

Journée pédagogique CDL & EPFL Lausanne  
« Approche actionnelle et autonomie »  
Samedi 2 avril 2011

# **COMPÉTENCE D'APPRENTISSAGE ET COMPÉTENCE CULTURELLE EN PERSPECTIVE ACTIONNELLE**

**Christian PUREN**

Professeur Émérite de l'Université de Saint-Étienne

<http://www.christianpuren.com>

# **BIBLIOGRAPHIE**

**(voir Annexe p. 1)**

## **Nota Bene**

- a) Dans cette version pdf du support PowerPoint de ma conférence, « photocopie » renvoie aux documents inclus dans le « Dossier documentaire » qui a été fourni en version papier aux participants. On se reportera donc à ce dossier, qui est ajouté en « Annexe » au présent fichier.
- b) Les autres documents qui, dans le fichier PowerPoint original, étaient appelés par des liens, sont collés dans la présente version pdf à la suite de la diapositive correspondante.

# **INTRODUCTION**

## **L'autonomie dans l'approche communicative**

- 1. Public et objectif/situation de référence : l'individu adulte communiquant avec d'autres individus dans des rencontres de passage**
- 2. Une conception de l'autonomie dans une logique individualiste**

# 1. Public et situation sociale de référence : l'individu adulte communiquant avec d'autres individus dans des rencontres de passage

- [Titre et avant-propos du Niveau-seuil \(1976\) \(voir Annexe p. 2\)](#)
- [Le concept de « centration sur l'apprenant » \(voir Annexe p. 2\)](#)
- [Exemple 1 de manuel : Tandem 2 \(Didier 2003\)](#)
- [Exemple 2 de manuel : Agenda 1 \(Hachette 2011\), tâches U3](#)

# 1. Public et situation sociale de référence : l'individu adulte communiquant avec d'autres individus dans des rencontres de passage

- [Titre et avant-propos du Niveau-seuil \(1976\) \(voir Annexe p. 2\)](#)
- [Le concept de « centration sur l'apprenant » \(voir Annexe p. 2\)](#)
- [Exemple 1 de manuel : Tandem 2 \(Didier 2003\)](#)
- [Exemple 2 de manuel : Agenda 1 \(Hachette 2011\), tâches U3](#)

## 2. Une conception de l'autonomie dans une logique individualiste

Cf. [2010f](#). « L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer ».

- [Les trois grandes conceptions de l'autonomie \(HOLEC H. 1988\)](#)  
**(voir Annexe p. 3-4)**
- [Un exemple d'expérimentation \(« Expérience 2 – Finlande »\)](#)  
**(voir Annexe p. 5)**
- [L'exemple de l'auto-évaluation dans le CECRL](#) **(grille pour l'autoévaluation)**

# 1. Public et objectif/situation sociale de référence dans la perspective actionnelle

**a) Public de référence : celui de « l'ensemble du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes »**

*Conclusions du Symposium intergouvernemental de Rüschtikon (Suisse), novembre 1991*

1. Il faut continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les États membres pour favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle.

**2. L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre toute une vie durant, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes.**

3. Il est souhaitable d'élaborer un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux [...].

*(CECRL, p. 11, je souligne)*

## **b) Objectif/situation de référence : préparer, dans une société multilingue et multiculturelle...**

**...à vivre ensemble** : Le Chapitre 8 examine les principes de la construction curriculaire qui entraîne la différenciation des objectifs d'apprentissage des langues, en particulier dans le domaine du développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle d'un individu, pour lui permettre de **faire face aux problèmes de communication que pose la vie dans une Europe multilingue et multiculturelle.**

(CECRL p. 6, je souligne)

**...à agir ensemble** : Un Cadre de référence pour l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes, transparent, cohérent et aussi exhaustif que possible, 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 donnés, 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.

(CECRL p. 15, je souligne) 8



## **Première grande rupture entre la perspective actionnelle et l'approche communicative :**

La classe est considérée comme une véritable société où les apprenants sont de véritables acteurs sociaux de leur propre apprentissage et du projet collectif d'enseignement-apprentissage

## **Seconde grande rupture entre la perspective actionnelle et l'approche communicative :**

### **du paradigme communicatif...**

Il est certain qu'apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère. (pp. 62-63)

Évelyne Bérard, *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris, CLE international, 1991, 128 p.

## ... au paradigme actionnel :

- **compétences** : « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'**agir** » ;
- **contexte** : « renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les **actes** de communication » ;
- **texte** : « toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à **activité** langagière au cours de la réalisation d'une **tâche** » ;
- **domaine(s)** : « grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des **acteurs** sociaux » ;
- **stratégie** : « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'**opérations** choisies par un individu pour accomplir une **tâche** qu'il se donne ou qui se présente à lui ».
- **tâche** : « est définie comme tâche toute visée **actionnelle** que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.

(CECRL, p. 15 & p. 16, je souligne)

# La nouvelle unité de l'unité didactique : l'unité d'action

| UNITÉ  | TÂCHE   |
|--|---|
| <b>1. Dis-moi ce que tu as fait, je te dirai qui tu es</b> | Créer une carte du monde de nos expériences décisives en apprentissage des langues et/ou rédiger une lettre de motivation pour participer à un jeu de télé-réalité. |
| <b>2. Les voyages forment la jeunesse</b>                  | Proposer un voyage idéal à une personne du groupe et/ou réaliser un dépliant pour présenter une activité insolite.  |
| <b>3. La voix est le miroir de l'âme</b>                   | Préparer une version radiophonique d'une pièce de théâtre et/ou inventer un personnage de théâtre.  |
| Journal d'apprentissage                                    |   |
| <b>4. On n'arrête pas le progrès ?</b>                     | Réaliser un débat d'idées et/ou débattre et décider de la seconde vie d'un objet.   |
| <b>5. Les paroles volent, les écrits restent</b>           | Écrire un courrier appelant à la mobilisation pour une cause d'intérêt général et/ou écrire à un destinataire de notre choix une lettre qu'il ne lira jamais.       |

|  |  |
|--|--|
| <b>6. À chacun son cinéma</b>                  | Présenter des films et en choisir un pour le visionner ensemble et/ou inventer un film, en rédiger la fiche technique et écrire une critique.              |
| Journal d'apprentissage                        |  |
| <b>7. Y a-t-il une vie après l'école ?</b>     | Organiser un sondage sur nos choix d'études et de profession puis présenter nos résultats à la classe et/ou réaliser une interview sur un métier insolite. |
| <b>8. Pas de nouvelles, bonnes nouvelles !</b> | Présenter le flash d'info du jour et/ou réaliser un flash-fiction.   |
| <b>9. Tout finit par des slams</b>             | Organiser un concours de slam et/ou rédiger un recueil de poèmes loufoques.  |

*Version Originale 3*  
Éditions Maison des Langues,  
2011

## **Une nouvelle problématique culturelle de référence :**

Quelle culture d'action commune

- dans la société-classe ?
- dans la société extérieure ?

## **Les deux nouveaux enjeux de la formation à la culture d'action commune :**

1. Prise de conscience des cultures d'action différentes d'une société à l'autre
2. Mais aussi nécessité, pour agir en commun en classe, d'adopter/se créer une culture d'action commune

[Un exemple : Version Originale 3, Unité 4](#)

# Les composantes historiques de la compétence culturelle

| Composante             | Définition  | Domaine privilégié                              | Activités de référence  |
|------------------------|---|---|---|
| <b>transculturelle</b> | Composante qui permet de retrouver, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d’humanité » (É. Durkheim), celui qui sous-tend tout l’ « Humanisme classique » mais aussi, actuellement, la « Philosophie des Droits de l’Homme ». | <b>valeurs</b><br>universelles                  | <i>reconnaître</i>  |
| <b>métaculturelle</b>  | Composante que les apprenants sont amenés à utiliser dans le cadre d’une étude de documents authentiques en milieu scolaire   | <b>connaissances</b>                            | <i>parler sur :</i><br>restituer, réagir,<br>analyser, inter-<br>préter, extra-<br>poler, comparer,<br>transposer |
| <b>interculturelle</b> | Composante qu’on utilise lorsque l’on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d’échanges, de voyages ou de séjours touristiques.   | <b>représentations</b>                          | <i>découvrir,</i><br><i>communiquer</i>   |
| <b>pluriculturelle</b> | Composante que l’on utilise dans un cadre – qui est celui de beaucoup de pays occidentaux – où se côtoient des cultures différentes et où se réalisent d’intenses processus de métissage culturel.  | <b>comportements</b>                            | <i>cohabiter</i>  |
| <b>co-culturelle</b>   | Composante que sont amenées à se fabriquer et à utiliser en commun des personnes de cultures différentes devant mener ensemble un projet commun.  | <b>conceptions,</b><br>valeurs<br>contextuelles | <i>co-agir</i>  |

Présentation détaillée de ce tableau : voir [2010c](#). « La problématique de la compétence culturelle dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle perspective actionnelle ».

## Les composantes de la culture d'action commune

Le travail sur la culture d'action en classe de langue-culture amène à prendre en compte non seulement des cultures sociales mais des cultures d'enseignement et des cultures d'apprentissage, avec l'application à ces cultures d'action en présence...

1. de la **problématique métaculturelle** : *connaissances* sur la culture des autres ;
2. de la **problématique interculturelle** : maîtrise des *représentations* préalables et émergentes grâce à une distance critique par rapport à sa propre culture, au respect des cultures différentes, à une attention aux phénomènes de contact entre cultures ;
3. de la **problématique pluriculturelle** : nécessité de se mettre d'accord sur des *comportements* communs ;
4. de la **problématique co-culturelle** : nécessité de se créer, entre apprenants et enseignants, un ensemble de *conceptions* partagées de l'action commune d'enseignement-apprentissage.
5. de la **problématique transculturelle** : nécessité de partager des *valeurs* et finalités communes.