

Le savoir-être de l'apprenant au service du processus d'autonomisation



Maciej Smuk

Université de Varsovie – Institut d'Études Romanes, Pologne

m.smuk@uw.edu.pl

Reçu le 23-02-2014/ Évalué le 02-05-2014/Accepté le 20-10-2014

Résumé

Les notions d'autonomie et de savoir-être sont convergentes. Effectivement, l'autonomie peut être envisagée comme un trait individuel particulier et, dans ce sens, elle résulte du savoir-être de l'apprenant. Par contre, si on la considère comme un type de comportement manifesté dans la classe de langue, elle passe plutôt dans la catégorie du savoir-faire. Mais dans les deux cas, l'autonomie puise dans les différentes variables individuelles à caractère non langagier. La compétence de savoir-être, qui s'y fonde, joue un rôle spécial : prendre conscience de ses potentialités, ses atouts et ses faiblesses ainsi que savoir s'autoévaluer sont des moyens de soutenir le processus d'autonomisation dans le contexte institutionnel de l'enseignement/apprentissage des langues. Dans le présent article, les liens entre la conscience de soi, la compétence de savoir-être et l'autonomie seront explicités et illustrés d'activités.

Mots-clés : variables individuelles, autonomie

培养学生的综合素质，为自主学习服务

提要：自主学习与培养学生综合素质的概念不谋而合，因为自主学习的能力可以看做是一个人的特有个性，从这个意义上说，它就是学生综合素质的一种体现。个人综合素质包括知道自己的潜能所在、自己的优缺点，并且能够客观自我评估，这些都是学生在学校学习语言的过程中发展个人的自主学习能力的手段。本文将结合实例就以上观点展开论述。
关键词：综合素质 自主学习能力

The student's existential competence (savoir-être) at the service of the empowerment process

Abstract

The concepts of autonomy and savoir-être are converging. Indeed, autonomy can be seen as a particular individual trait and, in this sense, it results from the existential competence (savoir-être) of the learner. However, if considered as a type of behaviour exhibited in the language classroom, it rather goes in the category of skills (savoir-faire). But in both cases, autonomy is rooted in the different individual variables of non-linguistic nature. To become aware of its potential, its strengths and weaknesses is a way to support the empowerment process in the institutional context of language teaching/learning. In this article, the links between the self-awareness, the existential

competence of the learner and his autonomy will be explained and illustrated with some examples activities.

Keywords: individual variables, autonomy

Introduction

Fortifier l'apprenant dans l'autonomie par l'intermédiaire de sa compétence de savoir-être - nous pourrions ainsi résumer le motif principal du présent article. Bien qu'une telle prise de position paraisse pertinente, car inévitable, la nature polysémique des deux notions, à savoir celle d'autonomie et celle de savoir-être, de même que leur opérationnalisation constituent une entrave pour décrire de façon exacte les moyens d'y parvenir. En effet, les facettes du savoir-être de l'apprenant et de son autonomie varieront considérablement selon le milieu culturel de l'enseignement/apprentissage et les contraintes institutionnelles imposées par le système éducatif. De là, entre autres, découleront diverses conceptions de l'autonomie et l'importance accordée à telle ou telle forme (autonomie proactive et réactive, par exemple). Bien évidemment, les visages de l'autonomie seront aussi différents en fonction du profil de l'apprenant, mais - signalons-le - toutes les variables susmentionnées se superposent et les analyser séparément peut comporter des dangers de cloisonnement.

Nous partons du principe que l'autonomie s'enracine profondément dans les variables individuelles liées à l'apprenant et que celles-ci décident, par conséquent, de son degré. Conformément à cette optique, il est peu envisageable de l'épanouir directement, car l'autonomie en tant que telle est « un produit secondaire ». Quelle que soit sa forme, l'affermissement de l'autonomie est la résultante de l'activation d'autres habiletés. Pour l'illustrer, nous nous centrerons sur le rôle de la compétence de savoir-être dans le processus d'autonomisation dans le contexte institutionnel de l'enseignement/apprentissage des langues. Quoique ce contexte écarte certaines formes d'autonomie, il ne l'exclut pas (même si certains sceptiques soutiennent un tel avis). Après avoir évoqué l'évolution conceptuelle et terminologique du domaine en question, nous tenterons de démontrer que c'est le renforcement de la compétence de savoir-être de l'apprenant qui fraie la voie à l'autonomie.

1. Des années 1970 au XXI^e siècle : autonomie dans la communication en langue étrangère

Depuis les années 1970, soit depuis les débuts de l'approche communicative et le succès d'approches alternatives, la perception des rôles assumés par l'apprenant et, du coup, de ceux qui sont tenus par l'enseignant de langue subit une profonde métamorphose. Le recours aux mots « approche communicative » (remplaçant le mot « méthode ») en est un des échos : ils traduisent, certes, le besoin de développer la compétence communicative dans la langue cible, mais ils reflètent parallèlement une plus grande flexibilité quant au choix des méthodes et des techniques d'enseignement. Celles-ci doivent être triées notamment en fonction de l'âge de l'apprenant, de ses visées communicatives de nature sociale, de ses traits de la personnalité ou bien de ses ressources cognitives. Cette idée est une réaction à l'inefficacité de certaines méthodes précédentes, restant fidèles, dans la majorité des cas, à un seul modèle d'enseignement, laissant peu de liberté (Cuq, 2003 : 24). L'emploi du mot « approche » rappelle aussi que l'enseignant est obligé de tenir compte des spécificités d'un contexte et d'une situation donnés dans la planification des démarches didactiques (Brown, 2000 : 14).

La nouvelle conception de l'enseignement/apprentissage des langues débouche sur le nouveau modèle pédagogique de la relation enseignant - apprenant. L'enseignant n'est plus « monopolisateur de parole » dans la classe de langue, et il semble que de nouveaux rôles lui soient attribués : aide, animateur, auditeur, facilitateur, guide. Les démarches qu'il effectue visent à permettre à l'apprenant de « monopoliser la parole » ; de plus, ces paroles doivent être porteuses de son identité culturelle, sociale et psychologique. L'approche communicative étaye donc l'autonomie de l'apprenant (...) *parce qu'elle l'intègre très tôt dans son processus d'apprentissage* (Robert, 2008 : 36). Son indépendance se traduit par la prise de responsabilité dans la trajectoire de l'apprentissage, ce qui inclut en soi l'aptitude à déterminer ses besoins et ses objectifs ainsi qu'à choisir les moyens de les accomplir. De telles recommandations sont perpétuées à travers la littérature didactique des années 1970-80. La réalisation optimale de ces buts n'est, entre autres, possible que si les différentes prédispositions non langagières de l'apprenant, psychologiques de préférence, sont prises en considération.

Parallèlement, d'innombrables définitions et interprétations de la notion d'autonomie sont diffusées dans la littérature de spécialité à partir des années 1970, et surtout depuis la parution de « Autonomie et apprentissage des langues étrangères » (Holec, 1979). Deux ouvrages publiés récemment témoignent de cette richesse de théories proposées en l'espace de trente ans - il est question de « Maintaining Control : Autonomy and Language Learning » édité à Hong Kong (Pemberton, Toogood, Barfield, 2009) et « Realizing Autonomy. Practice and Reflection in Language Education Contexts » (Irie, Stewart, 2012). Conjointement avec l'évolution pédagogique, quelques-uns des

modèles de compétence de communication qui se succèdent apportent, eux aussi, de nouvelles approches du rôle des variables individuelles, y compris de celles qui s'apparentent à l'autonomie. Les passer en revue nous semble spécialement précieux, car cette perspective est examinée très rarement dans la didactique des langues étrangères.

C'est déjà chez D. Hymes que la place des variables individuelles et les liens qui s'établissent entre elles sont mis en exergue : *En parlant de la compétence, il est particulièrement important de ne pas séparer les facteurs cognitifs des facteurs affectifs et volitifs*(...) (Hymes, 1972 : 283). À la fin des années 1970, J. Munby introduit la notion de profil des besoins (*profile of needs*), et donc une notion fortement associée à l'autonomie. Cependant, il y voit avant tout les habiletés langagières nécessaires à l'exécution d'une tâche donnée (Munby, 1978 : 40). M. Canale et M. Swain ainsi que S. Moirand soulignent le poids de ces caractéristiques de l'apprenant/utilisateur de la langue qui sont susceptibles de combler des lacunes constatées au sein d'une composante langagière donnée : il s'agit de la compétence stratégique (Canale, Swain, 1980) et de stratégies individuelles de communication (Moirand, 1982). Il est apparent que le management de stratégies quelconques réclame des démarches autonomes de la part de l'apprenant, car il mobilise la réflexion, la rétrospection, l'introspection, le choix entre différentes possibilités, la capacité à bien organiser et à coordonner ses activités, et à les harmoniser avec ses ressources personnelles. J. A. van Ek va plus loin en incorporant à son modèle de *communicative ability* les variables à forte dominante psychologique telles que l'empathie, l'aptitude à s'entendre avec les autres, la confiance en soi ainsi que l'autonomie et la capacité à endosser la responsabilité sociale (van Ek, 1986 : 33, 65). Ce même auteur met en relief la nécessité de promouvoir l'autonomie dans le contexte scolaire dans le but de former une société respectant les principes de la démocratie (*ibidem* : 71). L. Bachman met aussi l'accent sur différents facteurs individuels, y compris les habiletés stratégiques et les mécanismes psychophysiologiques, neurologiques et psychologiques, qui sous-tendent l'usage de la langue (Bachman, 1990 : 67). Ils appartiennent à la composante exécutive de la compétence stratégique. L. Bachman et A. S. Palmer consacrent, dans leur modèle, une plus grande attention aux paramètres non langagiers - l'âge, la langue maternelle, le niveau et le type de formation, les expériences vécues et tous les autres facteurs dictant le style cognitif se répercutent sur l'emploi de la langue étrangère, et la collecte des informations personnelles présente une grande utilité pour ce qui est de la conception des activités (Bachman, Palmer, 1996 : 64). Le schéma affectif (*affective schemata*), terme lancé par ces deux auteurs, est censé jouer le rôle clé dans l'accomplissement de la tâche, en maximisant ou en réduisant la souplesse de l'utilisateur de la langue (*ibidem* : 65-66). Il est clair que des blocages émotionnels freinent l'accès à l'autonomie.

2. De 2001 à aujourd'hui : autonomie dans le savoir-être

La notion de savoir-être est apparue dans le « Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer » (2001) (désormais CECRL). Le savoir-être fait partie des compétences générales, que l'on distingue des compétences communicatives langagières, et il affecte de très nombreuses caractéristiques de l'apprenant : *Les savoir-être sont à considérer comme des dispositions individuelles, des traits de personnalité, des dispositifs d'attitudes, qui touchent, par exemple, à l'image de soi et des autres, au caractère introverti ou extraverti manifesté dans l'interaction sociale. On ne pose pas ces savoir-être comme des attributs permanents d'une personne et ils sont sujets à des variations. Y sont inclus les facteurs provenant de différentes sortes d'acculturation et ils peuvent se modifier* (CECRL, 2001 : 17). Il est possible de nuancer la notion en recensant ses composantes : elle recouvre des attitudes (par exemple d'ouverture à de nouvelles expériences), des motivations (par exemple internes ou externes), des systèmes de valeurs et de convictions (par exemple idéologiques ou religieuses), des styles cognitifs (par exemple convergents ou divergents) et enfin le très vaste ensemble des traits de la personnalité (par exemple optimisme ou pessimisme, spontanéité ou réticence, degré d'indépendance, etc.). Toutes les variables appartenant au savoir-être sont donc envisagées comme les propriétés de l'apprenant, mais deux remarques se présentent tout de suite à l'esprit. Premièrement, certaines de ces dispositions individuelles peuvent être modifiées, entre autres grâce aux démarches entreprises par l'enseignant de langue et aux activités privilégiées dans le processus didactique. Deuxièmement, elles sont sujettes aux variations d'un milieu culturel à l'autre, même si on les qualifie d' « individuelles » : (...) *il semble juste d'admettre que l'expression exacte des traits de personnalité subit des variations individuelles, tandis que leur forme générale et les types de comportements privilégiés dépendent en grande mesure de la conception du monde propre à un milieu culturel donné* (Smuk, 2012 : 29). Exemple : la spontanéité dans les interactions orales en classe, si appréciée dans certaines cultures, ne l'est guère dans les autres^o. Il vaut la peine de dire que le terme d'autonomie ne figure pas explicitement dans la définition du savoir-être.

Mais même si la notion d'autonomie en tant que telle ne surgit que rarement dans les modèles de compétence de communication évoqués ci-dessus et bien qu'elle ne soit pas explicitée dans la conception du savoir-être, il est incontestable que les comportements autonomes prennent leur source dans la personnalité. Ils se greffent aussi sur d'autres variables cognitives (degré de dépendance du champ, attitude réflexive, habitudes liées à l'apprentissage, etc.) et affectives (confiance en soi, estime de soi, degré de motivation, etc.). De plus, celles-ci déclenchent l'apparition ou l'absence des comportements autonomes. Tel est l'avis de nombreux chercheurs en matière d'autonomie. D. Little, par exemple, souligne les rapports qui se nouent entre les comportements

autonomes et les traits psychologiques tels que l'impartialité, la réflexion critique, l'esprit d'indépendance, la prise de décision (Little, 2000 : 69).

3. Des variables individuelles du savoir-être à l'autonomie au moyen du savoir-être

3.1. Cadre conceptuel

D'après nous, il est illusoire d'envisager l'autonomie proactive (*proactive autonomy*), telle qu'elle a été définie par W. Littlewood (1999), dans la plupart des contextes institutionnels de l'enseignement/apprentissage des langues. Néanmoins, il nous semble possible de trouver des solutions judicieuses pour stimuler l'autonomie réactive (*reactive autonomy*), qui peuvent être intégrées dans tout processus éducatif¹. Mettre l'accent sur la compétence de savoir-être serait un moyen d'y parvenir. Avant de spécifier ce que recouvre cette relation, quelques précisions terminologiques doivent être apportées.

Comme nous venons de le dire, le savoir-être de l'apprenant est constitué des variables individuelles qui exercent une influence sur la formation langagière, et on lui attribue, d'après les auteurs du CECRL, le statut de « compétence ». Si nous nous accordions à approuver une telle définition, nous nous rendrions rapidement compte que certaines de ces variables ne peuvent pas, en principe, être le propre de la notion de compétence - quelques exemples empruntés au CECRL en font preuve : manque de confiance en soi, manque de conscience de soi, étroitesse d'esprit, paresse, inflexibilité. Grosso modo, envisager le savoir-être comme une compétence oblige l'apprenant à : d'une part, sélectionner ces caractéristiques - qualités, aptitudes, talents, etc. - qui rendront l'apprentissage des langues étrangères optimal ou, du moins, favoriseront sa progression ; d'autre part, à se rendre compte de l'impact de certaines variables individuelles sur son apprentissage. Dans ces deux cas, faire appel à la conscience de soi et à l'autoévaluation est indispensable.

Ceci s'inscrit dans la tendance actuelle, accentuant le rôle de l'autoévaluation et de la conscience de soi dans le processus d'autonomisation (Peris, 2009 : 105). Déjà D. Nunan a tracé le chemin vers l'autonomie en établissant ses cinq niveaux : conscience, participation, intervention, création, transcendance (Nunan, 1997 : 195). Cette conception attire notre attention, car elle corrèle avec le point de vue que nous adoptons. La première étape, celle que l'on qualifie de conscience, paraît cruciale parce qu'il semble que l'autonomie en résulte. Il y est question de la conscience de ses aspirations et buts, de ses qualités dans l'apprentissage, de ses préférences quant aux stratégies ou aux activités, etc. Cependant, cette relation causale est, d'après nous, plus complexe qu'il n'y paraît : la conscience de soi ainsi que la capacité à s'autoévaluer conditionnent,

tout d'abord, la compétence de savoir-être et c'est seulement celle-ci qui est centrale dans le soutien du processus d'autonomisation (schéma 1).

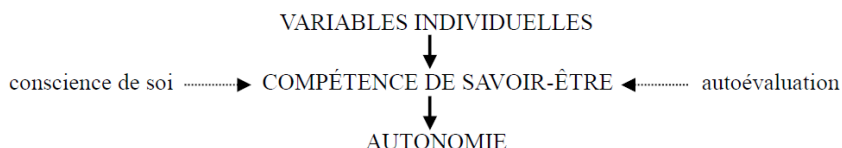


Schéma 1. Passage des variables individuelles à l'autonomie

3.2. Vers une opérationnalisation

Nous avons constaté que l'autonomie se développe par l'intermédiaire de la compétence de savoir-être tandis que celle-ci s'appuie sur la conscience de soi et l'autoévaluation. Afin de clarifier nos propos théoriques et pour leur donner une dimension plus opérationnelle, nous détaillerons ci-dessous les habiletés partielles du savoir-être. Ces habiletés, relevant toutes du domaine de l'autoanalyse et l'autorégulation, sont en même temps un moyen d'affermir l'autonomie. La remarque faite par E. M. Peris s'y reflète : l'autonomie dans le contexte scolaire devrait être épanouie grâce aux démarches entreprises consciemment, délibérément, formulées explicitement et procéder par voie d'analyse (Peris, 2009 : 105). En pratique, l'apprenant devrait être en mesure de :

- identifier et nommer ses atouts du point de vue de l'apprentissage en général, p. ex. aptitude à mener un raisonnement analytique et méthodique ;
- identifier et nommer ses atouts du point de vue de l'apprentissage de la langue étrangère, p. ex. motivation intrinsèque liée à l'intérêt porté à la culture cible ;
- saisir le rôle, voire la valeur, des traits qui passent - dans le sens courant, non spécialisé, stéréotypé - pour des défauts ou des obstacles à apprendre, ex. propriétés de l'introverti associées à sa stimulation interne² ;
- identifier et nommer ses côtés faibles du point de vue de l'apprentissage en général et, au besoin, réfléchir sur les moyens de les modifier, p. ex. formulation d'objectifs à court terme en cas de manque de motivation intrinsèque ;
- identifier et nommer ses côtés faibles du point de vue de l'apprentissage de la langue étrangère, p. ex. faible tolérance à l'ambiguïté langagière ;
- saisir l'influence des traits personnels qui constituent une entrave à la maîtrise d'une compétence langagière particulière, et dans certains cas l'accepter, ex.

- déficiences de l'audition pesant sur la compréhension orale ;
- intégrer des connaissances sur soi-même dans la planification de son processus d'apprentissage et surtout des stratégies pour atteindre les objectifs, p. ex. besoin de visualisations schématisques des problèmes grammaticaux ;
 - définir ses champs d'intérêt liés à l'apprentissage de la langue, p. ex. penchant pour certains genres textuels ;
 - choisir, le cas échéant, les moyens et les matériaux les plus appropriés à ses champs d'intérêt, ses buts, ses besoins, p. ex. choix d'un type de devoir de maison ;
 - définir ses sources de satisfaction, p. ex. affranchissement de barrières face à l'interaction orale ;
 - identifier et appeler les sources des problèmes survenus lors de l'exécution de l'activité et sélectionner celles qui sont liées aux caractéristiques individuelles, p. ex. manque d'attention sélective durant la lecture ;
 - déterminer le niveau de difficulté de l'activité et expliquer les raisons pour lesquelles tel ou tel aspect passe pour facile ou difficile, p. ex. précision insuffisante provoquée par une attitude trop impulsive ;
 - évaluer ses acquis à travers le prisme de ses potentialités individuelles, p. ex. sentiment d'efficacité renforçant la motivation qui est l'effet des expériences antérieures.

3.3. Exemples d'activités

Eu égard au caractère de ce dont nous parlons, il semble qu'il soit plus facile de parler théoriquement de l'autonomie au moyen du savoir-être (discuter de l'ambiance, réfléchir à l'attitude de l'enseignant, etc.) que de concevoir des activités qui s'y rapporteraient. Nous tenterons d'affronter ce défi en proposant ci-après quelques activités dont les unes invitent l'apprenant à porter un regard général sur ses prédispositions de même que sur leur impact sur l'apprentissage tandis que les autres sont plus ciblées, car elles se réfèrent aux réactions face aux activités langagières.

- Potentialités générales de l'apprenant : « Donnez trois-cinq de vos qualités qui vous permettent de penser que vous réussirez dans l'apprentissage de la langue. » ;
- Autoprésentation : « Concevez un spot publicitaire qui vous décrit le mieux. / Préparez une bande dessinée dont vous êtes le personnage principal. / Dites à quel héros littéraire vous vous identifiez. » ;
- Potentialités de l'apprenant face à l'activité : « Qu'est-ce que vous pensez apporter à cette tâche ? » ;
- Autoévaluation de l'apprenant après avoir accompli l'activité : « Contre quels

- obstacles avez-vous butés ? Pouvait-on y remédier ? Comment ? » ;
- Prise de conscience des priorités : « Qu'est-ce que vous avez appris pendant cette leçon ? Quels sont, pour vous, les trois aspects les plus importants de ce sujet ? Pourquoi ? » ;
 - Choix de ses champs d'intérêt : « Recherchez des documents supplémentaires en rapport avec le sujet de la leçon en fonction de vos intérêts quant à l'aspect abordé, son genre, sa forme, etc. » ;
 - Choix des activités selon ses préférences : « Choisissez le devoir à la maison (par exemple un des trois) que vous désireriez faire. Justifiez votre choix. » ;
 - Choix du vocabulaire selon ses préférences : « Mémorisez cinq mots que vous avez aimés le plus pendant cette leçon. » ;
 - Bilan du matériel selon ses préférences : « Concevez une activité de récapitulation (liée au contenu de la leçon, à l'unité du manuel, etc.) qui vous permette le mieux de réviser vos acquis. » ;
 - Participation dans la prise des décisions : « Présentez un timing possible pour la réalisation des buts définis dans le curriculum. » ;
 - Liberté dans l'accomplissement de l'activité collective (p. ex. jeux de rôles) : « Choisissez le rôle que vous désireriez incarner. Construisez-le à votre guise. » ;
 - Conceptualisation individuelle des savoirs : « Présentez une/la règle de grammaire de la façon qui est, à vos yeux, la plus favorable à la compréhension. » ;
 - Positionnement dans le groupe : « Qu'est-ce que vous pensez apporter au groupe dans lequel vous travaillez ? » ;
 - Auto-observation globale : « Tenez un journal de bord dans lequel vous noterez toutes les observations que vous trouvez importantes du point de vue de votre apprentissage de la langue : points forts et faibles, obstacles rencontrés, types d'activités préférés, habitudes, évaluation des acquis selon le domaine, remèdes appliqués, etc. ».

Il vaut la peine d'ajouter que de nombreux instruments peuvent étayer ce processus d'autonomisation - avant tout, il est question de ceux qui font référence à la conscience de soi : questionnaires des stratégies préférées (p. ex. *Strategy Inventory for Language Learning* - SILL), questionnaires portant sur les convictions liées à l'apprentissage des langues (p. ex. *Beliefs about Language Learning Inventory* - BALLI), grilles d'autoévaluation contenues dans des manuels de langue, etc.

Conclusion

Divers traits de l'apprenant agissent directement sur les manières d'apprendre les langues et de communiquer, y compris sur le degré de son autonomie, mais le domaine du savoir-être ne peut pas se restreindre à l'ensemble des caractéristiques individuelles. Pour nous, le savoir-être est une des compétences, la compétence consistant à « rechercher son mieux-être » dans l'apprentissage de la langue : à se fonder sur ses qualités et à en faire usage, à perfectionner ses potentialités, à comprendre l'influence de variables individuelles sur l'apprentissage et, à la limite, à accepter certaines déficiences de nature objective - ce qui n'exclut pas, bien évidemment, la remédiation.

Certainement, toute compétence se mesure à la faculté de travailler de manière autonome, mais l'autonomie réclame un niveau élevé d'autoconscience. Si l'apprenant est encouragé à effectuer un retour sur les démarches entreprises et à les évaluer également à travers ses potentialités individuelles, il devient apte à activer ses ressources et à modifier certaines de ses attitudes, comportements, convictions, etc. Et quoique l'autonomie soit un attribut de l'apprenant, on ne peut pas perdre de vue que le contexte didactique - au sens large du mot - la soutient ou non. Tout au long du processus d'apprentissage, l'autonomie s'acquiert et se fortifie. D'un côté, elle est donc le but en soi. De l'autre, elle désigne le processus qui y mène. L'approche de la notion de compétence proposée par G. Le Boterf s'applique de façon idéale à notre contexte : *La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. (...) L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (...) est révélatrice du "passage" à la compétence. (...) La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser, mais dans la mobilisation même de ces ressources. (...) Le concept de compétence désigne une réalité dynamique, un processus, davantage qu'un état* (Le Boterf, 1994 : 16-18 In : Bulea, Bronckart, 2005 : 196).

Bibliographie

- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.
- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Bachman, L. F., Palmer, A. S. 1996. *Language Testing in Practice : Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford : Oxford University Press.
- Bulea, E., Bronckart, J.-P. 2005. Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In : Bronckart, J.-P., Bulea, E., Pouliot, M. *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion, pp. 193-227.
- Brown, H. G. 2000. *Principles of Language Learning and Teaching*. White Planes : Addison Wesley Longman Inc.
- Canale, M., Swain, M. 1980. « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing ». *Applied Linguistics*, n° 1, pp. 1-47.
- Carette, E., Carton, F., Vlad, M. (dir.). 2011. *Diversités culturelles et enseignement du français*

dans le monde. Grenoble : PUG.

Cuq, J.-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.

Van Ek, J. A. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg : Council of Europe.

Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe.

Hymes, D. 1972. On Communicative Competence. In : Pride, J. B., Holmes, J. *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth : Penguin, pp. 269-293.

Irie, K., Stewart, A. (dir.). 2012. *Realizing Autonomy. Practice and Reflection in Language Education Contexts*. Hampshire-New York : Pallgrave Macmillan.

Little, D. 2000. Autonomy and autonomous learners. In : Byram, M. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London : Routledge, pp. 69-72.

Littlewood, W. 1999. « Defining and developing autonomy in East Asian contexts ». *Applied Linguistics*, n°20, pp. 71-94.

Le Boterf, G. 1994. *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'organisation.

Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Munby, J. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge : Cambridge University Press.

Nunan, D. 1997. « Designing and adapting materials to encourage learner autonomy ». In : Benson, P., Voller, P. (dir.). *Autonomy and independence in language learning*. London : Longman, pp. 192-203.

Pemberton, R., Toogood, S., Barfield, A. (dir.). 2009. *Maintaining Control. Autonomy and Language Learning*. Hong Kong : Hong Kong University Press.

Peris, E. M. 2009. L'éducation pour l'autonomie : un nouveau modèle d'enseignement? In : Lions-Olivieri, M.-L., Liria, P. (coord.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone : Difusión - Maison des Langues, pp. 101-118.

Robert, J.-P. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys.

Smuk, M. 2012. « Du pluriculturel au pluriauthentique en classe de langue ». *Synergies Pays Riverains du Mékong*, n° 4, *Le plurilinguisme sur les bords du Mékong, enjeux sociolinguistiques et didactiques*, pp. 27-35.

Notes

1. « In speaking of competence, it is especially important not to separate cognitive from affective and volitive factors (...) »
2. De nombreux exemples recueillis dans l'ouvrage sous la direction d'E. Carette, F. Carton et M. Vlad (2011) peuvent servir d'illustration de la question signalée. Nous aussi, nous avons consacré un article à la problématique de la diversité culturelle sous l'angle du savoir-être de l'apprenant et de son authenticité dans l'enseignement/apprentissage des langues. Nous y avons proposé la notion de pluriculturel/authenticité(s) accentuant différentes perceptions de ce phénomène (Smuk, 2012).
3. Ce type d'autonomie se réfère à la capacité à organiser ses ressources individuelles de manière autonome afin d'atteindre un but déterminé auparavant ; pourtant, les objectifs sont définis par l'enseignant. La notion d'autonomie proactive accentue la liberté quant à la formulation des objectifs et du point de vue du choix des méthodes d'apprentissage, ainsi que l'autoévaluation de ses acquis (Littlewood, 1999 : 75).
4. Les introvertis sont plus aptes à « s'auto-stimuler » car ils présentent un niveau d'éveil cortical plus élevé que les extravertis.