Accurate spoken English in not expected but a high level of enthusiasm is »	inévaluable	Presque un cas d'école d'injonction paradoxale et double-contrainte (« enthusiasm is expected »).
« Students will be expected to attend class, be on time, and be positive »	en partie évaluable	Ne sont évaluables que les parties : « attend class » et « be on time » (si tant est que ces termes sont clairement définis : un retard est-il toléré, par exemple). Exigence de volonté (« be positive ») et injonction paradoxale (« will be expected »)
« Students will be required to participate in the discussions »	inévaluable	la formulation est étrange. Que signifie être « obligé » de participer à des discussions ? Motivation « à rebours » : les étudiants ne

		participent pas assez, on exige d'eux qu'ils le fassent.
« Make the most of this opportunity to improve your spoken English. Don't waste you own time and your classmate's time by being shy or switching back to Japanese. Speak up, and stick to English only, without worrying about mistakes. Make it simple! »	inévaluable	Plusieurs exigences de volonté et injonctions paradoxales. (1) L'enseignant demande à l'étudiant d'exécuter une tâche qui devrait lui revenir (« Make the most of this opportunity »), (2) il produit des exigences de volonté : « don't be shy », « don't worry », « don't indulge to your tendencies » (3) il produit des injonctions qui ne peuvent pas être satisfaites (« don't waste your time », « make it simple ») parce qu'inévaluables.
« Un bon traducteur est quelqu'un qui comprend parfaitement l'anglais et qui écrit très bien en français ».	inévaluable	Cette formule lapidaire mais apparemment anodine est en fait une injonction paradoxale. Insérée dans le descriptif, elle exprime que l'étudiant qui se présente au cours devra être d'un très haut niveau d'anglais et de français.

Annexe 3 :

autres problèmes dans les énoncés de descriptifs

Problèmes rencontrés	Commentaire
« Le décodage et le travail sur le texte en français. Éluclidation des principales difficultés syntaxiques ».	Il s'agit là du descriptif entier. Brièveté, syntaxe, contenu peu clair.
« Préparation à la certification B2. Exercices autour de textes et de situations à caractère professionnel ».	Il s'agit là du descriptif entier. Brièveté, manque de précision (Quel domaine ? Quelles compétences ?)
« Prendre conscience des difficultés supra-segmentales de l'anglais et apprendre quels outils peuvent permettre de les surmonter ; approfondir la compréhension de différents types de documents audio et améliorer la maîtrise de l'anglais oral ».	Il s'agit là du descriptif entier. Brièveté, jargon inaccessible à l'étudiant qui n'a pas encore suivi le cours (<i>suprasegmentales</i>), expressions vagues (<i>prendre conscience, difficultés, apprendre, peuvent permettre, surmonter, approfondir, améliorer, maîtrise</i>).
« Puisque nous utiliserons des articles authentiques non didactisés [...] les étudiants seront préparés spécifiquement (inférence du sens et compensation) ».	Jargon (<i>non didactisés, préparés spécifiquement, inférence du sens, compensation</i>).
<p>Expressions inhabituelles ou maladroites :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● « <i>l'enseignement</i> sera évalué sur des travaux à faire chez soi ». ● « <i>passant</i> du fait divers à l'analyse de faits de société ». ● « explorer le champ lexical <i>traité</i> dans les articles ». ● « l'analogie <i>proposée de façon plus ou moins explicite</i> par les auteurs eux-mêmes entre l'espace scénique et le damier du jeu de stratégie ». 	<p style="text-align: center;">Comparer avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● « <i>l'acquisition</i> sera évaluée sur... ». ● « <i>traitant</i> de faits divers <i>comme</i> de faits de société ». ● « explorer le lexique <i>utilisé</i> dans les articles ». ● « l'analogie <i>suggérée</i> par les auteurs entre l'espace scénique et le damier ».

<ul style="list-style-type: none"> « soulignant l'intérêt <i>particulier</i> pour les <i>implications</i> de ce parallélisme entre l'<i>idée</i> de mise en scène et les jeux <i>tels que</i> les échecs ». 	<ul style="list-style-type: none"> « soulignant <i>le</i> parallélisme entre la mise en scène et les échecs ».
<p>« Anglais, Niveau 3-1 : le cours reprend les orientations des cours A et B, en mettant l'accent sur la traduction et l'expression. Des textes littéraires et journalistiques seront proposés dans une brochure. Entraînement au repérage de la spécificité et des difficultés du texte. Passage de l'élucidation à la mise en français »</p> <p>« Anglais, Niveau 3-2 : Le cours fait suite à [Anglais, Niveau 3-1] et, comme lui, reprend orientations des cours A et B, en mettant l'accent sur la traduction et l'expression. Des textes littéraires et journalistiques seront proposés dans une brochure. Entraînement au repérage de la spécificité et des difficultés du texte. Passage de l'élucidation à la mise en français ».</p>	<p>Pour plusieurs cours, deux cours de niveaux différents et successifs (ex. : 1^e année, 2^e année) proposent exactement le même descriptif.</p> <p>Dans ce cas, ce que les descriptifs disent c'est qu'on fera dans le second cours la même chose dans le premier. Mais ce-disant, l'enseignant se dispense de déterminer les objectifs et les niveaux de l'un et l'autre cours. Incidemment, il s'économise l'écriture d'un descriptif ainsi qu'une réflexion sur les questions du séquençage de l'apprentissage et de la progression des étudiants (que va-t-on faire, quand, et dans quel ordre ?).</p>
<p>Descriptif du cours A, niveau 1 : « Ce cours s'adresse particulièrement aux étudiants qui projettent, dans un avenir proche, un séjour d'études en pays anglophone ou une inscription dans un Master français exigeant un bon niveau d'anglais écrit ».</p> <p>Descriptif du cours A, niveau 2 : « Ce cours s'adresse particulièrement aux étudiants qui projettent, dans un avenir proche, un séjour d'études en pays anglophone ou une inscription dans un Master français exigeant un bon niveau d'anglais écrit »</p>	<p>Les objectifs annoncés sont, en soi, d'excellents objectifs de vie, permettant aux étudiants de se projeter dans l'avenir à long terme. Cependant, ils apparaissent sous forme de copié-collé dans le descriptif du cours de niveau supérieur. Or, si l'objectif du cours de niveau 1 est atteint, cela signifie que le cours 2 est superflu ; si, au contraire, le cours 2 est nécessaire pour atteindre l'objectif, alors l'objectif du cours 1 est trompeur.</p> <p>En fait, l'enseignant exprime qu'on <i>progressera</i> en deux étapes vers les objectifs annoncés, Cependant, ce n'est pas évident si on lit l'un ou l'autre des deux descriptifs séparément ! Par ailleurs, comme dit précédemment, il s'économise ainsi l'écriture d'un descriptif sur deux, ainsi qu'une réflexion sur la progression de son cours.</p>
<p>« D'autres faits de langue seront introduits en fonction du niveau des étudiants et des besoins qui se feront jour »</p>	<p>L'absence d'objectif et de programme est explicite. L'enseignant décidera au fur et à mesure.</p>
<p>« In the process we will be looking at such things as [...] and other current topics that arise during the course of the semester or that students have particular interest in »</p>	<p>Ces descriptifs montrent aussi la difficulté à faire face <i>par avance</i> aux questions d'hétérogénéité des niveaux, de programmes et d'objectifs.</p>
<p>« Une œuvre [littéraire] contemporaine pourra y être également étudiée dans son intégralité »</p>	<p>Cette phrase suggère aussi que l'objectif de cours et le séquençage sont mal précisés (comment serait-il possible d'introduire, <i>en plus du programme prévu</i>, l'étude d'une œuvre littéraire <i>dans son intégralité</i> ?)</p>
<p>« ...initiation à la lecture de textes théoriques fondamentaux de la critique littéraire féministe et postcoloniale ... Ces questions d'ordre théorique seront abordées à travers la lecture de nouvelles ... afin de mettre en évidence la construction du sujet sexué, les contraintes socio-culturelles et les effets textuels. On mettra l'accent sur l'aliénation linguistique, ainsi que les tactiques de résistance à travers le langage ... on analysera aussi les apports théoriques du postcolonialisme anglophone aux études féministes. »</p>	<p>Les thèmes traités dans un même cours sont parfois si nombreux qu'ils n'en permettent sans doute pas une approche sérieuse. Ainsi, le cours ci-contre propose en un semestre, en plus de la lecture d'une dizaine d'œuvres, de la critique littéraire, de la stylistique, du féminisme, de l'histoire moderne, des études culturelles et sociales, de la psychologie et de la psycholinguistique.</p>

« Littérature : il s'agit d'un cours de niveau 3 (C1/C2 selon le CECRL). Cours décyclé, L1, L2 et L3 ».	Il s'agit du descriptif complet, qui est un pré-requis. Autrement dit, ce cours n'a pas de descriptif. Certains autres cours n'ont pas de descriptif du tout (la case correspondante reste vide). Pourtant, en général, l'administration réclame aux enseignants des descriptions unifiées des cours et leur fournit des formulaires à cet effet.
---	---

Références

- Azra, J.-L. (2016a). « Quatre niveaux d'objectifs dans les descriptifs de cours de langues ». *Études de langue et de littérature française* 59, Université Seinan Gakuin, 1-24.
- Azra, J.-L. (2016b). « Cours généraux, cours qualifiants : passer des premiers aux seconds par un travail sur les descriptifs ». *Bulletin-actes des 30èmes Rencontres Pédagogiques du Kansai* 2016.
- Azra, J.-L. (2016c). « L'université de demain doit-elle être formatrice ? » *Bulletin-actes des 30èmes Rencontres Pédagogiques du Kansai* 2016.
- Beckner, M. (2014). *The coder's path to wealth and independence*. Apress.
- Bergès-Bouines, M., & Lacôte-Destribats, C. (2010). « Conversations sur la dépression chez l'enfant et chez l'adulte ». *Èrès, La clinique lacanienne*.
- Dangas, C. (2009). « La double contrainte ou l'art de gérer des injonctions paradoxales ». En ligne sur www.2ro.fr.
- Daele, A. (2010). « Développer un syllabus de cours ». Dans la page *Pédagogie universitaire – Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur. Ressources pour le conseil et la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur* (en ligne).
- Fenstermacher, G. D. (1990). "Some moral considerations on teaching as a profession". In John I. Goodlad, Roger Soder & Kenneth A. Sirotnik (eds.), *The Moral Dimensions of Teaching*. Jossey-Bass Publishers, 130-151.
- Frankl, V. E. (1959). *Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy*. Beacon Press. Edition française (1967) : *Un psychiatre déporté témoigne*, Éditions du Châlet (puis d'autres éditions françaises avec pour titre : *Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie*).
- Frenay, M. & Paul, C. (2004). « Le développement de projets pédagogiques : reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement ? » Dans *Perspectives en éducation et formation*, Chapitre 5.
- Habaneck, D. V. (2005). "An Examination Of The Integrity Of The Syllabus." *College Teaching* 53(2), 62-64.
- Hargreaves, A. (1995). "Development and Desire: A Postmodern Perspective." In Guskey, T. and Huberman, M. (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Teachers' College Press, New-York.
- Kahn, P. (2006). « De l'éthique professionnelle en formation et en recherche. Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante ». *Recherche et Formation*, 52, 105-116.

- Kelchtermans, G. (2001). « Formation des enseignants. L'apprentissage réfléchi à partir de la biographie et du contexte ». *Recherche et Formation*, 36, 43-67.
- Leduc, L. (2009). « Utilités des engagements pédagogiques et développement(s) de la conception des cours – Former et accompagner des enseignants universitaires à la rédaction des plans de cours ». 7ème colloque international de la CDIUFM, Rouen.
- Leduc, L. (2013). *Rédiger des plans de cours, de la théorie à la pratique*. De Boeck.
- Moreau, D. (2007). *L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2 (Vol. 40).
- Narcy-Combes, J.-P., Narcy-Combes, M.-F., Starkey-Perret, R. (2009). « Discours des enseignants sur leur formation et leur métier : quel lien avec la motivation des élèves ? Résultats d'une enquête préliminaire ». *LIDIL : Revue de linguistique et de didactique des langues* 40, 139-157.
- Nilles, J. (2001). « Pour une approche pragmatique de l'éthique dans la vente ». *Association Française du Marketing*, 22, 65-72.
- Orwell, G. (1949). *Nineteen Eighty-Four*. Secker and Warburg. Editions française (1950) : 1984. Gallimard.
- Parkes J. & Harris M.B. (2003). "The Purposes of a Syllabus." *EBSCO*, 2 (Vol. 50).
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.
- Grant, A. (2006). "An Integrative Goal-Focused Approach to Executive Coaching", in *Evidence Based Coaching Handbook: Putting Best Practices to Work for Your Clients*,. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Chapter 6.
- Watzlawick, P., Weakland, J. H., & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York : Norton. Édition française (1975) : *Changements : paradoxes et psychothérapie*. Seuil, Paris.
- Watzlawick, P. (1978). *The language of change. Elements of therapeutic communication*. Basic Books Inc., New-York. Édition française (1980) : *Le langage du changement : éléments de communication thérapeutique*. Seuil, Paris.