

La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise*

Pu Zhihong
Université Sun Yat-sen, Chine



Synergies Chine n° 6 - 2011 pp. 37-45

La perspective actionnelle par tâches privilégiée par le CECR influence toute l'Europe dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. Convient-elle au contexte chinois riche d'une culture d'apprentissage de plusieurs milliers d'années ? A travers l'analyse des caractéristiques de cette perspective et de cette culture éducative, on remarque qu'il existe bon nombre de points de conflits entre elles. Ainsi, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Chine se posent les interrogations suivantes : faut-il adopter la perspective actionnelle par tâches théoriquement plus avancée ou garder la dite culture chinoise qui fonctionne bien, ou encore adapter la perspective actionnelle par tâches aux contextes chinois?

Mots-clés : perspective actionnelle, tâche, culture d'apprentissage chinoise, CECR.

欧洲语言共同参考框架着重提出的通过任务面向行动的教学法影响着整个欧洲的语言教学和评估。它适合有几千年学习文化的中国环境吗？透过对面向行动教学法和中国学习文化特征的分析，发现之间有很多冲突。要否在中国采纳理论上较为先进的面向行动教学法，还是保留运作自如的中国学习文化，又或建立符合中国环境的面向行动教学模式？

关键词：面向行动，任务，中国学习文化，欧洲语言共同参考框架。

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), especially the action-oriented approach, has influenced Europe in languages learning, teaching and assessment. Is this approach suitable for China? When analyzing their characteristics, many contradictions appear between the action-oriented approach and the Chinese learning culture. Should we adopt an action-oriented approach or keep Chinese learning culture or adapt an action-oriented approach to Chinese environment?

Key words: action-oriented approach, task, Chinese learning culture, CEFR.

Introduction

Le *Cadre européen commun de références pour les langues* (appelé ci-après CECR) privilégie dans l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues vivantes une perspective actionnelle : « 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 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. » (CECR, 2001). La perspective actionnelle (appelée ci-après PA) par tâches révèle un changement de conception de l'éducation : les apprenants deviennent des acteurs sociaux ; apprendre ne se limitant plus aux simulations en classe, il s'agit d'accomplir des tâches réelles dans la vie sociale ou une activité langagière dans un contexte social. Ce changement de conception conduit à des changements de politiques éducatives, de programmes, de méthodologie de l'enseignement/ apprentissage des langues vivantes.

Pourquoi l'apparition de cette perspective actionnelle ? Elle découle des besoins liés à l'intégration européenne : « Parvenir à une plus grande unité parmi ses membres et atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ». (CECR, 2001). « Il ne s'agit plus seulement de préparer les citoyens européens à communiquer lors de rencontres ponctuelles, mais à travailler entre eux dans la durée (passage quant à l'objectif du 'parler avec' à 'l'agir avec') (Puren, 2006). Agir avec l'autre consiste en une co-action (actions communes à finalité collective) des partenaires de communication. En travaillant ensemble, on réalise des activités sociales grâce à la coopération des acteurs de cultures différentes et dans un contexte culturellement défini. Ainsi est produite une culture partagée, une co-culture (Cf. : Puren, 2006).

La Chine s'ouvre et s'intègre peu à peu au monde. Pour réussir cette intégration, les Chinois, notamment les apprenants de langues étrangères doivent y travailler. Pour ces derniers, apprendre des langues étrangères, ce n'est plus pour seulement communiquer lors d'un voyage touristique ou un séjour linguistique, mais aussi travailler et coopérer avec les acteurs sociaux de cultures différentes, par exemple dans des entreprises multinationales. La PA par tâches ou projets conviendrait-elle à leur apprentissage des langues étrangères ? Aussi cet article souhaite-t-il mettre en regard les caractéristiques de la PA par tâches et la culture d'apprentissage chinoise pour voir si elles sont compatibles dans le contexte chinois

1. Caractéristiques de la PA par tâches

La perspective actionnelle remonte à l'enseignement par action introduit par le professeur anglais Reg Ravens¹ pendant les années 1950 dans la formation des gestionnaires. Cet enseignement consiste en l'apprentissage des savoirs, mais principalement en l'analyse, l'étude et la résolution de problèmes réels rencontrés dans le travail en investissant les savoirs acquis: la situation-problème comme pivot de l'enseignement/ apprentissage mobilise les actions, les expériences, les coopérations des membres du groupe et les réflexions créatives. Les participants, au travers de la résolution des problèmes, réfléchissent sur leurs propres expériences, et s'enrichissent en apprenant les uns des autres. Ils apprennent dans les actions, dans l'autoréflexion. Ils acquièrent le savoir-apprendre dans l'apprentissage et se perfectionnent dans la coopération.

Quant au concept de tâches appliqué à la didactique, il est apparu dans les années 1980, puis est devenu de plus en plus important dans l'enseignement des langues étrangères.

Selon Nunan (1991), cinq caractéristiques² marquent l'enseignement par tâches :

1. L'accent mis sur l'apprendre à communiquer au travers des activités d'échanges interactives en langue cible ;
2. L'introduction des textes authentiques dans la situation d'apprentissage ;
3. Les apprenants se concentrent non seulement sur la langue, mais aussi sur le processus de l'apprentissage ;
4. Une amélioration des expériences personnelles de l'apprenant comme éléments importants contribuant à l'apprentissage en classe ;
5. Une tentative de lier l'apprentissage de la langue en classe avec sa réutilisation en dehors de la salle de classe.

Le CECR réunit les concepts d'action, de tâches et de compétences en mettant l'accent sur la PA par tâches pour développer les compétences des apprenants. Pour le CECR, les apprenants des langues étrangères, en tant qu'acteurs sociaux, accomplissent des tâches ou projets dans un contexte social. Les actes de parole ou activités langagières s'inscrivent dans des actions sociales, et ceux qui sont de nature plus spécifiquement 'pédagogique', doivent être « fondées sur la nature sociale et interactive 'réelle' et le caractère immédiat de la situation de classe » (CECR, 2001) ; En effet, on peut dire que les apprenants ont toujours réalisé des « actions » en classe, que ce soient de la traduction ou des exercices de grammaires, de l'explication de texte, ou encore des jeux de rôle. Néanmoins ces « actions » étaient toujours à des fins d'apprentissage. La PA vise des fins centrées sur des activités sociales. Apprendre, ce n'est pas pour simuler, mais pour utiliser réellement dans la vie sociale.

Dans l'approche communicative existe également la tâche. Seulement, on s'y contente de simuler ou transposer une scène de communication de la vie quotidienne en classe. Avec la PA, accomplir des tâches, cela signifie qu'« il ne s'agit plus en classe de simuler des situations d'usage en donnant à l'apprenant le rôle de l'utilisateur. L'apprenant sera acteur d'un projet qui ne visera pas seulement la réutilisation ou l'application de connaissances mais aussi sa construction en fonction des objectifs à atteindre et des aléas de la situation. » (Bourguignon, 2006)

La PA par tâches vise à développer un ensemble de compétences. Apprendre une langue, c'est apprendre et acquérir en classe et hors de classe des connaissances et compétences liées directement à la vie, puis les réutiliser dans la vie (en continuant à apprendre et à se perfectionner). Ces compétences concernent les compétences générales (savoirs, aptitudes et savoir-faire, savoir-être ainsi que savoir-apprendre) et les compétences communicatives langagières (compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques et compétences pragmatiques). « L'objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. » (CECR, 2001) On passe de l'enseignement/apprentissage des langues à l'éducation et la formation des apprenants.

2. Caractéristiques de la culture d'apprentissage chinoise

La Chine a une culture éducative longue de milliers d'années, et notamment marquée par le confucianisme depuis plus de 2000 ans. L'équivalent du mot « apprentissage » en

chinois se compose de deux caractères « *xue xi* ». Dans l'antiquité, les Chinois utilisaient séparément les deux mots. Selon l'étymologie, *xue* veut dire imitation, il consiste essentiellement à acquérir des connaissances par imitation: expériences directes ou indirectes ; *xi* veut dire révisions ou exercices ; c'est consolider les connaissances apprises par la révision. Donc, *xue xi* se centre sur les savoirs et fait appel à la pratique guidée par des exercices et à la mémorisation. Si l'on retient avec J.P. Cuq (2003) comme procédures méthodologiques essentielles de l'enseignement/apprentissage les suivantes : établir des objectifs d'apprentissage, choisir des supports et des activités d'apprentissage, déterminer les modalités de la réalisation de ces activités, gérer la succession, à court et à long terme, des activités choisies et définir des modalités d'évaluation, on peut en dégager les caractéristiques essentielles suivantes de la culture de l'apprentissage chinoise.

1. En tant qu'objectif de l'apprentissage, le concept de « *gong li* » (utilité) marquait bien la visée des apprenants, c'est-à-dire les avantages et les intérêts rapportés par l'apprentissage. Confucius a préconisé : « *xue er you ze shi* »³ (« Quand on estime avoir assez étudié, on s'engage dans une fonction »). Ici la fonction concerne la fonction officielle, c'est-à-dire après un apprentissage suffisant, on s'engage dans une carrière de fonctionnaire. Zhao Heng, un empereur de l'époque Song, a dit dans « Conseils sur l'apprentissage » : « *shu zhong zi you huang jin wu, shu zhong zi you yan ru yu* »⁴, c'est-à-dire « apprendre et obtenir les honneurs et titres à travers les examens constituaient la meilleure voie de la vie, on pouvait en obtenir de la richesse et de belles femmes ». Cette conception de l'apprentissage révèle une forte couleur utilitariste : on apprend pour avoir plus tard des honneurs et des titres. Les apprenants s'encourageaient souvent avec un dicton : *shi nian han chuan, yi zhao gao zhong, guang zhong yao zhu*. (« Etudier dur dix ans pour réussir un jour au concours impérial⁵ et retourner avec un bon titre et de l'honneur au pays natal afin d'honorer la famille, les ancêtres et la région »). Ils considéraient l'apprentissage comme une opportunité de changer leur sort et leur statut social.

2. Cet utilitarisme se traduisait par un enseignement/apprentissage en vue des examens. On recherchait toujours et par tous les moyens la réussite aux examens ou aux concours. En conséquence, les apprenants, devenus une 'machine à examens' ou un récipient de connaissances, étudiaient pour avoir de bonnes notes en classe, puis des certificats, un diplôme, tout cela afin d'accéder à une meilleure position sociale dans la vie active. Ils ne portaient pas ou peu d'attention sur l'acquisition d'autres compétences, telles que le savoir-être, le savoir-apprendre, le savoir-faire...

3. Une centration sur les connaissances. Dans la tradition, le *dao* constituait le contenu principal de l'apprentissage. *Dao* comprenait le *dao* du ciel (connaissances sur la nature) et le *dao* de l'homme (les connaissances sur la société et sur l'homme). Dans l'éducation traditionnelle, le *dao* de l'homme désignait les connaissances historiques, culturelles, éthiques et morales. Confucius a dit : *zhi yu xue, zhi yu dao*⁶ (« se résoudre à apprendre, c'est se résoudre au *dao* »). « *xue ji* »⁷ insiste : « Il faut connaître le *dao*, croire au *dao* et respecter le *dao*. » Aussi, l'apprentissage est-il devenu l'accumulation des expériences antérieurement faites par les générations précédentes, autrement dit la réception et la reconduction individuelle des connaissances et des expériences existantes au travers des imitations, des exercices de répétition et de mémorisation.

4. Une centration sur le professeur. Dans l'éducation traditionnelle, le professeur se plaçait au centre du dispositif éducatif. En tant que détenteur de savoirs, il prodiguait des connaissances, dirigeait, contrôlait et corrigeait les élèves. Les apprenants attendaient beaucoup de leur professeur et le respectaient avec référence et obéissance. Le processus de l'apprentissage restait basé sur une réception passive, à sens quasi-unique et verticale du professeur vers les apprenants ; peu de questions-réponses entre eux, car des questions risquaient de menacer la face du professeur ou celle de l'apprenant interrogant : ou bien celui-là n'avait pas bien expliqué ou celui-ci était trop « bête » pour comprendre ; encore moins de discussions entre les apprenants. Les études restaient mécaniques, étouffantes...

5. Un apprentissage replié sur la classe et sur l'école. Le confucianisme valorisait le travail intellectuel et dévalorisait le travail manuel. Mencius, un de ses fondateurs, a prôné : « *lao xin zhe zhi ren, lao li zhe zhi yu ren, zhi yu ren zhe shi ren, zhi ren zhe shi yu ren. Tian xia zhi tong yi ye.* »⁸ (« Ceux qui font le travail intellectuel dominant, ceux qui font le travail manuel sont dominés, les dominés pourvoient aux besoins des dominants, telle est la loi universelle. ») On considérait l'apprentissage comme l'appropriation des savoirs dans les livres et auprès des professeurs. Les activités se déroulaient uniquement en classe et dans l'école. Tout comme le dit une ancienne maxime chinoise : *liang er bu wen chuang wai shi, yi xin zhi du sheng ren shu* (« sourd à tout ce qui se passe hors de la fenêtre et (se) plongé de tout cœur dans les études des ouvrages des Sages »). Le travail manuel et les pratiques sociales étaient sous-estimés, voire méprisés. On négligeait l'apprentissage dans la pratique, dans le vécu et dans la société, sans parler de l'acquisition des aptitudes pratiques et des savoir-faire dans des activités sociales réelles. Les gens formés ainsi étaient qualifiés par les travailleurs comme « ne sachant travailler de ses quatre membres ni distinguer les cinq espèces de céréales ».

6. Un système d'évaluation sommative porté sur les acquis ou plutôt sur la mémorisation des connaissances au lieu de la créativité, et un système d'évaluation normative (Cuq, 2005 : 211) qui classait les apprenants les uns par rapport aux autres. Ce système trouve son origine dans le système des examens impériaux datant de l'époque de l'empereur Suiwendi en 583. Il s'agissait d'un système d'examens de sélection des intellectuels. Le gouvernement choisissait parmi eux ses fonctionnaires. Les examens se divisaient en niveaux provincial, ministériel et impérial. Ceux qui réussissaient passaient alors les examens du niveau supérieur. Le contenu des examens consistait en dissertations sur les classiques des Sages. Après une existence de plus de 1300 ans, le système des examens impériaux a été aboli en 1905. Néanmoins, il influence encore actuellement l'éducation en Chine. Par exemple, le concours national d'entrée universitaire, les tests nationaux niveaux 4, 6 et 8 dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères sont la trace de ce mode de sélection et de possibilité de changement de statut social. Pour des raisons techniques et d'équité pour tout le monde, les examens ou tests actuellement en vigueur pré-déterminent les contenus des manuels ou des supports d'enseignement, le contenu des examens ou tests portent essentiellement sur les connaissances mémorisées,... selon lequel les enseignants et les apprenants effectuent leur apprentissage avec énormément d'exercices et d'examens simulés. Aussi, tournant autour du « bâton » de l'examen et noyés dans des examens préparatoires, les apprenants manquent d'autonomie, de personnalité et de créativité dans l'apprentissage.

7. Considérer l'apprentissage à l'école et négliger celui de la vie. Dans la tradition, on comprenait l'apprentissage au sens étroit : l'appropriation dans le contexte institutionnel qu'est l'école. L'école n'envisageait que les contenus, les éléments visés de l'appropriation, mais négligeait tant le processus d'apprentissage que l'acquisition d'un savoir-apprendre, c'est-à-dire la capacité de préparer et de prendre les décisions concernant son apprentissage. Mais, comme nous l'ont appris notamment les travaux de Holec, « L'apprenant doit savoir apprendre. » C'est « l'une des deux conditions sine qua non de réussite de l'apprentissage autodirigé, la seconde étant de pouvoir disposer de ressources adéquates »⁹. Le savoir-apprendre doit constituer l'un des objectifs de l'enseignement afin de rendre l'apprenant de plus en plus autonome. Grâce à ce savoir-apprendre, après avoir acquis les compétences nécessaires et les savoirs fondamentaux de sa discipline, l'apprenant peut continuer à se former et se perfectionner après sa sortie de l'école.

3. Un regard récapitulatif

Après avoir analysé les caractéristiques de la PA par tâches et de la culture d'apprentissage chinoise, on peut établir un tableau comparatif entre elles.

	Culture chinoise	PA
Statut de l'apprenant	Récepteur d'informations	Acteur social
Finalité	Utilité : bonnes notes, diplôme, certificat, changement de statut social	Acquérir des compétences diverses : compétences générales et compétence à communiquer langagièrement
Attention	Aux savoirs	Pas seulement aux savoirs (aux compétences avec tout ce qu'elles impliquent : savoirs, savoir-être, savoir-faire, et savoir-apprendre)
Centration	Sur le professeur, enseignement de type directif, les décisions concernant l'apprentissage sont prises par l'enseignant	Sur l'apprenant
Didactique	Enseigner / apprendre	Former, éduquer
Activités d'apprentissage	Accepter passivement auprès du professeur ou dans les livres	Activités sociales ou celles liant directement à la société
Modalités d'activités	S'enfermer en classe, dans l'école	Co-action en classe ou dans la société
Succession	Apprentissage à l'école	Apprentissage tout au long de la vie
Vécu d'apprenants	Peu important	Important

Tableau 1 - Caractéristiques de la PA et de la culture de l'apprentissage chinoise

Dans ce tableau, on remarque en particulier que la succession de l'apprentissage désigne ici, au lieu de la progression des syllabus ou des activités choisies de l'enseignement, le parcours d'appropriation dans le temps : la période scolarisée et l'ensemble de la vie. La perspective actionnelle insiste sur la formation pour un « apprentissage tout au long de la vie », alors que dans la culture d'apprentissage chinoise, elle se limite à la période à l'école. Quant au vécu des apprenants, la culture chinoise accorde une importance

considérable aux expériences des ancêtres, notamment des Sages historiques, et néglige les expériences personnelles des apprenants.

En résumé, la culture d'apprentissage chinoise se caractérise par une centration sur les connaissances, sur la restitution d'un savoir immuable, sur le professeur, sur l'école. Elle reflète « une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme récepteur ou réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, l'enseignant. » (*Petit Larousse*, 1997 : apprenant). Elle se rapproche de la théorie du béhaviorisme ou apprentissage par conditionnement qui « réduit l'individu à un organisme, et l'apprentissage à des phénomènes purement physiologiques... l'apprenant doit répéter, il doit acquérir des habitudes ; il a besoin d'un enseignant qui le fera travailler et qui lui donnera des récompenses. »¹⁰, alors que la PA met l'accent sur la formation des compétences, sur l'apprenant, sur les activités sociales. La didactique ne se limitant plus à enseigner/apprendre les savoirs, vise à éduquer/former les citoyens. L'apprenant est devenu avec la PA le vecteur du processus d'apprentissage et un acteur social possédant une identité personnelle. Son apprentissage se déroule « comme une forme de médiation sociale »¹¹. C'est-à-dire qu'on apprend également à établir et à maintenir les liens de sociabilité avec les partenaires afin de réussir une tâche ou un projet. En tant qu'acteur social, l'apprenant, en co-action et en coopération avec autrui en classe, à l'école et dans la société construit le savoir et les compétences. Aussi, sur le plan théorique, la PA est plus avancée ou plus large dans sa prise en compte de la complexité des processus d'enseignement/apprentissage.

Depuis ces dernières décennies, avec la réforme et l'ouverture de la Chine vers l'extérieur, le système éducatif chinois a connu certaines réformes. Cependant sa structure traditionnelle perdure. Par exemple, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la méthode traditionnelle grammaire/ traduction domine toujours à l'échelle nationale, malgré certains éléments « nouveaux » introduits, tels que les exercices structuraux de la méthode audio-orale, et plus d'attention aux documents authentiques, aux connaissances culturelles et à la compétence de communication, notions issues de l'approche communicative... Cette culture d'enseignement/apprentissage, grâce à sa longue histoire, sa cohésion interne, ainsi qu'à sa cohérence avec le système éducatif chinois actuel, fonctionne bien dans le contexte chinois. Certains lecteurs étrangers constatent que « les apprenants chinois ne maîtrisent pas une langue étrangère moins bien que les apprenants européens formés aux approches communicatives »¹². Des professeurs chinois sont fiers de leur méthode qu'ils qualifient d'« éclectique », parce qu'elle convient, selon eux, au contexte de l'enseignement/apprentissage de la Chine. Aussi, sur le plan pratique et en apparence cette culture d'enseignement/apprentissage « tourne rond » comme un moteur conçu selon des principes éprouvés de longue date.

Or, aujourd'hui, dans un monde où explosent de nouvelles connaissances et techniques, qui évoluent aussi du jour au lendemain, et où le monde du travail se voit révolutionné par de nouvelles modalités d'organisation, la mémorisation des connaissances des ancêtres ou des professeurs n'est plus suffisante. Les connaissances acquises à l'école ne suffisent pas non plus à affronter ces changements. Il faut être capable d'actualiser en permanence ses connaissances et ses compétences tout au long de la vie. Donc, prodiguer seulement des connaissances aux apprenants paraît très limité en tant que rôle assuré par l'école. Bref, pour faire face à un monde en évolution très rapide, ne faut-il

pas que l'apprenant se forme à l'école des savoirs fondamentaux de sa discipline, et des compétences nécessaires pour pouvoir continuer à apprendre et à se perfectionner en autonomie dans la pratique sociale après l'obtention de son diplôme ?

4. En guise de conclusion

Après une analyse des caractéristiques de la PA et de la culture d'apprentissage chinoise, on remarque qu'il existe bon nombre de points de divergences entre elles. Celle-là présente des conceptions avancées et des avantages, alors que celle-ci s'enracine profondément dans la société chinoise et fonctionne bien en apparence. Dans les dernières décennies, malgré des réformes dans l'enseignement/ apprentissage, cette culture traditionnelle influence encore profondément les apprenants chinois, leur apprentissage et le système éducatif. En conséquence, dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en Chine, la question suivante se pose avec acuité : faut-il adopter telle quelle la perspective actionnelle par tâches théoriquement plus avancée ou garder la dite culture tournant « rond », ou encore inventer sur le plan méthodologique une nouvelle culture par la combinaison de la culture traditionnelle et la PA ? Dans ce dernier cas, se présente un long, passionnant et stimulant trajet à parcourir.

Notice

* Cet article fait partie du « projet du FLE du Bureau de l'Éducation du Guangdong 2011-73 » (本文属大学法语精品课项目内容, 由广东省教育厅立项2011-73)

Bibliographie

- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Bourguignon, C., 2006. « De l'approche communicative à l'approche communic-actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures ». *Synergie Europe*, n. 1, pp.58-73.
- Cuq, J.-P., Gruca I., 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presse universitaire de Grenoble.
- Cuq, J.-P., 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.
- Holec, H., 1992. « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé ». *Le français dans le monde*, n. spécial en février, « Les autoapprentissage ».
- Nunan, D., 1991. « Communicative tasks and language curriculum ». *TESOL Quarterly*, n°25, pp. 279-295.
- Puren, C., 2006. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle ». *Le français dans le monde*, n. 347, pp. 37-40.
- Puren, C., 2004. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». *Les cahiers de l'APLIUT*, n. 23, pp. 126-130.

Bibliographie en chinois

Li Juan, 2007. « 中国传统教育之“学习”浅论 »

[Li Juan, 2007. De « l'apprentissage » dans l'éducation traditionnelle chinoise, *Recherches dans l'éducation et la didactique*, n. de février, pp.140-141.]

Notes

¹ Cité par Zhang Zhongnian, « 行动学习法的理念与实践 » (Concept et pratique de l'apprentissage par action) *Gui Hai Tribune*, 2006 N° 6 pp.48-53.

² Version originale en anglais des cinq caractéristiques :

- a. An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language
- b. The introduction of authentic texts into the learning situation
- c. The provision of opportunities for learners to focus, not only on language, but also on the learning process itself
- d. An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning
- e. An attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom

³ Propos de Confucius dans « *lun yu* » (Les entretiens de Confucius), un des ouvrages classiques du Confucianisme.

⁴ Propos de Zhao Heng dans « *li xue pian* » (Conseils sur l'apprentissage), un des ouvrages du Confucianisme.

⁵ Voir l'explication du concours impérial en bas dans la caractéristique 6.

⁶ Propos de Confucius cité dans Li Juan, « 中国传统教育之“学习”浅论 » (De "l'apprentissage" dans l'éducation traditionnelle chinoise), *Recherches dans l'éducation et la didactique*, 2007, n° février, pp.140-141.

⁷ « *Xue ji* » (Apprentissage), un ouvrage classique chinois écrit par Le Kezheng vers la fin de l'époque des Royaumes combattants (403-221 av. J.-C.) Il est un des premiers documents du monde s'attachant spécifiquement à l'éducation et l'enseignement/apprentissage.

⁸ Propos de Mencius (372–289 av. J.-C.) dans « Mencius Tengwengongshang ».

⁹ Holec Henri, 1992. « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé », *Le français dans le monde*, n° spécial en février, « Les auto-apprentissages », p.46.

¹⁰ Jean-Pierre Cuq, 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : Clé international, p. 20.

¹¹ Ibid. p.21.

¹² Propos tenus par une lectrice française expatriée en Chine.