

COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE ET COMPÉTENCE CULTURELLE EN PERSPECTIVE ACTIONNELLE

Christian PUREN
Professeur Émérite de l'Université de Saint-Étienne
<http://www.christianpuren.com>

ANNEXE

BIBLIOGRAPHIE

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

- [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 ».
- [2010c](#). « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle ».
- [2010e](#). « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ».
- [2010f](#). « L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer ».
- [2010j](#). « La problématique culturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues en LANSAD ».

LES NIVEAUX-SEUILS

Le niveau-seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de « survivre », par exemple en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non pas seulement des « guides », des « commerçants » ou des « fonctionnaires », mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier – voire partager – les préoccupations et le mode de vie. Tel est, pensons-nous, le but recherché par la plupart des gens qui décident d'apprendre une langue. (Avant-propos, p. iii)

COSTE Daniel, COURTILLON Janine, FERENCZI Victor, MARTINS-BALTAR Michel, PAPO Éliane, *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes. Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe 1976, vi + 663 p. + vi.

LA CENTRATION SUR L'APPRENANT

PUREN [1995a](#). « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149. Paris : Klincksieck.

La volonté de centrer l'enseignement/-apprentissage des langues vivantes sur l'apprenant est sans conteste l'option pédagogique et idéologique fondamentale du Projet « Langues Vivantes » (p. 9)

René RICHTERICH, « L'identification et l'évaluation des besoins, motivations, caractéristiques et ressources des apprenants dans les contextes institutionnels et sociaux », pp. 9-23 in : TRIM J.L.M. et al., *Langues vivantes (1971-1981)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981, xxv + 196 + xvi.

2.1.2 Le modèle individualiste

Dans le modèle individualiste, la recherche du bien doit s'effectuer principalement à travers l'épanouissement et le bonheur individuels. Ou, pour reprendre une formulation intégrant la marque de l'idéologique, l'épanouissement et le bonheur individuel constitueraient un but **en soi**.

On peut reconnaître ce modèle à l'œuvre dans la plupart des concepts-clés de la DLE depuis une quinzaine d'années – besoins, attentes et motivations individuelles, stratégies individuelles d'apprentissage, individualisation, autonomie, autodidaxie, centres de ressources... –, dont bien sûr celui de « centration sur l'apprenant ». Dans cette dernière expression (comme dans les variantes rappelées en introduction), l'emploi du singulier défini (« l'apprenant ») n'est pas neutre, pas plus d'ailleurs que l'expression morphologique de l'action (« la centration », « centré »), laquelle, en effaçant les différents agents impliqués (l'enseignant bien entendu, mais aussi l'institution, les concepteurs de matériel, les formateurs, les didacticiens), isole chaque apprenant dans l'individualité de sa propre démarche.

Ce modèle a forcément pesé sur la place et la fonction assignées dans l'AC à la centration sur l'apprenant, l'effet le plus évident ayant été la minoration de l'importance de la dimension formative et collective de tout apprentissage institutionnel, comme le souligne très pertinemment René RICHTERICH dès 1985,

D'autres idées fausses n'auraient pas eu cours si la notion de besoin n'avait pas été constamment associée à celles de plaisir et satisfaction personnels. Certes, il s'agissait de redéfinir le rôle central de l'apprenant dans le jeu des composantes des systèmes de formation, mais les institutions, les groupes sociaux ont eux aussi des besoins, donc des exigences dont dépendent, d'ailleurs, ceux de l'individu (p. 29).

RICHTERICH René. 1985. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll. « F-Recherches/ Applications »), 176 p.

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).

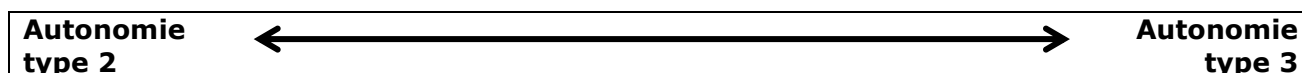
(2) Autonomie = exercice actif de sa responsabilité d'apprenant

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 :



PUREN [2010f](#). L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer".
 Vèmes journées de formation pour les professeurs de français langue étrangère, Barcelone, 9 avril 2010
 Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació & Institut français de Barcelone

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. (p. 14)

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.
