

**« L'AUTONOMIE DANS LA NOUVELLE PERSPECTIVE ACTIONNELLE :
UNE PROBLÉMATIQUE À RECONSIDÉRER »**

DOSSIER DE TRAVAIL

À l'origine, ce dossier de travail a servi de support à une formation (une conférence + un atelier) intitulée « Développer l'autonomie en classe de FLE » organisée conjointement par le Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya et l'Institut français de Barcelone dans le cadre des « V^{ème}s journées de formation pour les professeurs de Français langue étrangère » le 9 avril 2010.

TABLE DES MATIÈRES

1. Bibliographies.....	2
1.1 Bibliographie-sitographie de la conférence	2
1.2 Bibliographie-sitographie de l'atelier.....	2
2. La problématique de l'autonomie dans les années 80-90.....	3
2.1 Les trois grandes conceptions de l'autonomie	3
2.2 Cinq exemples de formation à l'apprentissage autonome	5
2.2.1 Expérience 1 (Danemark)	5
2.2.2 Expérience 2 (Finlande)	5
2.2.3 Expérience 3 (Belgique).....	5
2.2.4 Expérience 4 (Eurocentres)	6
2.2.5 Le « Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien » (SAAS)	6
2.3 Suggestions pratiques pour développer l'autonomie des apprenants (Dickinson & Carver 1981) ..	7
2.4 Suggestions pratiques pour prendre en compte l'apprentissage (BUCHER-POTEAUX N.1988)	8
2.5 Grille d'évaluation du degré de prise en compte de l'autonomie/ autonomisation des apprenants dans les manuels de langue (PUREN Ch. <i>et al.</i> 1998)	9
2.6 Questionnaire apprenants sur les stratégies d'apprentissage (CYR P. 1996)	10
2.7 Conseils aux apprenants pour améliorer leur apprentissage du français (adapté de KUBIN & THOMPSON 1982)	11
3. Autonomie et complexité	13
3.1 Critères d'évaluation et centrations (TP)	14
3.2 Critique du concept de « centration sur l'apprenant ».....	14
3.3 L'idéologique du sujet.....	15
3.4 Questionnaire sur la conception de la relation enseignement-apprentissage (TP)	16
3.5 Modèle complexe de relation enseignement-apprentissage.....	17
4. L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle.....	18
4.1 L'autonomie dans le CECRL	18
4.2 La perspective de l'agir social dans le CECRL	20
4.3 Évolution historique des configurations didactiques	20
4.4 Quelles implications de la nouvelle perspective actionnelle sur la problématique de l'autonomie ?	21
4.4.1 Différents modèles existants d'action en classe de langue	21
4.4.1.1 Cyber-enquêtes	21
4.4.1.2 Scénarios pédagogiques.....	22
4.4.1.3 Simulations globales.....	22
4.4.1.4 Pédagogie du projet	23
4.4.2 Autonomie et conception de l'unité didactique	24
4.4.3 Autonomie dans l'usage, autonomie dans l'apprentissage.....	25
4.4.4 Autonomie de l'individu, autonomie du groupe.....	25
Corrigé du TP 3.4.....	26

1. BIBLIOGRAPHIES

1.1 Bibliographie-sitographie de la conférence

1.1.1 La problématique de l'autonomie dans les années 80-90

- HOLEC Henri. 1980.** *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. [republication Paris : Hatier, 1981]
- HOLEC Henri (dir.). 1981.** « Autonomie dans l'apprentissage et apprentissage de l'autonomie ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 41, janv.-mars. Paris : Didier-Érudition.
- HOLEC Henri (dir.) 1988.** *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1988, 149 p.
- PORCHER Louis (dir.) 1992.** *Les auto-apprentissages. Le Français dans le monde*, numéro spécial février-mars « Recherches et applications ». Paris : EDICEF, 160 p.
- PUREN Christian, BEROCCHINI Paola, COSTANZO Edvige. 1998. « La formation à l'apprentissage » [Unité 3], pp. 38-51 in : *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses, 207 p.

1.1.2 Problématique de l'autonomie et complexité

PUREN Christian

Aller à l'adresse : <http://www.christianpuren.com> > « Travaux, liste et liens », ou cliquer directement sur les liens ci-dessous :

- 1995a.** « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire ».
- 1998f.** « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues-cultures ».
- 2001e.** « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ».
- 2005c.** « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ».

1.2 Bibliographie-sitographie de l'atelier

Pédagogie du projet

- BORDALLO Isabelle, GINESTET Jean-Paul. 1993. *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Éducation, 192 p.
- BOUTINET Jean-Pierre. 1990. *Anthropologie du projet*. Paris : PUF, 410 p.
- <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique155>
- <http://freinet.org/icem/langues>

Problématique de l'autonomie et nouvelle perspective actionnelle

PUREN Christian

Aller à l'adresse : <http://www.christianpuren.com> > « Travaux, liste et liens », ou cliquer directement sur les liens ci-dessous :

- 2002b.** « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ».
- 2002c.** « L'évolution des perspectives actionnelles et culturelles en didactique des langues-cultures ».
- 2004a.** « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ».
- 2004b.** "Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional", *Porta Linguarum* (Revista del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura,

- 2006f.** « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise ».
- 2007c.** « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées ».
- 2009a.** « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? ».
- 2009b.** « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ».
- 2009c.** « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ».
- 2009e.** « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? ».
- 2010b.** « A-t-on le droit d'exploiter en classe de langue le tremblement de terre d'Haïti ? ».
- 2010c.** « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle ».

2. LA PROBLÉMATIQUE DE L'AUTONOMIE DANS LES ANNÉES 80-90

2.1 Les trois grandes conceptions de l'autonomie

(1) « Autonomie = indépendance »

[...] L'indépendance en question étant celle d'un apprenant que l'on laisse libre de "consommer" à sa guise un apprentissage préconstruit, un apprenant, concrètement, auquel on fournit des matériaux d'apprentissage qu'il peut à la limite utiliser où et quand il le veut, hors de la présence physique d'un enseignant »

Exemples : utilisation de matériels d'autodidaxie, travail indépendant dans un centre de ressources.

(2) « Autonomie = exercice actif de sa responsabilité d'apprenant »	(3) « Autonomie = capacité d'apprendre »
« L'apprenant [est considéré] [...] comme un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres (enseignants mais aussi co-apprenants), qui apporte autant qu'il prend en participant à l'élaboration de son programme. Il ne s'agit plus ici de l'indépendance du consommateur, mais de l'indépendance du producteur, ou producteur associé, qui est aussi utilisateur de ses propres produits. »	« Ce n'est plus un terme qui décrit une des propriétés d'un apprentissage, propriété relative à la manière dont cet apprentissage est conduit, mais un terme descriptif d'une caractéristique particulière de l'apprenant: est 'autonome' un apprenant qui sait apprendre. »
"C'est l'auto-direction de l'apprentissage qui est centralement visée, l'autonomie (capacité d'apprendre) étant considérée comme un moyen, ou 'outil' permettant de réaliser l'auto-direction, et qu'à ce titre l'apprenant doit acquérir. »	« C'est l'autonomie qui est l'objectif central, l'auto-direction de l'apprentissage étant considérée comme un comportement d'apprentissage rendu possible, mis, en quelque sorte, à la disposition de l'apprenant grâce à l'acquisition de l'autonomie. »
« mise en situation expérimentale d'auto-direction	« activités d'autonomisation »
« On amène chaque individu à organiser sa propre expérience. »	« On amène chaque individu à savoir organiser sa propre expérience. »
« L'apprenant apprend à apprendre par contrecoup, implicitement voire intuitivement. »	« [L'apprenant] apprend à apprendre ouvertement, explicitement, cognitivement. »

(3) « Savoir apprendre ce n'est pas seulement être capable de prendre en charge le déroulement de son programme d'apprentissage (où et quand apprendre), c'est aussi savoir s'y prendre pour définir CE QUE l'on va apprendre en fonction de ses besoins et/ou de l'acquisition déjà réalisée, COMMENT l'on va apprendre (choix des documents/supports et modes d'emploi de ces supports), et COMMENT ÉVALUER les résultats atteints ainsi que la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le QUOI et le COMMENT. » [souligné dans le texte]

(3) « [Parmi les activités mises en place dans cette orientation d'autonomisation de l'apprenant, du développement de sa capacité d'apprendre, figurent] des exercices de découverte d'information (analyse a posteriori d'activités d'apprentissage que l'on vient de pratiquer, par exemple), jusqu'à la mise en situation expérimentale d'auto-direction de l'apprentissage permettant de découvrir par essais-erreurs comment s'y prendre pour diriger soi-même son apprentissage. »

(pp. 7-9)

HOLEC Henri, « Introduction. Présentation générale. Perspectives », pp. 5-18 in *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 1988, 149 p.

On peut synthétiser la particularité des trois types d'autonomie de la manière suivante :

Orientation produit	Orientation processus	
	approche empiriste	approche rationaliste
(1) Autonomie = indépendance	(2) Autonomie = exercice actif de sa responsabilité d'apprenant	(3) Autonomie = capacité d'apprendre

(1) Autonomie = indépendance

Il s'agit de l'autonomie considérée sous l'angle de l'« orientation produit » (l'autonomie est considérée comme déjà atteinte par les apprenants).

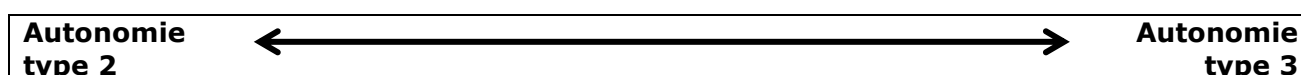
(2) Autonomie = exercice actif de sa responsabilité d'apprenant

Il s'agit là d'une orientation processus (l'autonomie est considérée comme en cours d'acquisition, à laquelle il faut donc s'entraîner) dans la tradition empirique de l'*Open Learning* anglo-saxon : on se contente de proposer aux apprenants à la fois des dispositifs leur permettant de travailler leur autonomie, et des conseils pour la travailler.

(3) Autonomie = capacité d'apprendre

Il s'agit là aussi d'une orientation processus, mais dans la tradition rationaliste française (cf., en didactique scolaire de la grammaire, la « PRL, pratique raisonnée de la langue », en vigueur dans les instructions officielles françaises) : on propose aux apprenants des activités spécifiques d'autonomisation donnant lieu ensuite à une réflexion explicite et systématique sur les compétences mises en œuvre et à mettre en œuvre.

Henri HOLEC souligne que dans les expérimentations réalisées, les types (2) et (3) sont souvent combinées, à tel point qu'il est parfois difficiles de les distinguer, et qu'il faut donc considérer ces deux conceptions de l'autonomie comme les deux bornes d'un continuum :



2.2 Cinq exemples de formation à l'apprentissage autonome

2.2.1 Expérience 1 (Danemark)

Objectifs

- Faire acquérir des stratégies permettant de tirer profit de toutes les occasions d'apprendre offertes par l'école et par l'environnement extérieur ;
- faire acquérir la capacité d'apprendre et de s'évaluer en tant qu'apprenant ;
- faire prendre conscience de la nature et de l'importance relative des rôles d'apprenant, de co-apprenant et d'enseignant dans le processus d'enseignement/-apprentissage

Procédures méthodologiques

Participation des élèves aux décisions concernant l'élaboration, le déroulement et l'évaluation du programme d'apprentissage :

- apprenants et enseignant discutent et déterminent l'objectif de la prochaine séquence d'enseignement/apprentissage
- les apprenants choisissent les supports et définissent leurs modes d'utilisation ;
- l'enseignant observe et analyse le déroulement du programme retenu ;
- l'enseignant interprète cette observation en termes de suggestions à proposer lors de l'organisation de la séquence suivante ;
- apprenants et enseignant évaluent ensemble le travail accompli (acquisitions et participations) ;
- les apprenants se définissent des objectifs personnels ;
- apprenants et enseignant définissent la séquence suivante.

2.2.2 Expérience 2 (Finlande)

Objectifs

Développer, dans le cadre pédagogique défini pour les seconds cycles de l'enseignement secondaire, les capacités de l'apprenant à prendre en charge la définition, le déroulement et l'évaluation du programme d'enseignement/apprentissage.

Procédures méthodologiques

Très diversifiées, car non seulement adaptées au domaine de prise en charge (définition, déroulement ou évaluation du programme) mais aussi au degré de prise en charge visé. Trois degrés, ou niveaux de capacité, ont été déterminés pour chacun des domaines, selon l'importance (étendue, complexité, etc.) du champ de décision concerné et la part d'initiative personnelle investie.

Exemple : choix du matériel d'apprentissage

- premier degré : l'apprenant choisit parmi les matériaux fournis par l'enseignant ;
- deuxième degré : l'apprenant se procure lui-même une partie des matériaux nécessaires ;
- troisième degré : l'apprenant se procure, ou se construit lui-même, des matériaux en quantité et en variété suffisantes.

2.2.3 Expérience 3 (Belgique)

Objectifs

Développer la prise en charge de leur apprentissage par les apprenants en accroissant leur degré d'implication personnelle dans le processus d'enseignement/apprentissage (objectifs, activités, évaluation).

Procédures méthodologiques

- 1^{er} temps : une information sur les choix opérés par l'enseignant permet à l'apprenant de comprendre la situation pédagogique dans laquelle il se trouve placé ;
- 2^e temps : les apprenants sont invités (et incités) à réagir aux propositions de l'enseignant ;
- 3^e temps : une place de plus en plus large est faite à leurs contre-propositions.

Le changement de rôle des apprenants entraîné par le changement de rôle de l'enseignant ne peut réussir que si la relation enseignant/apprenant est modifiée : pour obtenir ce résultat, l'enseignant prend l'initiative d'attitudes nouvelles de confiance et de coopération.

2.2.4 Expérience 4 (Eurocentres)

Objectifs

Eurocentre Bournemouth : développer la capacité d'autoévaluation des apprenants. [...]

Procédures méthodologiques

Eurocentre Bournemouth : utilisation par les enseignants de grilles d'observation des productions orales des apprenants ; les observations faites sont présentées et discutées avec les apprenants, ce qui leur donne l'occasion de découvrir des critères d'évaluation de l'acquisition langagière nouveaux pour eux ; pour ce qui concerne l'évaluation de l'apprentissage en tant que tel, un questionnaire d'appréciation des activités pratiquées joue le même rôle que les grilles d'observation.

(pp. 13-15)

HOLEC Henri. 1988. « Introduction. Présentation générale. Perspectives », pp. 5-18 in *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 149 p.

2.2.5 Le « Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien » (SAAS)

Depuis une dizaine d'années, le CRAPEL propose à son public d'adultes désirant apprendre l'anglais un système de formation qui se veut une mise en pratique du concept d'autonomie. Ce système, le « Système d'Apprentissage Autodirigé avec Soutien (SAAS) », cherche à répondre à deux objectifs :

- permettre à l'apprenant d'apprendre par lui-même (la partie "autodirectrice" du titre);
- aider l'apprenant à devenir autonome, c'est-à-dire l'aider à apprendre à apprendre (la partie "soutien" du titre). [...]

Le SAAS propose à tout apprenant une formule individualisée: chaque apprenant définit lui-même et pour lui seul son programme de travail. Pour qu'il puisse le réaliser, le SAAS met à sa disposition tout un ensemble de documents de travail (cassettes son ou vidéo, documents écrits) qui peuvent être soit des documents didactiques, soit des documents authentiques, l'apprenant ayant toujours la possibilité d'utiliser ses propres documents. Le SAAS lui offre aussi l'accès à un lieu de travail spécialisé, la Sonovidéotheque de l'Université de Nancy II. L'apprenant peut par ailleurs emprunter des équipements techniques (notamment des cassettophones). À ces moyens matériels s'ajoutent des heures de conversation avec des anglophones, que les apprenants peuvent utiliser comme ils l'entendent. Enfin, chaque apprenant peut rencontrer autant de fois qu'il le souhaite pendant son temps d'apprentissage (3 mois) un animateur-conseil. Cet animateur-conseil, toujours le même, est la « ressource » essentielle du processus d'autonomisation de l'apprenant: ses rencontres avec celui-ci ne sont jamais des leçons de langue, mais des entretiens pendant lesquels l'apprenant réfléchit sur son apprentissage. (p. 108)

GREMMO Marie-José. 1988. « Autonomie dans l'apprentissage: l'évaluation par les apprenants d'un système auto-dirigé », pp. 107-120 in *Autonomie et apprentissage autodirigé: terrains d'application actuels*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 149 p.

2.3 Suggestions pratiques pour développer l'autonomie des apprenants (Dickinson & Carver 1981)

1. **l'auto-observation** ; exemple : l'apprenant prend conscience de ses stratégies d'apprentissage en tenant un journal de bord ;
2. **l'autocorrection** ; exemple : l'apprenant cherche à découvrir par lui-même ce qu'il y a d'incorrect dans son devoir ;
3. **la diversification des rythmes d'apprentissage** ; exemple : les apprenants font certains exercices à leur gré ;
4. **le travail de groupe** ; exemple : plusieurs apprenants préparent ensemble un jeu de rôles ;
5. **les travaux sur projet** ; exemple : les apprenants préparent une exposition ;
6. **l'analyse des problèmes** ; exemple : les apprenants analysent eux-mêmes leurs erreurs et leurs difficultés individuelles d'apprentissage ;
7. **la lecture et l'écoute extensives** ; exemple : les apprenants doivent lire chez eux en temps limité une œuvre complète ;
8. **la sélection des activités** ; exemple : les apprenants choisissent entre plusieurs types d'exercices proposés par l'enseignant celui qui les intéresse le plus ;
9. **l'utilisation des exercices comme moyen et non comme fin** ; exemple : l'enseignant fait prendre conscience aux apprenants qu'ils doivent connaître les temps du passé pour raconter leurs expériences personnelles ;
10. **l'« élicitation verbale » (l'expression par les élèves de leurs propres connaissances et expériences)** ; exemple : l'enseignant demande aux apprenants de rédiger un récit en langue maternelle avant de les faire travailler sur les articulateurs chronologiques en langue étrangère ;
11. **l'attitude positive vis-à-vis des erreurs** ; exemple : le professeur fait découvrir aux apprenants qu'une erreur commise par l'un d'eux a été produite par la généralisation d'une règle précédemment expliquée ;
12. **l'attitude positive vis-à-vis de la langue maternelle** ; exemple : l'enseignant accepte que les apprenants recourent à la langue maternelle pour donner leur avis sur un sujet qui les passionne ;
13. **l'enseignement mutuel** ; exemple : l'enseignant demande à un apprenant d'expliquer aux autres une règle qu'il est le seul à avoir comprise ;
14. **la participation des apprenants à la définition des objectifs** ; exemple : les apprenants et l'enseignant s'accordent pour convenir que le travail sur une chanson ne débouchera sur aucun exercice grammatical, et ne donnera pas lieu à un contrôle noté ;
15. **l'élaboration de matériaux d'apprentissage par les apprenants eux-mêmes** ; exemple : les apprenants préparent eux-mêmes sur un document des questions qu'ils poseront ensuite en classe ;
16. **l'activité de conseil de la part de l'enseignant** ; exemple : l'enseignant fournit à la demande à un groupe d'apprenants les mots dont ils ont besoin pour rédiger un dialogue ;

PUREN Christian, BEROCCHINI Paola, COSTANZO Edvige. 1998. « La formation à l'apprentissage » [Unité 3], pp. 38-51 in : *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses, 207 p.

Adapté de Dickinson Lesley, Carver Davis, 1981, « Autonomie, apprentissage autodirigé et domaine affectif dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire », *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, Didier-Érudition, n° 41, janv.-mars, pp. 39-47.

2.4 Suggestions pratiques pour prendre en compte l'apprentissage (BUCHER-POTEAUX N.1988)

La prise en compte de l'apprentissage

[...] L'enseignant introduit des modifications dans l'organisation de l'enseignement/-apprentissage. Il en mesure les effets sur les comportements et les résultats des apprenants.

- Par exemple, il prend l'habitude de définir des objectifs d'apprentissage et ainsi d'impliquer l'élève dans la progression.

- Il s'intéresse aux comportements de l'élève face à son apprentissage en lui proposant des questionnaires courts sur le rythme de la leçon, la difficulté des activités proposées, le vécu qu'il a de sa participation au cours, les exercices différenciés, le travail en groupe, l'aide individuelle, etc.

- Il a l'occasion d'analyser les erreurs individuellement lors des travaux de groupe ou de remédiation ou simplement en situation de dialogue avec l'élève.

- Il observe et discute les réactions des élèves à la présentation d'une même structure grammaticale sous des formes différentes : par exemple une explication écrite illustrée d'exemples, une séquence vidéo montrant la structure en situation, un exercice structural, une explication verbale ou visuelle de l'enseignant.

- Il vérifie rapidement les connaissances pré-requises nécessaires à l'introduction d'une notion nouvelle.

- Il veille à formuler soigneusement les instructions des activités et à préciser ses attentes lors des exercices d'évaluation : c'est-à-dire qu'il décrira sous quelle forme, dans quelles conditions et selon quel barème l'évaluation de telle compétence sera faite.

- Il est à l'écoute des événements de sa classe et les intègre dans l'apprentissage : c'est-à-dire qu'il utilise les réactions spontanées des élèves, les relations sociales et affectives du groupe classe.

- Il laisse une place à la réflexion sur ce que l'apprentissage d'une langue étrangère signifie pour chacun, sur ses représentations mentales de la langue en question, sur son mode d'apprentissage [...].

Bucher-Poteaux Nicole, 1988, « Pour un enseignement centré sur l'élève », *Les Langues modernes* n° 6, pp. 32-39. Paris, APLV.

2.5 Grille d'évaluation du degré de prise en compte de l'autonomie/ autonomisation des apprenants dans les manuels de langue (PUREN Ch. et al. 1998)

	Nul	Faible	Moyen	Élevé
1. degré de marge de manœuvre laissée aux apprenants par rapport à la méthodologie de référence, aux traditions didactiques et/ou aux orientations méthodologiques officielles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. degré de variété des parcours aménagés à l'intérieur de chaque unité didactique, et dans l'ensemble des unités didactiques du livre (modularité)	• <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. degré de choix personnel laissé aux apprenants parmi les supports et activités proposés	• <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. degré de prise en compte de la différenciation pédagogique (diversité des activités proposées en parallèle en fonction des niveaux, motivations, styles d'apprentissage...)	• <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. pourcentage d'activités qui font appel au vécu personnel des apprenants en classe et à l'extérieur, ainsi qu'à leur créativité, par rapport aux activités de manipulation artificielle de la langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. degré de prise en compte des représentations linguistiques des apprenants (leur interlangue)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. degré de prise en compte des représentations culturelles des apprenants (« problématique de l'interculturel »)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. pourcentage d'activités proposées en semi-autonomie ou en autonomie complète par rapport aux activités dirigées et contrôlées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. importance accordée aux exercices de réflexion/conceptualisation/application concernant les stratégies et méthodes de travail individuel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige. 1998. « La formation à l'apprentissage » [Unité 3], pp. 38-51 in : *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses, 207 p.

2.6 Questionnaire apprenants sur les stratégies d'apprentissage (CYR P. 1996)

Quelles sont vos stratégies d'apprentissage?

Lisez les phrases suivantes et dites si vous faites cela (1) rarement ou jamais (2) quelquefois ou (3) souvent ou très souvent.

Partie A

- | | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Lorsque Je lis un texte en français, je lis d'abord rapidement (je survole). puis je reviens au début et je lis attentivement. | 1 | 2 | 3 |
| 2. J'écoute attentivement ma prononciation et j'essaie de la corriger. | 1 | 2 | 3 |
| 3. J'essaie de trouver différentes façons de pratiquer le français. | 1 | 2 | 3 |
| 4. Je recherche des occasions de lire le plus possible en français. | 1 | 2 | 3 |
| 5. Quand je lis un texte en français, j'essaie d'en comprendre l'idée générale avant de chercher dans le dictionnaire les mots que je ne connais pas. | 1 | 2 | 3 |
| 6. Je regarde la télévision en français dans le but d'améliorer ma compréhension. | 1 | 2 | 3 |
| 7. Je prends garde a mes erreurs en français et j'essaie de m'améliorer. | 1 | 2 | 3 |
| 8. J'écoute attentivement quand quelqu'un me parle français. | 1 | 2 | 3 |
| 9. J'essaie de découvrir comment je peux améliorer mon apprentissage du français. | 1 | 2 | 3 |
| 10. Je planifie mes activités quotidiennes de manière à me réserver du temps pour étudier le français. | 1 | 2 | 3 |
| 11. Je cherche des personnes avec qui je peux parler en français. | | | |
| 12. J'ai des buts précis pour améliorer mes habiletés en français. | 1 | 2 | 3 |
| 13. Je vérifie mes progrès dans mon apprentissage du français. | 1 | 2 | 3 |
| 14. Lorsque je sais que je devrai utiliser le français au téléphone dans un commerce ou dans un bureau, je pense à l'avance à ce que Je vais dire. | 1 | 2 | 3 |

Partie B

- | | | | |
|--|---|---|---|
| 1. Je réponds dans ma tête aux questions du professeur même s'il ne s'adresse pas à moi. | 1 | 2 | 3 |
| 2. Je note les mots nouveaux que j'apprends tous les jours en les écrivant dans un cahier. | 1 | 2 | 3 |
| 3. Je me parle à moi-même en français. | 1 | 2 | 3 |
| 4. Je fais des liens entre ce que je sais déjà et les expressions ou les mots nouveaux que j'apprends en français. | 1 | 2 | 3 |
| 5. J'utilise les mots nouveaux dans des phrases pour m'en souvenir. | 1 | 2 | 3 |
| 6. Quand je cherche un mot dans le dictionnaire je lis aussi les exemples qui illustrent l'utilisation de ce mot. | 1 | 2 | 3 |
| 7. Il m'arrive de deviner la signification d'un mot ou d'une expression d'après le contexte ou le reste de la phrase. | 1 | 2 | 3 |
| 8. Quand j'apprends des expressions ou des mots nouveaux, je me les répète à moi-même à haute voix. | 1 | 2 | 3 |
| 9. Je me souviens d'un mot nouveau en me représentant mentalement une situation où ce mot peut être utilisé. | 1 | 2 | 3 |
| 10. Je révise régulièrement mes leçons de français. | 1 | 2 | 3 |
| 11. Je cherche ou je remarque des mots dans ma langue qui ressemblent à des mots français. | 1 | 2 | 3 |
| 12. J'essaie de comprendre la signification d'un mot français en le divisant en parties que je comprends. | 1 | 2 | 3 |
| 13. J'essaie de ne pas traduire mot à mot. | 1 | 2 | 3 |
| 14. Lorsque je ne comprends pas un mot nouveau en français, j'essaie de deviner sa signification. | 1 | 2 | 3 |
| 15. Si je ne me rappelle pas ou si je ne connais pas le mot français que je veux utiliser, j'utilise un autre mot qui signifie à peu près la même chose. | 1 | 2 | 3 |
| 16. Il m'arrive de deviner ce que quelqu'un veut me dire d'après ses mimiques ou ses gestes. | 1 | 2 | 3 |
| 17. Quand je cherche un mot dans le dictionnaire j'essaie de le prononcer à haute voix. | 1 | 2 | 3 |

Partie C

1. Quand je n'ai pas compris ce que le professeur a dit, je lui demande de répéter ou d'expliquer. 1 2 3
2. Lorsque je ne sais pas comment exprimer une idée, je demande à un ami ou à un francophone de m'aider. 1 2 3
3. Si je ne suis pas sûr que ce que j'ai dit est correct, je vérifie auprès de la personne à qui je parle. 1 2 3
4. J'essaie de parler comme les francophones. 1 2 3
5. J'essaie de me détendre quand j'ai peur d'utiliser le français. 1 2 3
6. Je discute avec d'autres personnes de mes sentiments et de mes difficultés dans mon apprentissage du français. 1 2 3
7. J'essaie d'utiliser le français même si je sais que je fais des erreurs. 1 2 3
8. Je remarque si je suis tendu ou nerveux lorsque j'utilise ou étudie le français. 1 2 3
9. Je demande à des francophones ou à des personnes qui parlent bien français de me corriger. 1 2 3
10. Lorsque je ne comprends pas un francophone qui me parle, je lui demande de parler moins vite ou de répéter. 1 2 3
11. Je pratique le français avec d'autres étudiants. 1 2 3
12. Je pose des questions à des francophones, j'entame des conversations avec eux pour mieux comprendre et apprendre le français. 1 2 3

Chacune des trois parties de ce questionnaire correspond à un type de stratégie, soit : métacognitives (partie A), cognitives (partie E) et socio-affectives (partie C).

Paul CYR, *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères », 1998 [1^e éd. 1996], pp. 163-166. Inspiré de: Politzer et McGroarty 1985. Willtng 1988 et Oxford 1990.

2.7 Conseils aux apprenants pour améliorer leur apprentissage du français (adapté de KUBIN & THOMPSON 1982)

STRATÉGIE 1. Prenez en main votre apprentissage.

Tout le monde n'apprend pas de la même manière. Il vous faut trouver les techniques qui fonctionnent le mieux pour vous.

- Suggestions
- Essayez différentes manières d'apprendre.
 - Demandez à d'autres comment ils s'y prennent.
 - Continuez d'utiliser les techniques qui vous semblent efficaces...

STRATEGIE 2. Organisez-vous.

L'apprentissage d'une langue implique un certain degré d'organisation de la matière: la prononciation des mots, le sens des mots et des phrases, la forme des phrases. Cela implique également l'organisation de l'apprentissage lui-même.

- Suggestions
- Établissez votre emploi du temps de façon à vous permettre d'étudier en dehors des cours.
 - Essayez d'apprendre quelque chose de nouveau tous les jours, en dehors des cours.

STRATÉGIE 3. Soyez créatif.

Pour apprendre une nouvelle langue, vous devez vous appliquer personnellement. Le français doit tôt ou tard «faire partie de vous». Pour cela, il faut que vous pratiquiez.

- Suggestions
- Essayez de trouver la règle qui régit les phrases que vous entendez.
 - Essayez d'utiliser les nouveaux mots dans de nouveaux contextes. Si vous faites une erreur, demandez pourquoi.
 - « Jouez » avec la langue.

STRATEGIE 4. Créez vos propres occasions de pratiquer.

Pour apprendre une langue il faut être actif; il faut pratiquer la langue. Il faut donc trouver des occasions pour parler, écouter, lire et même écrire.

- Suggestions
- Faites toutes les activités en salle de classe. Répondez (à vous-même) à toutes les questions que le professeur pose à d'autres. Observez les autres étudiants et vérifiez leurs réponses.
 - N'ayez pas peur de poser des questions et de parler aux gens qui parlent français.
 - Écoutez la radio en français, regardez la télévision française, lisez le journal en français. La meilleure façon de pratiquer le français est de vous parler à vous-même en français.

STRATÉGIE 5. Apprenez à vivre avec l'incertitude.

Lorsqu'un apprend une langue. il faut pouvoir vivre avec l'ambiguïté, l'inattendu, avec l'incompris.

- Suggestions
- Ne pas trop s'appuyer sur le dictionnaire. Lorsque vous lisez, essayez de comprendre le sens général en lisant rapidement le texte entier plusieurs fois au lieu de consulter le dictionnaire à chaque mot que vous ne comprenez pas.
 - Restez calme! Si vous ne comprenez pas ce qu'on vous dit, demandez qu'on répète, qu'on parle plus lentement, qu'on reformule. N'essayez pas de comprendre chacun des mots. Devinez !

STRATÉGIE 6. Utilisez des techniques pour améliorer votre mémoire.

- Suggestions
- Regroupez des mots qui riment ou qui commencent par la même syllabe.
 - Faites-vous une image mentale du sens des mots.
 - Essayez d'associer un mot nouveau à d'autres mots que vous connaissez déjà. Essayez de regrouper les mots selon leur fonction, selon leur catégorie. etc.

STRATÉGIE 7. N'ayez pas peur des erreurs.

Il est naturel de faire des erreurs. Celles-ci peuvent vous être utiles si vous les utilisez pour améliorer votre apprentissage.

- Suggestions
- N'attendez pas de pouvoir tout dire correctement avant de parler et de pouvoir tout comprendre avant de lire. Prenez des risques! Pratiquez la langue.
 - Essayez de faire la différence entre une «faute» et une «erreur».
 - Essayez de comprendre la source de vos erreurs.
 - Assurez-vous que vous comprenez les corrections de votre professeur.
 - Essayez de juger l'importance relative de vos erreurs.
 - Essayez de déterminer quelles erreurs dérangent le plus vos interlocuteurs.

STRATÉGIE 8. Utilisez vos connaissances langagières.

Vous connaissez déjà au moins une langue. Toutes les langues se ressemblent jusqu'à un certain point. Vous pouvez donc utiliser (à bon escient) vos connaissances langagières pour vous aider à apprendre le français.

- Suggestions
- Essayez de trouver des points communs entre votre langue maternelle ou les autres langues que vous connaissez et le français, sur les plans de la prononciation, de la forme et du sens.
 - Soyez conscient des différences entre le français et votre langue maternelle (ou les autres langues que vous connaissez).
 - Les expressions idiomatiques ont rarement le même sens et ne se traduisent généralement pas.

STRATEGIE 9. Tenez compte du contexte.

Le sens d'un mot ou d'une expression est souvent déterminé par le contexte de l'énoncé dans lequel il se trouve. Il faut alors utiliser ce contexte pour deviner le sens du message. Il faut établir des liens entre les mots, les syntagmes, les phrases d'une conversation ou d'un texte afin de mieux les comprendre.

- Suggestions – Prêtez attention aux relations entre les mots.
– Utilisez le sens général de l'énoncé pour deviner le sens précis d'une expression.
– Utilisez le sens général d'une conversation et de son contexte pour deviner le sens d'une phrase.
– Utilisez le contexte social pour deviner le sens de certains mots.

STRATÉGIE 10. Apprenez à deviner intelligemment.

Lorsqu'on apprend une langue, il est important de décoder non seulement le message mais aussi les intentions du locuteur. Pour cela, il faut utiliser ses connaissances du monde et ce qu'on sait de la communication verbale en général.

- Suggestions – Essayez toujours de rechercher le contexte général du message: le lieu, les intervenants, etc.
– Faites porter votre attention sur les choses essentielles.
– Utilisez les probabilités contextuelles.
– Tenez pour acquis que le « ici et maintenant » est pertinent.
– Attendez-vous à ce que certaines de vos hypothèses soient incorrectes.

STRATÉGIE 11. Apprenez certaines expressions par cœur sans les analyser.

Dans toute langue, il existe des expressions idiomatiques qui résistent à une analyse détaillée. Il faut les apprendre globalement sans essayer d'en analyser les parties.

- Suggestions – Utilisez le contexte dans lequel vous avez entendu (ou vu) l'expression la première fois pour en dégager le sens général :
– N'ayez pas peur d'utiliser ces expressions et vérifiez la réaction de vos interlocuteurs.

STRATÉGIE 12. Apprenez certaines «routines» et formules».

Toute langue s'est donné des façons d'amorcer et de terminer des conversations, des formules pour encourager l'interlocuteur à continuer à parler, pour interrompre ou encore des formules pour s'excuser, refuser, offrir son aide, etc.

- Suggestions – Apprenez les routines pour entamer et pour terminer des conversations, pour saluer et pour dire au revoir pour faire un appel téléphonique et pour y répondre.
– Apprenez les formules qui indiquent que vous écoutez que vous comprenez (ou que vous ne comprenez pas).
– Apprenez, des formules qui vous permettent d'exprimer vos réactions, d'indiquer que vous êtes d'accord ou que vous n'êtes pas d'accord.
– Apprenez, à motiver votre interlocuteur en apprenant des formules qui l'incitent à réagir.
– Apprenez à « gérer » les conversations en apprenant des formules ritualisées telles que « tu sais », « n'est-ce pas ? », « eh bien », etc.

STRATÉGIE 13. Apprenez à utiliser différents registres.

La façon dont une chose est dite est souvent plus importante que la chose elle-même. Toute langue utilise différents registres selon la situation, selon le sujet traité, etc. Lorsqu'on apprend une langue seconde, ces variations ne sont pas toujours évidentes et on a tendance à se limiter aux formes les plus « neutres » possible.

- Suggestions – Prêtez attention à la façon dont votre professeur s'adresse à vous et aux autres apprenants: est-ce qu'il tutoie ? Est-ce qu'il vouvoie ? Est-ce qu'il utilise le prénom, le nom de famille ?
– Essayez d'être sensible à la variation en général. Quels sont les facteurs qui jouent ? Le sexe ? L'âge ? Le statut social ? Le lieu ? Le sujet de conversation ?
– Essayez de reconnaître plusieurs façons de dire la même chose.

Traduit et adapté de Kubin et Thompson, 1982, par Robert A. Papen, Département de Linguistique, UQAM (Université du Québec à Montréal, Canada). Reproduit pp. 164-168 dans Paul Cyr, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 1998, 182 p.

3. AUTONOMIE ET COMPLEXITÉ

« L'observation fine de certaines caractéristiques de l'apprentissage fourni par l'enseignement à la lumière de ce qui est connu sur le processus d'acquisition fait apparaître clairement que, s'il y a acquisition dans un système d'apprentissage hétéro-dirigé, c'est autant en dépit de l'enseignement que grâce à lui ». (p. 51)

HOLEC Henri. 1992. « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé », pp. 46-52 in PORCHER Louis (dir.), *Les auto-apprentissages*, Le Français dans le monde, numéro spécial « Recherches et applications », février-mars, 160 p.

3.1 Critères d'évaluation et centrations (TP)

T.P. : Reliez chaque critère d'évaluation à la centration correspondante

Critère d'évaluation	Centration sur...
la motivation, l'effort	• l'apprenant
la progression d'enseignement	• le groupe
les exigences institutionnelles	• l'enseignant
le progrès individuel	• l'institution
les autres élèves	• le matériel didactique

2001e. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ». *Les Langues Modernes* n° 2, 2001, pp. 12-29.

3.2 Critique du concept de « centration sur l'apprenant »

1995a. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149

Les trois éléments de l'expression « centration sur l'apprenant » critiqués dans cet articles sont les suivants :

- le singulier « **l'**apprenant »
- l'adjectif verbal « apprenant »
- le singulier « **la centration** »

3.3 L'idéologique du sujet

1998f. « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues-cultures ». *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars 1998. Paris : Klincksieck, pp. 9-37

OBJET				SUJET		
1. Sélection linguistique						
analyse statistique : fréquence, distribution	analyse statistique : disponibilité	analyse préalable des besoins langagiers	prise en compte des besoins langagiers en cours d'apprentissage			
2. Description linguistique						
La linguistique structurale (la langue comme système)	L'analyse contrastive (système L1 vs système L2)	L'analyse textuelle	La linguistique de l'énonciation (le locuteur natif, ou l'apprenant dans la langue)	L'« interlangue » (la langue de l'apprenant)		
3. Présentation linguistique						
la description		la narration		le dialogue		
4. Exercisation linguistique						
exercices structuraux exercices guidés exercices fermés			exercices de réemploi exercices créatifs exercices ouverts			
5. Psychologie de l'apprentissage linguistique						
modèle de la réception	modèle de l'imprégnation	modèle de l'activation	modèle de la réaction	modèle de l'interaction	modèle de la construction	modèle de la pro-action
6. Didactique de la culture						
la C2 comme système	l'analyse contrastive (système C1 vs système C2)	la C2 présentée à travers ses représentations (des natifs/des concepteurs de matériels didactiques)	l'« interculturel »			le « co-culturel » une culture commune est créée par des sujets de cultures différentes pour vivre et travailler ensemble (dans une classe, une entreprise...)
			1 ^e version la réalité de C2 est déformée par la subjectivité du sujet apprenant	2 ^e version la découverte de C2 relève de la subjectivité individuelle du sujet apprenant	3 ^e version la culture est instrumenta- lisée par les sujets pour leur communication interindivi- duelle	
7. Méthodologie						
enseigner (imposition par l'enseignant de méthodologies d'enseignement/- apprentissage constituées)	enseigner à apprendre (l'« interméthodo- logique » : gestion par l'enseignant du contact méthodologies d'apprentissage [-] méthodologies d'enseignement)	enseigner à apprendre à apprendre¹ (proposition par l'enseignant de stratégies d'apprentissage différenciées)	apprendre à apprendre (acquisition personnelle par l'apprenant de stratégies individuelles d'apprentissage)	types d'apprenants et habitudes d'apprentissage (respect par l'enseignant des types d'apprenants et habitudes d'apprentissage)		

¹ Expression de René Richter, « Créer d'autres espaces et d'autres temps », *Le Français dans le Monde*, n° 252, octobre 1992, pp. 41-46.

3.4 Questionnaire sur la conception de la relation enseignement-apprentissage (TP)

Cochez pour chaque ligne horizontale de **A** à **J**, dans les colonnes **1**, **2** et **3**, la ou les cases correspondant à votre choix personnel, en fonction de **ce que vous faites réellement dans vos classes** : « l'enseignant », c'est vous-même tel que vous enseignez effectivement dans vos classes avec vos apprenants : vous ajoutez donc mentalement à chaque énoncé verbal choisi l'expression « en pratique » ou « en réalité ».

Une fois le travail fait (et seulement alors...), reportez-vous au « [corrigé](#) » proposé à la fin de ce dossier.

	1	2	3
A	<input type="checkbox"/> Les choix fondamentaux (objectifs, méthodologie utilisée, contenus, progression, etc.) sont de la responsabilité de l'enseignant et de l'institution.	<input type="checkbox"/> Les apprenants sont formés de manière à pouvoir assumer eux-mêmes l'initiative et la responsabilité des choix fondamentaux.	<input type="checkbox"/> Les choix fondamentaux sont négociés entre l'enseignant et les apprenants, auxquels l'enseignant laisse ensuite une certaine marge de liberté.
B	<input type="checkbox"/> L'enseignant a recours ou non au travail de groupe en fonction de ses apprenants, de ses objectifs, de ses supports, etc.	<input type="checkbox"/> Dans le travail de groupe, l'enseignant ne contrôle plus suffisamment son enseignement et l'apprentissage de ses élèves.	<input type="checkbox"/> L'enseignant a recours au travail de groupe pour motiver ses apprenants et les former à l'autonomie.
C	<input type="checkbox"/> L'enseignant utilise ses propres critères pour l'évaluation des apprenants, parce qu'en l'affaire il est la personne compétente et responsable, et le représentant de l'institution.	<input type="checkbox"/> L'enseignant accepte d'expliciter ses critères d'évaluation et de les négocier avec ses apprenants.	<input type="checkbox"/> Les apprenants sont formés à l'autoévaluation de manière à ce qu'elle puisse être prise en compte par l'enseignant.
D	<input type="checkbox"/> C'est la responsabilité de l'enseignant que d'aider chaque apprenant à apprendre, ce qui implique qu'il respecte – ou au moins qu'il prenne en compte – le rythme, les besoins, les intérêts, les styles et méthodes d'apprentissage de chaque apprenant.	<input type="checkbox"/> C'est la responsabilité de l'enseignant que de trouver et de proposer des compromis entre les exigences de l'enseignement collectif et celles des apprentissages individuels.	<input type="checkbox"/> C'est la responsabilité de l'enseignant que de donner un enseignement collectif et de garantir les conditions d'un apprentissage collectif.
E	<input type="checkbox"/> L'enseignant choisit les stratégies d'enseignement qu'il estime les plus aptes à activer, soutenir, guider et enrichir les stratégies individuelles de ses apprenants.	<input type="checkbox"/> L'enseignant s'efforce de gêner le moins possible la mise en œuvre par chaque apprenant de ses propres stratégies individuelles d'apprentissage.	<input type="checkbox"/> L'enseignant applique scrupuleusement la méthodologie d'enseignement qu'il pense la meilleure.
F	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant, c'est le progrès individuel de chaque apprenant.	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant, c'est la progression collective telle qu'elle est prévue dans sa planification, dans les instructions officielles et/ou le manuel.	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant, ce sont à la fois les progrès individuels de ses apprenants et les exigences de la progression collective.
G	<input type="checkbox"/> L'enseignant imagine et propose aux apprenants, d'une classe à l'autre, des formes diverses d'équilibrage et d'articulation entre l'enseignement collectif d'une part, le travail individuel ou par groupes d'autre part.	<input type="checkbox"/> Les activités d'apprentissage se font en classe dans le cadre de l'enseignement collectif : le travail individuel ou par groupes des apprenants constitue une révision, un complément ou un prolongement de cet enseignement collectif.	<input type="checkbox"/> Les activités d'apprentissage se font de manière individuelle ou par groupes, les séances collectives étant principalement consacrées aux mises en commun et aux corrections des produits de ces activités.
H	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la langue étrangère, c'est la description objective qu'en donne la linguistique.	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la langue, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la langue étrangère (l'état de son interlangue), en prenant comme base les erreurs commises par chacun.	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la langue étrangère, ce sont les facilités et difficultés prévisibles des apprenants qui sont indiquées par les études contrastives langue maternelle/langue étrangère et par l'expérience professionnelle.
I	<input type="checkbox"/> L'enseignant module l'attention à la forme (la correction linguistique) et l'attention au sens (la communication) suivant le type d'objectif, de tâche et de motivation des apprenants.	<input type="checkbox"/> L'enseignant corrige le maximum d'erreurs de langue commises, que ce soit sur le champ ou de manière différée, individuellement ou collectivement.	<input type="checkbox"/> L'enseignant privilégie chez les apprenants l'expression du sens (la communication) par rapport à la correction de la forme.
J	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est l'état auquel chaque apprenant est parvenu dans son processus de construction personnelle de la culture étrangère, c'est-à-dire l'évolution de ses représentations interculturelles.	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, ce sont les facilités et difficultés prévisibles des apprenants qui sont indiquées par les études contrastives culture maternelle/culture étrangère et par l'expérience professionnelle.	<input type="checkbox"/> Ce qui guide l'enseignant dans l'enseignement de la culture étrangère, c'est la description objective qu'en donnent les approches scientifiques correspondantes : l'histoire, la géographie, l'économie, la sociologie, l'anthropologie, la critique littéraire, l'histoire de l'art, etc.

PUREN Christian 2005c. « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ».

5. La dialogique⁴



Les modes d'enseignement a un effet sur les modes d'apprentissage, lesquels à leur tour sont pris en compte par l'enseignant pour modifier ses modes d'enseignement, et ainsi de suite (logique " récursive ").

6) L'instrumentalisation : x]- y

L'apprenant utilise consciemment des modes personnels, ou au contraire des modes directement importés de l'enseignement, suivant ses convenances. Par exemple, lorsqu'il aborde un nouveau texte chez lui, il en cherche aussitôt dans le dictionnaire tous les mots inconnus ; dans la même situation en classe, il s'efforce de faire des hypothèses à partir de sa compréhension partielle d'un nouveau dialogue parce qu'il sait que c'est ce qu'attend l'enseignant.

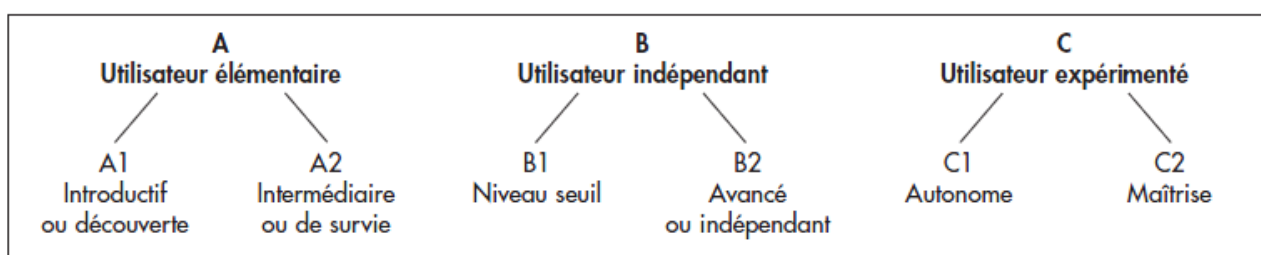
7) L'encadrement : x [y]

L'enseignant accorde toute liberté aux modes d'apprentissage mais à l'intérieur d'un cadre qu'il a préalablement fixé lui-même en fonction de sa méthodologie de référence.

PUREN Christian

4. L'AUTONOMIE DANS LA NOUVELLE PERSPECTIVE ACTIONNELLE

4.1 L'autonomie dans le CECRL



Présentation de niveaux communs de référence

Utilisateur expérimenté. Niveau C1 [descripteur]

Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. (p. 25)

Il revient aux praticiens de réfléchir aux besoins communicatifs de leurs propres apprenants et de définir en conséquence les tâches communicatives pour lesquelles ils devront être outillés, en utilisant pour cela de manière appropriée toutes les ressources du *Cadre de référence* (voir, par exemple le détail au Chapitre 7). Il faudrait également amener les apprenants à réfléchir sur leurs besoins en termes de communication, les entraînant ainsi à une prise de conscience de leur apprentissage et à l'autonomie. (p. 46)

6.3.5 Bien entendu, ce sont **les apprenants** qui sont, en fin de compte, concernés par l'acquisition de la langue et le processus d'apprentissage. Ce sont eux qui doivent développer des compétences et des stratégies (pour autant qu'ils ne l'aient pas fait auparavant) et exécuter les tâches, les activités et les opérations nécessaires pour participer efficacement à

⁴ Le principe dialogique consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres " (p. 292). Edgar MORIN, *De la complexité : complexus*, pp. 283-296 in Françoise Fogelman Soulié (dir.), *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan. Colloque de Cerisy*, Paris, Seuil (coll. " La couleur des idées "), 1991, 464 p.

des actes de communication. Toutefois, peu nombreux sont ceux qui apprennent avec anticipation (de manière proactive) en prenant des initiatives pour planifier, structurer et exécuter leurs propres opérations d'apprentissage. La plupart apprennent de manière réactive en suivant les instructions et en réalisant les activités que leur proposent enseignants et manuels. Néanmoins, lorsque l'enseignement proprement dit s'arrête, l'apprentissage qui suit doit se faire en autonomie. L'apprentissage autonome peut être encouragé si l'on considère « qu'apprendre à apprendre » fait partie intégrante de l'apprentissage langagier, de telle sorte que les apprenants deviennent de plus en plus conscients de leur manière d'apprendre, des choix qui leur sont offerts et de ceux qui leur conviennent le mieux. Même dans le cadre d'une institution donnée, on peut les amener peu à peu à faire leurs choix dans le respect des objectifs, du matériel et des méthodes de travail, à la lumière de leurs propres besoins, motivations, caractéristiques et ressources. (p. 110)

6.4.2.3 Peut-on attendre ou exiger des apprenants

- a. qu'ils suivent toutes les directives de l'enseignant et seulement celles-là, de façon ordonnée et disciplinée, et ne prennent la parole que lorsqu'ils sont appelés à le faire ?
- b. qu'ils participent activement au processus d'apprentissage en coopérant avec l'enseignant et les autres étudiants afin de se mettre d'accord sur les objectifs et les méthodes et qu'ils s'engagent dans des activités d'évaluation et d'enseignement mutuels afin de progresser régulièrement vers une plus grande autonomie ?
- c. qu'ils travaillent de manière autonome à l'aide de matériel d'auto-apprentissage et qu'ils s'auto-évaluent ?
- d. qu'ils soient en compétition ? (pp. 111-112)

6.4.6.5 En ce qui concerne la capacité à apprendre, on attendra/exigera des apprenants qu'ils développent leurs **capacités à apprendre** et leurs **aptitudes à la découverte** lorsqu'ils acceptent la **responsabilité** de leur propre apprentissage (voir 5.1.4)

- a. comme une simple « retombée » de l'enseignement et de l'apprentissage, sans dispositions ni planifications particulières
- b. en transférant progressivement la responsabilité de l'apprentissage de l'enseignant aux élèves et étudiants et en les encourageant à réfléchir à leur apprentissage et à partager leur expérience avec d'autres apprenants
- c. en élevant systématiquement le degré de conscience qu'a l'apprenant du processus d'enseignement/apprentissage dans lequel il est engagé
- d. en invitant les apprenants à participer à l'expérimentation de démarches méthodologiques différentes
- e. en obtenant des apprenants qu'ils identifient leur propre style cognitif et développent leurs propres stratégies d'apprentissage en conséquence.

Les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas les mesures qu'ils prennent pour faire progresser le développement des élèves et étudiants vers une utilisation et un apprentissage de la langue responsable et autonome.

9.3.5 [...]

La force de l'évaluation formative est de se donner pour but l'amélioration de l'apprentissage. [...]

Cela suppose une certaine autonomie, qui présuppose formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feed-back. [...] Une autre technique importante consiste à analyser des échantillons de travaux – de l'apprenant et d'autres – et de l'encourager à acquérir son propre métalangage relatif aux aspects de la qualité et avec lequel il puisse identifier ses points forts et ses points faibles et définir pour lui-même, de manière autonome, un contrat d'apprentissage. (p. 141)

4.2 La perspective de l'agir social dans le CECRL

Un cadre de référence doit se situer par rapport à une représentation d'ensemble très générale de l'usage et de l'apprentissage des langues. La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'action en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

Édition française Paris : Didier 2001, p. 15

4.3 Évolution historique des configurations didactiques

	Situation sociale de référence		Agir d'usage de référence (actions)	Agir d'apprentissage de référence	Constructions méthodologiques correspondantes
	Compétences sociales de référence				
	langagière	culturelle			
1.	capacité à relire les grands textes classiques	capacité à entretenir sa formation d'honnête homme en se replongeant dans ces grands textes pour y reconnaître et partager les <i>valeurs universelles</i> qui constituent le « fonds commun d'humanité » (É. Durkheim) : compétence transculturelle	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2.	capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques	capacité à mobiliser les <i>connaissances</i> sur la culture des autres : compétence métaculturelle	<i>parler sur</i>	« explication de textes » au moyen d'une série de tâches en langue cible (paradigme direct) : paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3.	capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	capacité à maîtriser les <i>représentations</i> croisées dans l'interaction avec les autres : compétence interculturelle	<i>parler avec</i> <i>agir sur</i>	-simulations et jeux de rôles -actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4.	capacité à cohabiter en permanence avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes	capacité à comprendre les <i>comportements</i> des autres et adopter des comportements communs acceptables dans une société culturellement diverse : compétence multiculturelle	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	didactique du plurilinguisme (1990-?)
5.	capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	capacité à élaborer avec les autres des <i>conceptions</i> communes de l'action collective sur la base de <i>valeurs contextuelles</i> partagées : compétence co-culturelle	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective	perspective de l'agir social (2000-?)

Pour la présentation détaillée de cette modélisation dans une conférence enregistrée sous forme de PowerPoint sonorisé, cf : [2010g](#). « La nouvelle perspective actionnelle de l'agir social au regard de l'évolution historique de la didactique des langues-cultures ».

4.4 Quelles implications de la nouvelle perspective actionnelle sur la problématique de l'autonomie ?

4.4.1 Différents modèles existants d'action en classe de langue

4.4.1.1 Cyber-enquêtes

[C'est une] activité coopérative en ligne qui demande aux élèves de :

- trouver les réponses à une série de questions et d'atteindre un but ;
- traiter l'information qui se trouve à l'intérieur d'un site et naviguer entre plusieurs sites sélectionnés préalablement ;
- jouer des rôles divers au sein d'une équipe de travail (mise en évidence des compétences de tous et de chacun).

Le concepteur d'une cyber-enquête doit s'assurer de respecter les trois temps pédagogiques :

- Préparation des apprentissages - elle inclut **l'introduction (mise en situation)**. De plus, l'enseignant doit s'assurer que l'élève maîtrise les stratégies propres à réaliser la tâche ainsi que les différents aspects techniques. Si la tâche l'exige, l'enseignant fait une courte activité afin de préparer ses élèves à travailler en coopération.
- Réalisation des apprentissages - elle correspond à la **tâche**, aux différentes **étapes de réalisation**,...
- Intégration des apprentissages - par une rétroaction (objectivation), elle amène l'élève à prendre conscience des stratégies qui permettent de réaliser effectivement et efficacement les tâches proposées. C'est aussi l'occasion de proposer des prolongements (réinvestissement).

<http://recitrndn.rtsq.qc.ca/webquest/> consulté 6 avril 2010

Exemple : « Un restaurateur à Lyon »

- Lyon Cité onLine : <http://www.mairie-lyon.fr>

Ce site offre une description de la ville de Lyon, de sa géographie, de son histoire. Pour les touristes, il y a des renseignements sur la gastronomie et les restaurants.

- Maison de la France <http://www.franceguide.com>

Cliquez sur le drapeau français. Ce site vous propose un choix entre le tourisme, les régions, la France en fête, etc. Vous y trouverez des renseignements sur la gastronomie, les sports, les jardins, etc.

A. Répondez

1. De quelle région de France est-ce que Lyon est la capitale?
2. Quelle est la population de cette région?
3. Comment s'appelle l'aéroport de Lyon où l'on peut prendre le TGV?
4. Quel était le nom latin de Lyon? Que voulait dire ce nom?
5. À peu près combien de restaurants y a-t-il à Lyon?

B. Recherchez sur Internet

La fête des Lumières est une manifestation traditionnelle et populaire très importante à Lyon. Trouvez des renseignements sur cette fête et puis écrivez un petit paragraphe pour expliquer en quoi elle consiste (par exemple: date, lieu, activités). En consultant le programme de la fête, indiquez quelle activité vous trouvez particulièrement intéressante dans un des arrondissements de Lyon.

<http://college.cengage.com/languages/french/oates/personnages/3e/students/search/>
consulté 6 avril 2010

Voir aussi, par exemple : <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>.

4.4.1.2 Scénarios pédagogiques

Le scénario d'évaluation du Diplôme de Compétence en langue (<http://www.d-c-l.net>).

PHASE	DURÉE	COMPOSANTE	ACTIVITÉ
1	1 h 30'	Compréhension écrite	-collecter des informations à partir de documents écrits -sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires...)
2		Compréhension orale	-collecter des informations à partir de documents sonores et visuels -sélectionner et analyser des informations (fiches, questionnaires)
3	10'	Expression-compréhension orales	collecter des informations dans un entretien au téléphone
4	20'	Interaction orale	présenter, argumenter et négocier son projet
5	40'	Production Expression écrite	rédiger le projet (sous forme de rapport, de lettre...) dans un format donné.

4.4.1.3 Simulations globales

<http://www.franparler.org/dossiers/simulations.htm>

<http://www.edufle.net/La-simulation-globale>

Les premières simulations globales, *L'immeuble*, *Îles* et *Le village* ont été expérimentées au sein du BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger) où elles étaient présentées comme une alternative aux manuels de l'époque. La naissance de cette technique va se nourrir de quelques idées de base : l'abandon du manuel FLE, l'utilisation des techniques de créativité et le recours au jeu, la centration sur l'apprenant, l'importance des aspects communicatifs en classe de langue.

<http://www.franparler.org/dossiers/simulations.htm> consulté 6 avril 2010

Selon [Francis Debyser](#), l'enseignant a un rôle multiple dans le cadre des simulations globales :

- il est le maître de jeu ;
- il prévoit la répartition du travail collectif, en sous-groupes, ou individuel ;
- il aménage l'espace de la classe pour les diverses activités : espace pour les jeux de rôle, affichage de certaines productions ;
- il conseille les activités en évitant de les diriger ;
- il gère la mise en forme des productions, leur mise en commun et leur conservation ;
- il prépare certaines activités par un travail linguistique ;
- il propose des documents complémentaires ;
- il aide à la correction des productions écrites ;
- il corrige, après coup et sans les interrompre, les productions orales ;
- il évalue certaines des productions ;
- il reste vigilant en ce qui concerne la dynamique du groupe classe, des sous-groupes, les dérives psychologiques possibles, les stéréotypes culturels et la qualité du travail.

[...]

Faire collaborer les apprenants

La construction commune d'un univers où chaque personnage joue un rôle décisif pour le déroulement de l'histoire favorise la dynamique de classe et la coopération entre les élèves. Confrontés au travail en groupe et à la prise de décision, les élèves développent non seulement des savoir-faire mais aussi des savoir-être. [...]

Libérer la parole des élèves

En s'exprimant sous le couvert d'un personnage fictif, la parole de l'élève est libérée dans la mesure où ses erreurs ne lui incombent plus en tant qu'individu apprenant. En outre, en plongeant les apprenants dans un contexte fictif, les distinctions des rôles à l'intérieur de la classe et les filtres affectifs qui peuvent parfois constituer un obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère s'estompent.

4.4.1.4 Pédagogie du projet

Pédagogie par objectifs et pédagogie du projet

PÉDAGOGIE PAR OBJECTIFS	PÉDAGOGIE DU PROJET
Ce mouvement est né du behaviorisme (voir fiche n° 9), il va en présenter les inconvénients et les avantages.	
Qualités	
Les objectifs permettent une communication claire des intentions pédagogiques de l'enseignant et des performances sollicitées de l'apprenant. Les connaissances sont échelonnées selon une progression rationnelle du simple au complexe, correspondant à des classifications hiérarchisées (taxinomies). La planification rationnelle des séquences successives d'apprentissage permettrait une assimilation progressive par paliers.	Elle n'atomise pas l'apprentissage. Elle lie les savoirs à une situation problématique à résoudre. L'apprenant ne développe pas les contenus pour eux-mêmes, mais découvre leur finalité en les employant dans une action. Elle lit les contenus de différentes disciplines dans une thématique commune occasionnant le transfert, développe des capacités instrumentales et des démarches procédurales de haut niveau. C'est une psychopédagogie de l'épanouissement, elle prône l'affranchissement du rôle reproducteur de l'éducation.
Défauts	
L'analyse par objectifs a développé les principes théoriques d'une évaluation orientée vers les buts éducatifs <i>hors pédagogie</i> . Or une évaluation ne peut qu'être intégrée à l'orientation spécifique d'une discipline. Les objectifs cognitifs sont privilégiés au détriment des objectifs socio-affectifs et les connaissances de mémoire au détriment des capacités de synthèse et d'expression. Il est plus facile d'évaluer l'orthographe que le résumé ou la créativité. Il n'est pas prouvé que la conception linéaire constitue la meilleure conception didactique. L'enseignement comporte un aspect interactif et socio-affectif qui n'est pas pris en compte par la pédagogie par objectifs.	La globalisation téléologique tend à négliger la maîtrise systématique des connaissances particulières : <ul style="list-style-type: none"> - les contenus sont parfois négligés, - l'apprentissage par la découverte peut s'avérer long et coûteux, - les déviations idéologiques sont possibles. Le modèle est vague et manque de rigueur. Il est nécessaire à l'apprenant de passer rapidement de l'expérience sur le terrain à une phase de métacognition, c'est-à-dire la prise de conscience de son propre fonctionnement mental. Marc Bru et Louis Not (1987) reprochent ainsi au projet de procéder d'une psychologie pragmatique qui induirait une représentation faussée du développement cognitif.

Tableau réalisé d'après V.-H. Tachon, *Didactique du français*, E.S.F., 1990.

BORDALLO & GINESTET 1993, p. 74

Les deux sens du mot « projet »

Deux acceptions pour ce mot « projet » peuvent être traditionnellement distinguées mais restent le plus souvent confondues :

La première, c'est l'intention exprimée ici et maintenant, de façon vague ou précise, de réaliser, de faire quelque chose dans quelque futur proche ou lointain, assortie ou non des moyens de sa réalisation, c'est-à-dire de sa stratégie, comme l'idée que l'on forme de ce que l'on fera et des moyens que l'on emploiera. [...]

La deuxième, c'est le détail ordonné, la prévision de ce que l'on entend faire ultérieurement : le schéma mis en forme logique de ce qui est anticipé.

ARDOINO Jean, « Finalement, il n'y a jamais de pédagogie sans projet ». *Éducation permanente* n° 86, février 1987. Cité par BORDALLO & GINESTET 1993, p. 8.

Le principe

La pédagogie du projet part du principe suivant : c'est en agissant que l'élève se construit. Elle s'oppose au monde du strict enseignement qui propose des contenus dont les élèves

perçoivent mal la signification et l'utilité immédiate. Ces contenus à apprendre ne sont plus atomisés, hiérarchisés, mais reliés entre eux par le problème à résoudre. (p. 7)

BORDALLO & GINESTET 1993, p. 7.

La pédagogie du projet tente de concilier deux exigences contradictoires : « L'une de rationalité, qui impose de considérer la rigueur didactique et la progression des apprentissages. L'autre de finalisation qui amène à privilégier les activités de fabrication et à articuler les savoirs aux pratiques sociales » [MEIRIEU Philippe, Enseigner, scénario pour un métier nouveau. Paris : ESF, 1990]

BORDALLO & GINESTET 1993, p. 62.

Les trois dérives constatées dans les projets pédagogiques

- La dérive productiviste

Le produit à fabriquer est plus important que les apprentissages visés. [...]

- La dérive techniciste

La planification par l'enseignant est excessive. [...] L'élève est l'exécutant d'un projet entièrement conçu par l'enseignant. [...]

- La dérive spontanéiste

Le projet s'invente au fur et à mesure sans objectifs clairement définis au départ. [...]

Si pour apprendre il faut un projet, avoir un projet ne suffit pas

Les périls sont nombreux : si l'enseignant met exclusivement l'accent sur les désirs des élèves, leur prise de responsabilité, il risque soit de concevoir un projet irréalisable, soit d'amuser les élèves avec un projet dans lequel ils ne vont rien apprendre.

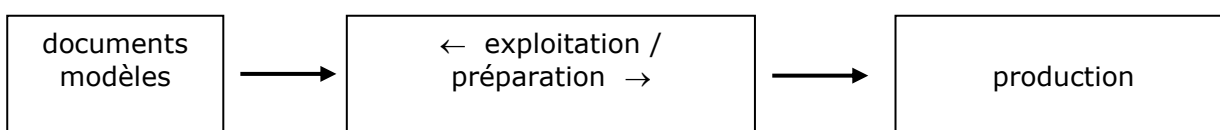
S'il est particulièrement soucieux de rigueur ou de rentabilité, il a tendance à planifier toute la démarche, l'élève devient un O.S., et là aussi le bénéfice escompté au niveau des apprentissages laisse à désirer.

Mettre l'élève en activité, oui, mais jusqu'à quel point ? **Avec quel degré d'autonomie et pour quelles fins ?** (je souligne)

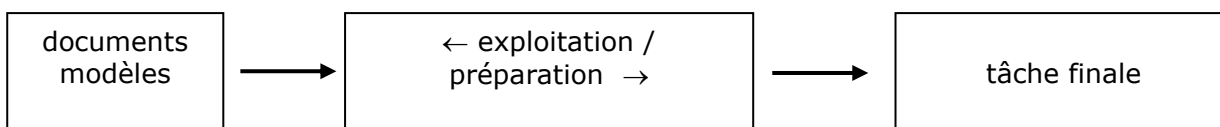
BORDALLO & GINESTET 1993, pp. 11-1.3

4.4.2 Autonomie et conception de l'unité didactique

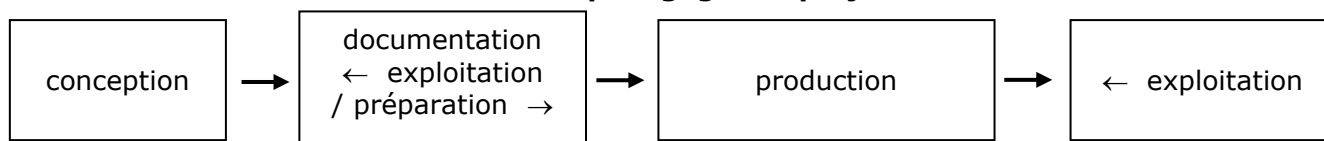
Modèle PPP (présentation → pratique → production)



Modèle PPP tâche finale



Modèle pédagogie du projet



4.4.3 Autonomie dans l'usage, autonomie dans l'apprentissage

8. Agir d'usage autonome, agir d'apprentissage dirigé

[...]

b) D'autre part, le thème de l'autonomie des apprenants en didactique des langues-cultures n'a pas échappé au risque de dérive idéologique, l'autonomie devenant pour certains de ses promoteurs une sorte d'absolu vers lequel il faudrait absolument tendre partout le plus possible et le plus vite possible. Or le travail sur projet ne permet pas de la part de l'enseignant un contrôle des apports langagiers aussi ciblé, ni de la part des apprenants une reprise des mêmes formes linguistiques aussi intensive, que lorsque l'unité didactique était construite sur un ou même plusieurs supports de base choisis ou fabriqués par l'enseignant ou le concepteur du manuel. De sorte qu'il faut maintenant distinguer dans la problématique de l'autonomie entre la question de l'agir d'usage et celle de l'agir d'apprentissage, et considérer que plus les apprenants seront autonomes dans la conduite de leurs projets (et plus les projets seront mobilisateurs et réussis, plus ils seront autonomes, effectivement), plus l'enseignant devra éventuellement être directif dans l'enseignement de la langue qui y sera mobilisée ; *éventuellement* : ce n'est sûrement pas une loi générale, mais c'est une règle contextuelle dont l'application fait partie des choix rationnels possibles à la disposition des enseignants. Dans l'AC, c'étaient à l'inverse les situations de réemploi simulé que l'on cherchait à encadrer (au moyen de « canevas de jeux de rôles, par exemple) pour y favoriser le rebrassage des formes linguistiques introduites dans l'unité didactique.

PUREN Christian. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». <http://www.christianpuren.com>, 2009b, p. 12.

4.4.4 Autonomie de l'individu, autonomie du groupe

Par rapport au nouvel agir de référence de la PA (l'action sociale) et à sa mise en œuvre didactique privilégiée (le projet), il est nécessaire de revisiter cet autre concept de base de la DLC de ces dernières décennies, celui d' « autonomie ».

a) D'une part ce concept avait été développé à l'intérieur du paradigme individualiste qui était celui de l'approche communicative. Il est à repenser maintenant en partie au niveau du groupe : les critères d'évaluation des actions sociales en classe de langue sont à redéfinir d'une part en termes collectifs, d'autre part en termes de responsabilité et de complémentarité individuelles.

La mise en avant de l'objectif de formation d'un « acteur social » amène obligatoirement à relativiser l'importance accordée à l'autonomie individuelle : un « acteur social » est certes un individu critique et autonome, mais c'est aussi un citoyen responsable et solidaire. Cette finalité formative complexe est cohérente avec la nouvelle prise en compte – que j'ai déjà notée plus haut – de l'enseignement scolaire des langues-cultures, parce qu'elle correspond à la mission de cet enseignement, et elle ne peut bien entendu que provoquer un renouveau d'intérêt pour le type de pédagogie scolaire qui s'est construit historiquement sur l'idée de former les élèves comme acteurs sociaux en les faisant agir comme tels en classe-même, à savoir la pédagogie du projet.

PUREN Christian. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». <http://www.christianpuren.com>, 2009b, p. 12.

CORRIGÉ DU [TP 3.4](#)

1. Reportez sur le tableau ci-dessous les cases que vous avez cochées sur le questionnaire en entourant la case correspondante.

Exemple : Vous avez coché sur le questionnaire, dans la ligne horizontale A, la colonne 2 et dans la ligne horizontale B, la colonne 1 : vous devez entourer dans le tableau ci-dessous « A2 » et « B1 ». **Attention** : les chiffres 1, 2, 3 sont dans un ordre différent pour chaque ligne horizontale du tableau ci-dessous.

1	2	3
A1 <input type="checkbox"/>	A3 <input type="checkbox"/>	A2 <input type="checkbox"/>
B2 <input type="checkbox"/>	B1 <input type="checkbox"/>	B3 <input type="checkbox"/>
C1 <input type="checkbox"/>	C2 <input type="checkbox"/>	C3 <input type="checkbox"/>
D3 <input type="checkbox"/>	D2 <input type="checkbox"/>	D1 <input type="checkbox"/>
E3 <input type="checkbox"/>	E1 <input type="checkbox"/>	E2 <input type="checkbox"/>
F2 <input type="checkbox"/>	F3 <input type="checkbox"/>	F1 <input type="checkbox"/>
G2 <input type="checkbox"/>	G1 <input type="checkbox"/>	G3 <input type="checkbox"/>
H1 <input type="checkbox"/>	H3 <input type="checkbox"/>	H2 <input type="checkbox"/>
I2 <input type="checkbox"/>	I1 <input type="checkbox"/>	I3 <input type="checkbox"/>
J3 <input type="checkbox"/>	J2 <input type="checkbox"/>	J1 <input type="checkbox"/>
TOTAUX		

2. Inscrivez sous « Totaux » le nombre de cases cochées dans chaque colonne verticale.

3. Interprétation des résultats

Il existe *a priori* cinq grands types de positionnements :

- 1) **profil de centration sur l'enseignement**, celui des enquêtés ayant privilégié la colonne 1.
- 2) **profil de centration sur l'apprentissage**, celui des enquêtés ayant privilégié la colonne 3.
- 3) **profil central** (de recherche d'équilibre idéal ou du meilleur compromis), celui des enquêtés ayant privilégié la colonne centrale.
- 4) **profil complexe**, celui des enquêtés ayant très souvent choisi simultanément des positionnements différents sur chaque ligne horizontale.