

Christian Puren

<http://www.christianpuren.com>

Ce document est à l'origine un matériel de formation préparé pour être utilisé aux Journées FARA - Rencontre Inter AEFTI des 21-22 octobre 2010, intitulées « La place des apprenants dans la formation : l'exemple des ASL ("Ateliers Socio-Linguistiques") ». Il a été publié dans la revue *Savoirs et formations* (Revue de la Fédération nationale des Associations pour l'Enseignement et la Formation des Travailleurs immigrés et de leurs familles) n° 81, septembre 2011, pp. 26-32.

**« LE NOUVEL OBJECTIF SOCIAL DE RÉFÉRENCE
DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES :
LA FORMATION D'UN ACTEUR SOCIAL AUTONOME ET SOLIDAIRE ».
Canevas de formation et dossier documentaire**

SOMMAIRE

BIBLIOGRAPHIE	1
PRÉSENTATION	2
CANEVAS DE FORMATION	2
DOCUMENT N° 1	4
DOCUMENT N° 2	5
DOCUMENT N° 3	6
DOCUMENT N° 4	7
DOCUMENT N° 5	8
DOCUMENT N° 6	10
DOCUMENT N° 7	10
DOCUMENT N° 8	11
CORRIGÉ DU DOCUMENT N° 4	12

BIBLIOGRAPHIE

<http://www.christianpuren.com> > « Mes travaux : liste et liens »

- [1995a](#). « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire »
- [1998f](#). « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues-cultures »
- [2002b](#). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle ».
- [2005c](#). « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures »
- [2009b](#). « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ».
- [2010f](#). « L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer ».

N.B. Tous les liens sont directement cliquables dans la version pdf de ce document.

PRÉSENTATION

L'idée à la base de ce projet de formation est la nécessité en perspective actionnelle de revisiter le concept d'« autonomie », tel qu'il a été jusqu'à présent développé en didactique des langues-cultures : voir [Document n° 1](#) : « L'"autonomie" en perspective actionnelle : un concept à revisiter ».

Le présent matériel de formation a été préparé à l'origine pour être présenté aux « Journées FARA – Rencontre Inter [AEFTI](#) » des 21-22 octobre 2010, intitulée « La place des apprenants dans la formation : l'exemple des ASL (« Ateliers Socio-Linguistiques »).

Il a été conçu à partir du dossier [2010f](#). « L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer ». Il est constitué d'une sélection et d'une réorganisation des documents présentés dans ce dossier [2010f](#) de manière à en faire le support d'un « canevas de formation », c'est-à-dire d'une succession prédéfinie de sous-thèmes qui serait à proposer par un formateur en didactique des langues-cultures souhaitant faire travailler des étudiants ou des enseignants stagiaires sur le thème de l'autonomie en perspective actionnelle.

Publication sur le site <http://www.christianpuren.com>: mai 2011.

CANEVAS DE FORMATION

1. Toute l'évolution de la didactique du FLE-FLS depuis un demi-siècle peut être modélisée comme un déplacement constant d'une orientation objet extrême (vers les contenus objectifs de connaissance) vers une orientation sujet extrême (vers l'individu autonome).

Voir [document n° 2](#), « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures ».

2. L'aboutissement idéologique de ce déplacement a été le concept de « centration sur l'apprenant » présenté comme l'idéal de la relation enseignement-apprentissage parce qu'il serait le plus efficace pour parvenir à l'autonomisation la plus rapide et complète de chaque apprenant. Mais il s'agit là à la fois d'une exigence irréaliste et d'une finalité discutable, dont le rappel constant pendant les trois dernières décennies a relevé en fait de l'incantation.

Voir [document n° 3](#), « Un exemple de déconstruction de concept didactique : "la centration sur l'apprenant" ».

3. Les conceptions des enseignants disposant d'un minimum d'expérience sont forcément bien plus complexes que cette opposition binaire quant aux modes souhaitables et possibles de gestion de la relation enseignement-apprentissage, comme le montrent leurs réponses au questionnaire ci-dessous.

Voir [document n° 4](#), « Questionnaire sur la conception de la relation enseignement-apprentissage », ainsi que l'analyse que je fais de réponses obtenues à ce questionnaire dans mon article [2005c](#) cité en bibliographie initiale. On pourra proposer aux étudiants ou enseignants-stagiaires de remplir eux-mêmes ce questionnaire avant de lire éventuellement cette analyse... et le « [corrigé](#) » correspondant, que je reproduis à la fin du présent document.

4. La gestion de la relation enseignement-apprentissage relève en fait d'une problématique complexe que j'ai proposé de modéliser au moyen de sept types de relations différentes : le continuum, l'opposition, l'évolution, le contact, la dialogique, l'instrumentalisation et l'encadrement.

Voir [document n° 5](#), « Modèle complexe de relation enseignement-apprentissage » (document que l'on retrouvera également dans l'article [2005c](#)).

On trouvera également dans mon article [2005c](#) une application de ce modèle à une autre problématique assurément importante pour le public visé par l'AEFTI, à savoir celle de la relation entre la culture d'enseignement et les cultures d'apprentissage.

5. Le CECRL et la nouvelle perspective actionnelle

5.1 Le seul passage ébauchant la « perspective » ou « approche » actionnelle dans le CECRL est le suivant :

Voir [document n° 6](#), « Une perspective de type actionnel » (extrait du CECRL éd. Didier 2001, chap. 2.1, p. 15)

Il s'agit donc désormais de donner aux apprenants les moyens linguistiques et culturels d'être de véritables « acteurs sociaux », ce qui implique de leur part à la fois autonomie et solidarité, sens critique et responsabilité. Dans ce projet formatif, on retrouve assurément la complexité, puisque les éléments de cette double paire fondamentale sont à la fois opposés et complémentaires.

5.2 La loi transhistorique, en didactique des langues-cultures, de l'homologie maximale fin-moyen (on privilégie systématiquement en classe l'activité qui ressemble le plus à celle à laquelle on veut préparer les apprenants hors-classe) amène mécaniquement à réactiver, pour cette nouvelle finalité de formation d'un acteur social, la « pédagogie du projet ».

Cette pédagogie du projet est connue depuis très longtemps en pédagogie générale en France. Cf. en particulier Célestin Freinet.

– Voir les documents (très nombreux) que vous trouverez sur la pédagogie du projet au moyen de votre moteur de recherche préféré sur Internet. Mais vous pouvez aller aussi à l'adresse <http://www.francparler.org/dossiers/projets.htm>, <http://freinet.org/icem/langues/>, ou encore <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?rubrique155>.

6. La nouvelle donne didactique

Il s'agit d'une alliance nécessaire (inscrite structurellement dans la mise en œuvre pratique de la pédagogie du projet) entre cinq types différents de pédagogie déjà bien connus :

- 1) la pédagogie du projet
- 2) la pédagogie de groupe
- 3) la pédagogie différenciée
- 4) la pédagogie du contrat
- 5) la pédagogie/l'approche par compétences

Après une discussion collective sur les mots et expressions-clés à tester, on pourra demander aux étudiants ou enseignants-stagiaires de faire par groupe une recherche sur Internet sur ces différents types de pédagogie, puis de présenter leurs résultats. On peut imaginer cette recherche comme activité à réaliser individuellement (ou collectivement à distance) avant la formation. D'autres formules, moins directives, peuvent être imaginées, qui auraient, outre le recueil et le partage d'informations sur ces différentes pédagogies, un second objectif, qui serait pour les étudiants ou enseignants de tester leur propre niveau d'autonomie (individuelle et collective) en tant que stagiaires...

7. En fonction de cette grille (les cinq types de pédagogie indispensables pour la mise en œuvre en didactique des langues-cultures du projet de formation d'un acteur social), il est intéressant d'analyser *a posteriori* les propositions concrètes de pratiques d'autonomisation proposées auparavant dans cette discipline. En voici deux exemples :

- [Document n° 7](#) : Suggestions pratiques pour développer l'autonomie des apprenants (I), Nicole BUCHER-POTEAUX
- [Document n° 8](#) : Suggestions pratiques pour développer l'autonomie des apprenants (II), Leyley DICKINSON & Davis CRAVER

DOCUMENT N° 1

L' « autonomie » en perspective actionnelle : un concept à revisiter

Par rapport au nouvel agir de référence de la perspective actionnelle (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.

Référence : [2009b](#). « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », p. 12.

DOCUMENT N° 2

Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures

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'imprégnatio n	modèle de l'activation	modèle de la réaction	modèle de l'interaction	modèle de la constructio n	modèle de la pro-action
6. Didactique de la culture						
la C2 comme système	l'analyse contrastiv e (système C1 vs système C2)	la C2 présentée à travers ses représentatio ns (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 communicatio n 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)		

Référence : 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.

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.

DOCUMENT N° 3

Un exemple de déconstruction de concept didactique : « la centration sur l'apprenant »

- La centration sur **l'**apprenant : singulier qui implique que le nombre d'élèves n'est pas pris en compte.
- La centration sur l'appren**ant** : adjectif verbal qui implique que l'élève est d'emblée considéré comme un apprenant actif.
- **La** centration sur l'apprenant : singulier qui implique qu'il peut y avoir une seule centration dans un salle de classe.
- La centrat**ion** sur l'apprenant : substantif verbal qui implique que l'on occulte l'actant... qui ne peut être que l'enseignant.

Référence : [1995a](#). « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire ».

DOCUMENT N° 4

Questionnaire sur la conception de la relation enseignement-apprentissage

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'explicitier 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.

Référence : [2005c](#). « Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures ».

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.

Référence (et autres exemples d'utilisation en réflexion didactique dans d'autres articles publiés sur le site) :
Bibliothèque de travail, [Document 022](#).

DOCUMENT N° 6

« Une perspective de type actionnel »

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'utilisateur 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'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

Référence : [Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues](#).
Strasbourg : Comité de l'éducation, Conseil de l'Europe, 1996.
Chapitre 3 « Une perspective actionnelle », pp. 10-11.

DOCUMENT N° 7

Suggestions pratiques pour développer l'autonomie des apprenants (I)

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 [...]

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

DOCUMENT N° 8

Suggestions pratiques pour développer l'autonomie des apprenants (II)

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.

Référence: 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.]

CORRIGÉ DU DOCUMENT N° 4

« Questionnaire sur la conception de la relation enseignement-apprentissage »

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 †	A3 †	A2 †
B2 †	B1 †	B3 †
C1 †	C2 †	C3 †
D3 †	D2 †	D1 †
E3 †	E1 †	E2 †
F2 †	F3 †	F1 †
G2 †	G1 †	G3 †
H1 †	H3 †	H2 †
I2 †	I1 †	I3 †
J3 †	J2 †	J1 †
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.

--- FIN DU DOCUMENT ---