

**Introduction de l'autonomie de l'apprenant
dans la formation des enseignants**

Élaboré et coordonné par A. Camilleri

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Version anglaise:

Introducing learner autonomy in teacher education

ISBN 92-871-4006-5

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou de tout autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche.

Les opinions exprimées dans cette publication ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Couverture: Gross Werbeagentur Graz
Traduction: Philippe F. Lorre

Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-4982-8
© Conseil de l'Europe, août 2002
Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Sommaire

Préface	5
Partie A	9
Pratique réflexive et besoin d'autonomie dans la formation des enseignants <i>Säde-Pirkko Nissilä, Finlande</i>	11
Mettez en pratique ce que vous préconisez: l'autonomie de l'apprenant dans le cadre de la formation initiale <i>Antoinette Camilleri, Malte</i>	19
Le projet comme outil didactique de promotion de l'autonomie de l'apprenant <i>Lionė Galiėnė, Lituanie</i>	25
DIVA: l'autonomie de l'apprenant pour les enseignants en activité <i>Frank Gatt, Malte</i>	37
Partie B: Activités pédagogiques	49
Ma position par rapport à l'autonomie de l'apprenant	51
Une statue douée de parole	52
Une lettre adressée à soi-même	53
La qualité se révèle à l'usage	54
Choisissez votre manuel	55
Mon apprentissage en termes de besoins	56
Le journal de mon apprentissage linguistique	57
Comment je souhaiterais améliorer mes compétences linguistiques	59

La recherche d'informations	61
Projet de lecture de revues spécialisées	63
Projet de réalisation de documents pédagogiques visuels	64
Puzzle	65
En première ligne	66
L'arc-en-ciel	67
Lorsque j'ai fini d'écrire	68
Ce que je dois contrôler une fois que j'ai fini d'écrire	69
Ce que je pense de mon texte	70
Après la création d'un livre	72
Initiation au métalangage	74
Parlons vêtements	75
Parlons registres de langue	75
Pour initier les jeunes apprenants à l'évaluation	76
À propos des contributeurs	79
Références bibliographiques	81

Préface

L'autonomie de l'apprenant est devenue un thème central de la didactique des langues. Elle s'intègre dans une évolution pédagogique plus large qui a pour objectif de préparer les jeunes à une vie marquée par un apprentissage permanent et perpétuellement renouvelé, en leur donnant les outils qui leur permettront d'organiser et de mener leur apprentissage, autant dans un contexte scolaire qu'extrascolaire. Dans le cadre de l'apprentissage des langues, cette autonomie s'avère déterminante dans la mesure où les apprenants se préparent à la communication en situations internationales. Il leur faut donc acquérir l'indépendance nécessaire à la communication interculturelle et interlinguistique. Certes, aucune école, aucun programme n'est susceptible de leur transmettre tous les savoir-faire dont ils pourront avoir besoin par la suite. On peut néanmoins les doter d'un outil de développement continu qui leur permettra d'avoir une meilleure compréhension générale d'eux-mêmes en tant qu'apprenant, du processus d'apprentissage, ainsi que des facteurs qui entrent en jeu dans la communication. L'autonomie de l'apprenant est un élément essentiel de l'approche communicative développée par le Conseil de l'Europe pour l'apprentissage des langues. On attend donc des apprenants qu'ils prennent en charge leur apprentissage, qu'ils sachent négocier et coopérer — aussi bien entre eux qu'avec l'enseignant — afin de définir les objectifs à atteindre et la méthode à adopter, afin d'apprendre à contrôler et à évaluer leur progression, et aussi de partager les savoirs et les expériences tout en respectant l'individualité de chacun.

Les enseignants se voient donc assigner un nouveau rôle. Plus on considérera l'autonomie de l'apprenant comme une ligne directrice essentielle de la pratique pédagogique et plus le nombre de projets de recherche élaborés dans les classes ira croissant, plus on aura alors besoin d'enseignants prêts à promouvoir la mise en pratique de ce concept didactique. Dans la plupart des cas, ceux-ci n'ont jamais eu l'occasion d'apprendre eux-mêmes de façon autonome. Il est donc naturel qu'ils éprouvent des difficultés à mettre en œuvre une telle méthodologie. Selon nous, les enseignants auront beaucoup de mal à introduire une nouvelle approche dans leur pédagogie si on ne leur donne pas la possibilité d'en faire personnellement l'expérience. Il est important en effet qu'ils sachent ce que signifie cette autonomie pour l'apprenant. Les personnes qui ont collaboré à la présente publication exposent ici la méthode adoptée pour tenter de donner aux enseignants la possibilité de faire eux-mêmes l'expérience de cette autonomie, avant même de les inviter à la mettre en pratique dans les écoles.

La publication est en grande partie le résultat des travaux menés par un réseau de recherche et développement mis en place lors de l'atelier 3/97 (Graz, 4-8 mars 1997), organisé par le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe sur le thème de la *Sensibilisation à la langue et à la culture dans l'apprentissage-enseignement des langues (L1 et L2) et développement de l'autonomie de l'apprenant (tranche d'âge: 11-18 ans)*. Un réseau international a été mis en place à cette occasion avec le soutien du CELV, le propos étant d'élaborer et de tester des modules de cours

destinés à la formation initiale et continue des enseignants. Ces modules devaient intégrer le concept d'autonomie de l'apprenant et leur objectif était double: d'une part donner aux enseignants la possibilité de faire par eux-mêmes l'expérience de cette autonomie; d'autre part étendre la pratique de l'autonomie de l'apprenant dans les classes du secondaire.

L'ouvrage est composé de deux parties. La partie A présente une description des projets réalisés par trois des membres du réseau international, chacun dans un contexte particulier: l'un dans le cadre de la formation initiale des enseignants à Malte, les deux autres dans le cadre de la formation continue des enseignants en Lituanie et à Malte. L'expérience menée par Nissilä a quant à elle porté sur deux groupes d'enseignants stagiaires finlandais et faisait partie du projet de recherche et développement qui a suivi l'atelier nouveau style 15A et 15B, intitulé *La formation initiale des enseignants de langues vivantes*.

La partie A vise à encourager les formateurs de formateurs qui travaillent dans des contextes très divers et qui souhaitent introduire et promouvoir l'autonomie de l'apprenant dans l'enseignement-apprentissage des langues. Si les quatre projets s'étaient fixé un objectif comparable, ils divergent néanmoins par leur conception et leur réalisation, reflétant ainsi le caractère protéiforme de l'approche de l'apprentissage autonome. Les projets ont tous reçu un écho extrêmement favorable, non seulement du point de vue de l'acquisition des connaissances, mais aussi, et avant tout, sur le plan de la motivation et de l'intérêt suscités lors de l'apprentissage.

Une certaine circonspection est néanmoins de mise. En effet, l'introduction de l'autonomie de l'apprenant est un processus parfois lent et dans lequel les composantes sociales de l'apprentissage sont tout aussi importantes que les aspects cognitifs et métacognitifs. Si l'on veut obtenir les résultats désirés, il est absolument nécessaire de prévoir une phase de préparation, autant pour les formateurs que pour les stagiaires.

La partie B présente un ensemble d'activités destinées à des publics d'enseignants ou d'élèves, chacune abordant l'autonomie de l'apprenant par une approche différente. Les activités 1 à 5 visent à amener les participants à prendre en charge leur apprentissage à travers une réflexion portant sur leur façon d'apprendre, leur attitude à l'égard de l'apprentissage autonome, leurs besoins professionnels, et enfin sur eux-mêmes en tant qu'apprenants. Les activités 6 à 9 illustrent des modes de réflexion particuliers sur les processus et les besoins personnels en matière d'apprentissage. Dans les activités 10 et 11, les participants prennent une part active dans la formulation des besoins et des centres d'intérêts et, par conséquent, dans l'organisation des connaissances, ainsi que dans le choix des matériels pédagogiques employés. Les activités 12 à 17 fournissent des idées sur la façon de mettre en œuvre l'apprentissage autonome pour certaines compétences linguistiques telles que l'expression et la compréhension (orale et écrite). Les deux dernières activités (18 et 19) montrent comment on peut arriver, en recourant à la métaphore et à la discussion, à initier les jeunes apprenants à certains concepts — certes ardues mais essentiels à la notion d'autonomie de l'apprenant — tels que le métalangage et l'évaluation.

Les activités exposées dans la partie B ont été élaborées par Lioné Galiniené, Frank Gatt, Antoinette Camilleri, et leurs étudiants de troisième cycle Sandro Spiteri, Audrey Galea, Sharon Camilleri et Linda Buttigieg. Citons également deux autres contributeurs, Natalia Sokolova et Maria Morosova, qui ont participé à un projet coordonné par Victoria Saphonova faisant suite à l'atelier 8/97 sur les *Aspects méthodologiques de l'enseignement de classes bilingues dans le secondaire* (Graz, 6-10 mai 1997).

Les personnes qui ont collaboré à la réalisation de cette publication espèrent que leur travail trouvera un écho favorable auprès des pédagogues et pourra leur être une source d'inspiration. Ils espèrent aussi avoir pu de cette façon contribuer à promouvoir le concept d'autonomie de l'apprenant, à la fois dans la formation des enseignants et dans la pratique pédagogique.

*Antoinette Camilleri
Coordinatrice du projet
Malte, avril 1999*

Partie A

Pratique réflexive et besoin d'autonomie dans la formation des enseignants

Säde-Pirkko Nissilä, Finlande

A. Le contexte

Les compétences que les jeunes enseignants doivent être amenés à maîtriser sont multiples: connaissance de la matière enseignée, souplesse d'esprit, attitude favorable à l'égard de l'apprentissage continu et autodirigé, créativité, bonnes compétences communicationnelles, aptitude au travail en équipe, capacité à gérer les risques et à prendre l'initiative, etc. (OCDE, 1992).

Ces compétences comprennent aussi celles qui sont essentielles à l'apprenant autonome, à savoir l'aptitude à organiser des tâches, à les mener à bien, seul ou en équipe, et à les évaluer. Pour assurer l'acquisition de ces compétences, l'enseignement devra adopter une nouvelle orientation. Ceci nécessitera un bouleversement fondamental afin de passer d'un enseignement conçu comme la transmission de savoirs à un enseignement transactionnel qui ouvre aux apprenants la voie d'une réflexion et d'un apprentissage à la fois actifs et autonomes, pour eux-mêmes et par eux-mêmes.

La présente étude a été réalisée dans le contexte de la formation d'enseignants de différentes matières, à la fois dans un cadre universitaire et dans un cadre professionnel spécialisé. Le premier groupe était composé de quarante étudiants entre 22 et 28 ans qui suivaient en 1995-1996 une formation pédagogique initiale de neuf mois au cours de la cinquième année de leur cursus d'études. À côté des étudiants en langues — anglais, suédois, allemand, français et finnois, le groupe comprenait également des étudiants en biologie, géographie, histoire, mathématiques et chimie. Quant au second groupe, il était formé de quatorze étudiants suivant eux aussi une formation pédagogique initiale à plein temps en 1997-1998. Tous avaient achevé leurs études et possédaient une expérience d'enseignement de deux ans ou plus. Ils venaient d'horizons variés et la moyenne d'âge (32 ans) était plus élevée que celle du premier groupe.

Les deux cours donnaient une égale importance à la compétence d'enseignement. Ils différaient cependant en ceci que la formation didactique universitaire a lieu principalement dans les établissements d'enseignement secondaire général ainsi que dans les classes de première et de terminale, tandis que la formation didactique à l'enseignement professionnel se déroule nécessairement dans des lycées professionnels ou des écoles polytechniques.

Dans les écoles finlandaises, l'apprentissage des langues étrangères débute à l'âge de neuf ans. La première langue étrangère est le plus souvent l'anglais. Dans les plus grandes villes, cela pourra cependant aussi être l'allemand, le français ou le russe. Ces matières sont proposées pour toutes les classes à partir de la troisième année de primaire. L'apprentissage du suédois est obligatoire et il est possible de choisir une langue supplémentaire. Dans les collèges techniques, les lycées professionnels et les écoles polytechniques, le choix des langues proposées est souvent plus large que dans les établissements d'enseignement secondaire général et dans les classes de première et de terminale.

B. Le projet

Les enseignants en formation initiale apportent avec eux un certain bagage: des convictions personnelles sur ce que doit être un bon enseignement et un bon professeur, une représentation d'eux-mêmes comme enseignants, et des souvenirs de leur propre expérience scolaire (Kagan, 1992). Ces convictions et représentations demeurent en général inchangées et resurgissent dans la pratique pédagogique. Les acquis de la recherche en didactique (par exemple Kohonen et Ojanen, 1993) autorisent à se poser des questions sur la nature des processus auxquels sont soumis les futurs enseignants au cours de leur formation initiale et sur la façon dont on pourrait faciliter leur évolution professionnelle. Ils conduisent enfin à se demander comment on pourrait les amener à comprendre et à accepter les nouveaux savoirs, autant théoriques que pratiques, la pratique devant d'ailleurs devenir partie intégrante de leur enseignement.

Le présent projet est centré sur le processus de réflexion conçu comme un outil qui nous permettra de mieux comprendre la nature des processus traversés par les enseignants en formation initiale. L'objectif de ce travail de réflexion est d'intégrer à la formation les convictions personnelles et représentations de chacun, la connaissance du programme et les expériences d'enseignement, et ce autant sur le plan personnel que collectif. On acquiert une nouvelle compréhension qui naît des processus d'interaction internes et externes, grâce à une sensibilisation et à une analyse des structures existantes, à une recherche de perspectives et à une élimination des conflits afin de mettre en place des structures meilleures et mieux adaptées (Mäenpää, 1997). Le processus de réflexion est certes par nature très individuel, mais il se nourrit également de la réflexion des autres.

Le travail de réflexion nécessitant de la place et du temps, il a été intégré à toutes les études pédagogiques telles que sciences de l'éducation, didactique et pratique de l'enseignement.

Les objectifs de l'étude

Autonomie et responsabilité sont deux éléments de compétence qui devraient faire partie de l'acquis des enseignants. Si l'on attend d'eux qu'ils maîtrisent ces

compétences, il faudra leur donner la possibilité de les intérioriser par la pratique, dans le cadre de leur formation. L'autonomie de l'apprenant est une condition préalable à l'évolution professionnelle de l'enseignant. Ancrée désormais dans son éthique d'enseignant, l'autonomie professionnelle lui donne la liberté qui lui permettra de mieux mettre en valeur l'apprentissage des autres (White 1990, Huttunen 1986).

L'objectif principal de cette étude était de promouvoir chez les enseignants en formation initiale une attitude favorable à l'égard de l'enseignement centré sur l'apprenant et du concept d'autonomie de l'apprenant. L'autonomie n'étant pas en soi une méthode mais une approche, elle présuppose, parallèlement aux connaissances de la matière et des contenus pédagogiques, certaines compétences métacognitives, ainsi que, de la part des apprenants, une bonne connaissance d'eux-mêmes. L'étude ne porte pas sur le niveau de réflexion des stagiaires (cf. Nissilä, 1999), mais tente, par l'analyse qualitative du contenu des réflexions, d'apporter des réponses aux questions suivantes:

1. Le développement de l'identité professionnelle et de la compréhension de soi s'opère-t-il au cours de la formation initiale?
2. Y a-t-il amélioration de la connaissance des contenus pédagogiques pendant la période de formation?
3. Quelle conception le futur enseignant a-t-il des valeurs et finalités éducatives?
4. Les enseignants en formation initiale entretiennent-ils une réflexion sur le contenu des programmes, leurs finalités, les matériels pédagogiques et l'évaluation, à la fois dans l'enseignement scolaire et la formation des enseignants?
5. Les stagiaires sont-ils prêts à conférer à leurs élèves la liberté requise par l'apprentissage autonome?

Les données

Les données recueillies proviennent des réflexions consignées par écrit dans les deux groupes. Ces informations ont servi à vérifier la validité des outils utilisés pour l'analyse des documents réflexifs, et ce bien qu'il y ait divergence quant à la moyenne d'âge des deux groupes, au lieu et au moment de la formation.

Les participants ont été informés en septembre, au début de l'année universitaire, sur le principe des dossiers et de la tenue d'un journal d'apprentissage. On leur a exposé la raison d'être et les objectifs de ce journal et ils ont été invités à adopter des méthodes de travail individualisées. On leur a demandé de passer en revue leur propre expérience scolaire, afin d'en avoir une vision plus claire, et de décrire les qualités qui font de quelqu'un un bon enseignant et un bon apprenant. On leur a également demandé d'évaluer, en tant que futurs enseignants, leurs faiblesses et leurs points forts, et d'énumérer les méthodes qui favorisent chez eux les processus d'« apprentissage de l'apprentissage ». La remise par les participants de leurs analyses réflexives s'est faite en trois temps: octobre, décembre-janvier et avril-mai.

Chacun ayant une façon de réfléchir très individuelle, les documents écrits présentent une organisation originale, ainsi que des niveaux de réflexion et de conscience multiples, et couvrent une vaste gamme de styles allant des styles mécaniques et pragmatiques jusqu'aux styles conceptuels. Les sujets choisis par les participants étaient également très variés: la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes, les différents aspects de la pratique de l'enseignement, le professionnalisme, l'enseignement comme carrière morale et éthique, etc.

Les procédures de recherche ont été comparables à celles décrites par Nissilä (1997). En raison du volume important de documents recueillis, l'analyse préliminaire a été limitée à quelques comptes rendus choisis au hasard: six provenant de la formation universitaire et dix de la formation à l'enseignement professionnel. L'analyse thématique montre que les catégories décrites par Schulman (1987) pourraient s'appliquer à cet échantillon de documents. Les sous-titres employés ci-dessous indiquent la manière dont ils ont été classés.

Développement de la compréhension de soi et de l'identité professionnelle

Cette catégorie couvre les représentations, les souvenirs, les convictions personnelles, les images, les sentiments, le vécu de chacun en tant qu'enseignant et la perception des points forts et des faiblesses de chacun en tant que futur enseignant.

Les documents révèlent que les stagiaires accordent une grande importance à l'image qu'ils ont ou donnent d'eux-mêmes en tant qu'enseignants, puisque dans les deux groupes, plus d'un tiers d'entre eux abordaient cette question. Leur réflexion porte sur leur expérience d'élève, sur leurs qualités et compétences actuelles. Ils tentent également d'imaginer quel type d'enseignant ils vont devenir eux-mêmes. En effectuant des comparaisons, ils se mesurent à d'autres enseignants qu'ils jugent particulièrement compétents, et ils entreprennent de définir leurs idéaux et leurs objectifs. Alors qu'au début leurs attentes étaient vagues, voire utopiques, ils deviennent par la suite plus réalistes et sont désormais mieux en mesure d'analyser leur comportement. Cette évolution apparaît de façon manifeste dans les rapports successifs remis par les participants, comme le montrent les réflexions de l'un des étudiants:

« Je me demande comment cela se passera lorsque j'enseignerai. Il faut savoir tout faire. » (septembre)

« On attend d'un bon enseignant qu'il fasse beaucoup de choses. Il est impossible de répondre à toutes les exigences. Je pense avoir de l'entrain et un bon sens de l'humour. Je suis prévenant, honnête, chaleureux. Je sais encourager et j'ai une bonne image de moi-même. Je pense malgré tout avoir encore beaucoup à apprendre avant de pouvoir être un bon enseignant. » (février)

Développement des connaissances didactiques

Les connaissances didactiques sont divisées ici en trois composantes: la connaissance des contenus, les connaissances de didactique générale et la connaissance des apprenants dans des contextes d'apprentissage spécifiques. Le savoir didactique est détenu en général par les enseignants. Il peut être considéré comme un savoir procédural intériorisé portant sur les différentes possibilités qui s'offrent à l'enseignant pour organiser, adapter et présenter les sujets, les questions et les problèmes à des apprenants ayant des aptitudes et des centres d'intérêt divers (Schulman, 1987). Il est nécessaire de familiariser les enseignants en formation initiale avec ce domaine. Ils ont également besoin qu'on leur fournisse les occasions et les outils qui leur permettront de conduire une réflexion sur leurs opinions antérieures, et qu'on les soutienne dans les processus métacognitifs de compréhension d'eux-mêmes (Kagan, 1992).

L'importance de ce domaine est évidente: 52% des propos tenus par les étudiants de la formation universitaire et 63% des réflexions faites par les participants de la formation professionnelle spécialisée entraient dans cette catégorie. Nous en fournissons l'analyse dans les sous-parties qui suivent.

Connaissance des contenus

Ce concept a été ici élargi pour inclure d'une part la conscience métacognitive des méthodologies d'enseignement, des connaissances des contenus et des compétences axées sur les tâches, et d'autre part l'adaptation de cette conscience métacognitive aux finalités de l'apprentissage. Cette acception plus large tient au fait que les réflexions des participants abordent simultanément la connaissance des contenus et la façon de les enseigner. Dans notre contexte, le concept de métacognition est employé en termes d'aptitude de la part du futur enseignant à prévoir, organiser et structurer les expériences d'apprentissage en fonction des élèves.

Sur l'ensemble des réflexions, 22% (groupe 1) et 9% (groupe 2) traitent de la connaissance des contenus. Les étudiants du premier groupe font les remarques suivantes:

« En cours, les choses ne sont pas aussi simples qu'elles peuvent le paraître sur le papier. »

« J'ai compris combien il est important d'avoir une vision globale des idées pendant la phase d'organisation. »

« J'ai constaté par la suite que les méthodes que j'inventais étaient trop compliquées. »

« Il n'existe pas de bonne ou de mauvaise manière d'enseigner. »

Connaissances de didactique générale

Les questions d'organisation de classe, et de stratégies d'enseignement en général, sont l'un des aspects qui semblent habituellement préoccuper les futurs enseignants. Néanmoins, dans l'échantillon sélectionné pour la présente étude, seuls 14% (groupe 1) et 29% (groupe 2) des déclarations s'y rapportent, en raison peut-être d'un recoupement avec la catégorie précédente. L'aptitude à motiver les élèves est considérée comme une compétence essentielle de l'enseignant, en même temps que la capacité à conserver la maîtrise de la classe, en particulier dans les situations inattendues (étudiants universitaires). Les réflexions des étudiants visant l'enseignement en formation professionnelle spécialisée portaient en revanche principalement sur les méthodes pédagogiques et la façon d'apprendre à les mettre en pratique.

« Pour récapituler, un bon cours est fonction notamment de la capacité de l'enseignant à réagir aux impondérables, et à modifier l'organisation et les méthodes en conséquence. »
(groupe 1)

Connaissance des apprenants et des contextes spécifiques d'apprentissage

Ce domaine couvre la connaissance des environnements d'apprentissage, des différentes aptitudes et centres d'intérêts des apprenants, des diverses cultures et communautés, des autorités scolaires, de même que la capacité de mieux connaître et de comprendre les élèves et tous les aspects favorisant l'empathie à leur égard.

Sur les réflexions recueillies, 16% (groupe 1) et 22% (groupe 2) se rapportaient aux élèves et concernaient le plus souvent les différences en termes d'aptitudes et d'origine socioculturelle, comme le montre l'exemple suivant:

« Je fais confiance aux discussions que j'ai avec les élèves perturbateurs. J'essaie de voir en mes élèves des individus. Le plus difficile, c'est d'arriver à percevoir la diversité des personnalités dans la classe, car tous n'apprennent pas de la même manière. Est-il possible de tenir compte de chaque style d'apprentissage particulier? » (groupe 2).

Connaissance des valeurs et finalités éducatives

Parallèlement à la réflexion menée sur leurs opinions, sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, ainsi que sur les aspects méthodologiques et didactiques, les enseignants en formation initiale tentent d'une part de clarifier et de définir les valeurs et les finalités éducatives, et d'autre part d'explicitier leur philosophie de l'enseignement. Enseigner, ce n'est pas faire appel à des recettes, c'est au contraire une activité qui a une finalité et qui doit avoir du sens. Enseigner, c'est promouvoir l'apprentissage cognitif, social et émotionnel, à l'intérieur du cadre des valeurs communément acceptées.

Ces questions peuvent paraître quelque peu lointaines aux stagiaires. Et cependant, la philosophie qu'ils ont de l'enseignement commence à prendre forme pendant leur formation didactique. Dans les contributions écrites, les réflexions relatives à leur philosophie et à leurs valeurs rejoignaient souvent le point de vue exprimé ci-dessous:

« Notre travail consiste à instruire et à accompagner le développement de chacun. Un objectif que nous devrions intérioriser et mettre en pratique dans notre enseignement. »
(groupe 2)

Dans certains cas, les étudiants ont ajouté à leurs propos des commentaires plus personnels:

« Si le but de l'enseignement des langues vivantes consiste à doter l'apprenant des meilleurs outils possibles pour pouvoir communiquer en langue étrangère avec les autres cultures, je suis obligé de constater que mes études ne m'y ont aucunement préparé. »
(groupe 1)

Connaissance du programme et de ses finalités, des matériels pédagogiques et de l'évaluation

Connaître le programme, c'est en connaître les finalités, l'évaluation et les matériels pédagogiques. Le programme national finlandais permettant désormais aux enseignants et aux écoles de composer leur propre programme au sein d'un cadre général, il est important que les futurs enseignants soient conscients des choix et alternatives qui s'offrent à eux. Ceci se manifeste d'ailleurs très clairement dans les réflexions des étudiants puisque 10% (groupe 1) et 8% (groupe 2) d'entre elles portent sur ce point:

« Il faut que chaque cours et chaque enseignement ait un sens... La tradition nous a habitués à suivre les manuels scolaires. Heureusement, l'enseignant peut faire appel à son propre jugement et choisir d'utiliser également d'autres matériels pédagogiques si ceux-ci s'avèrent mieux adaptés à la classe. » (groupe 2)

« Je pense que c'est une bonne chose que les enseignants puissent avoir leur propre organisation et fixer eux-mêmes leurs objectifs. En revanche, cela implique de tout décider soi-même. On peut cependant aussi travailler avec d'autres collègues. »
(groupe 2)

« Chaque fois qu'il donne des notes aux élèves, l'enseignant devrait penser à rester juste et objectif. » (groupe 1)

C. Évaluation et recommandations pour l'autonomie de l'enseignant

Les résultats recueillis auprès des deux groupes sont remarquablement similaires. Si les réflexions des étudiants sont très fortement axées sur l'individu, on observe néanmoins aussi d'autres points communs, à savoir la prise en compte de l'origine socioculturelle des élèves, de leurs centres d'intérêt, de leurs aptitudes et de leur perception des choses. Les réflexions portent également sur la gestion de classe, les stratégies d'enseignement et les méthodes employées. Si les futurs enseignants manifestent certaines incertitudes à ce sujet, ils restent cependant confiants et estiment pouvoir en acquérir la maîtrise.

Le développement professionnel des enseignants en formation initiale suppose de rendre explicite ce qui était jusqu'alors demeuré implicite. Dans le cas des étudiants

ayant participé au projet, le niveau de connaissance pédagogique explicite s'avère prometteur. Ainsi, à la fin de leur formation professionnelle, ils reconnaissent tous l'importance d'une approche autonome et d'un enseignement centré sur l'apprenant. À leurs yeux, les questions les plus complexes sont celles qui touchent à la structuration de l'apprentissage autonome par domaines de compétence.

Comme il ne saurait y avoir d'apprenants autonomes sans enseignants autonomes, il est essentiel que les concepts d'apprentissage soient clairement perçus au niveau de la formation initiale des enseignants. Les étudiants auxquels on a donné la chance d'observer et de mettre en pratique le travail autonome ont pu constater la différence entre travail autonome et travail individuel. Ils ont affirmé vouloir désormais cultiver l'idée de l'approche autonome dans leur enseignement:

« Je souhaite à l'avenir en apprendre davantage sur la façon d'amener les élèves à apprendre par eux-mêmes. Je ne veux pas faire partie de ces enseignants qui éprouvent le besoin de tout diriger et tout structurer. » (groupe 1)

Changer le sens, c'est changer la réalité. Cela nécessite continuité et participation, ainsi qu'une implication active dans les processus d'échange et de compréhension. Cela signifie également de pouvoir négocier les objectifs et les contenus. L'apprenant actif est en quelque sorte un géographe qui réaliserait une carte routière: une carte qui indique les finalités de l'apprentissage, les tâches à réaliser, les processus d'apprentissage et la connaissance que chacun a de soi-même comme apprenant. Le développement chez l'apprenant d'une connaissance de l'ensemble de ces aspects s'inspire de la théorie de l'apprentissage par l'expérience (Kolb, 1984) sur laquelle vient se greffer un mode d'apprentissage fondé sur les stratégies métacognitives. Le développement de stratégies d'apprentissage — et parmi celles-ci les stratégies métacognitives qui se révèlent être d'une extrême importance aussi bien pour l'enseignant réflexif que pour l'apprenant autonome — peut aussi être désigné sous le terme « apprendre à apprendre ».

L'apprentissage par l'expérience permet de comprendre les changements qui s'imposent dans la formation des enseignants. L'apprentissage est perçu comme un processus cyclique intégrant les expériences concrètes, la réflexion par l'observation, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation afin de mettre en place une compréhension équilibrée et holistique. Les changements ne se font pas de façon automatique; il faut avoir le courage de faire face aux problèmes, de les résoudre et d'évaluer l'action personnelle. Ils exigent aussi de coopérer avec les collègues (Niemi *et al.*, 1995).

Une réflexion systématique semble être un outil important, autant pour l'apprentissage autonome que dans la formation des enseignants de manière générale. Tous les résultats de la présente étude soulignent la nécessité de considérer le développement professionnel vers l'autonomie comme un processus dynamique et actif où engagement, recherche et réflexion jouent un rôle essentiel. Plus ce processus débutera tôt dans la formation des enseignants, plus la qualité de l'enseignement en sera accrue.

Mettez en pratique ce que vous préconisez: l'autonomie de l'apprenant dans le cadre de la formation initiale

Antoinette Camilleri, Malte

A. Le contexte

La Faculté des sciences de l'éducation de l'université de Malte est chargée de la formation initiale des enseignants pour les cursus de licence et de Certificat de 3^e cycle en sciences de l'éducation. Le projet décrit ici a été mené au cours de l'année universitaire 1997-1998 avec un groupe de vingt-six étudiants de troisième année ayant le maltais¹ comme matière principale. Le programme de licence en sciences de l'éducation, d'une durée de quatre ans, se compose de cours d'introduction, de travaux, d'une partie méthodologique, d'un mémoire et d'un stage d'enseignement, l'accent étant mis de plus en plus sur le développement personnel des étudiants.

Le cours sur l'autonomie de l'apprenant a été intégré dans la partie méthodologique. La durée normale du cours, ou « unité », est d'un semestre, soit quatorze semaines, l'enseignant et les étudiants se rencontrant au moins une heure par semaine. L'unité dont il est question ici s'est toutefois étendue sur une période plus longue puisque les rencontres individualisées avec les étudiants se sont poursuivies sur le deuxième semestre, avant qu'ils n'assurent leur premier stage de six mois dans un établissement secondaire. Deux réunions plénières ont eu lieu après le stage, au cours desquelles les étudiants ont pu exposer à leurs collègues le travail réalisé et discuter de leurs essais, réussites et échecs dans leur tentative d'introduire l'autonomie de l'apprenant dans les classes du secondaire. Les unités sont habituellement évaluées à la fin du cours par le directeur d'études sur la base d'un test ou d'un devoir écrit. Dans le cas présent, les étudiants ont été invités à évaluer leur propre travail à partir de deux critères: la participation continue et le produit fini, c'est-à-dire le projet.

Cette unité a servi d'expérience initiale permettant de confronter pour la première fois les étudiants au concept d'autonomie de l'apprenant. Ayant jusqu'alors été exposés à des philosophies et pratiques pédagogiques variées, et ayant par ailleurs effectué, au cours des deux premières années de formation, un travail théorique de base sur l'apprentissage centré sur l'enfant, ils ont jugé que la mise en pratique de l'autonomie

1 Le maltais, langue officielle de la République de Malte, est à la fois matière obligatoire dans les écoles et langue d'enseignement parallèlement à l'anglais (cf. Camilleri, A. 1995. *Bilingualism in Education: The Maltese Experience*. Heidelberg, Julius Groos Verlag).

de l'apprenant dans le cadre de leurs études était une expérience à la fois très innovatrice et extrêmement difficile.

B. Le projet

Les objectifs de l'unité d'enseignement étaient les suivants:

1. Exposer les enseignants, pendant leur formation initiale, au concept d'autonomie de l'apprenant, par l'intermédiaire de lectures variées.
2. Les aider à prendre conscience de leur propre attitude à l'égard de l'autonomie de l'apprenant et de la pratique qu'ils ont de ce concept, et par ailleurs faire eux-mêmes l'expérience de l'apprentissage autonome.
3. Faire preuve de créativité en appliquant le principe d'autonomie de l'apprenant à la conception de cours et à la production de matériels pédagogiques pour les écoles, afin d'apporter certaines améliorations aux pratiques d'enseignement.

Le projet s'est déroulé en plusieurs étapes. Au cours des *séances d'introduction*, qui ont eu lieu en octobre 1997, j'ai effectué une présentation générale du concept d'autonomie de l'apprenant. Pour ce faire, j'ai par exemple modifié l'ordonnancement des sièges de la salle de cours en passant d'une structure en rangées à une disposition en demi-cercle. J'ai ensuite demandé aux étudiants de réfléchir en quoi cet agencement affectait la communication. J'ai également délaissé le principe du cours magistral (monologue) pour adopter un système de questions-réponses et aboutir finalement à un schéma d'échanges basé sur la discussion et favorisant l'interaction entre les étudiants, avec parallèlement une baisse des interventions de l'enseignant. Cela a contribué à les rendre plus impliqués et plus actifs, et ils ont ainsi pu réaliser combien certains facteurs comme la disposition des sièges et l'interaction au sein du groupe pouvaient affecter la participation et la motivation.

La *deuxième étape* a consisté à amener les étudiants à prendre davantage en charge leur apprentissage. Comme Knowles l'expliquait en 1975, lors des premières expériences sur l'autonomie de l'apprenant, il s'agit:

« d'un processus au cours duquel l'individu, avec ou sans aide extérieure, prend l'initiative d'analyser ses besoins d'apprentissage, de formuler des objectifs, de déterminer les ressources humaines et matérielles nécessaires, et enfin de choisir et de mettre en œuvre la démarche d'apprentissage qui permettra d'atteindre les buts fixés.

À ce stade, j'ai soumis certaines questions à la réflexion des étudiants, par exemple:

- Que recouvre le concept d'autonomie de l'apprenant?
- Comment se déroule l'apprentissage autonome?
- Qui est l'apprenant autonome?
- Qui est le formateur de l'apprenant autonome?

Les étudiants ne se sentant pas en mesure d'y répondre, cela leur a permis de réaliser que les quelques notions qu'ils avaient de l'autonomie de l'apprenant restaient relativement vagues, et par conséquent de *prendre conscience du besoin* d'en apprendre plus sur le sujet. Avant de poursuivre plus avant, ils ont exprimé la volonté de débayer le terrain en menant quelques lectures sur la question. Ce faisant, *ils ont établi eux-mêmes leur objectif d'apprentissage*. Je leur ai proposé un certain nombre de sources en anglais — par exemple: Dickinson (1995), Wendon (1995), Holec et Huttunen (1997, éd.). Je les ai également invités premièrement à travailler si possible par groupes de deux ou trois, et deuxièmement à faire par groupes une présentation orale sur des lectures qu'ils auront faites. Il leur fallait à ce stade prendre certaines décisions telles que:

- Est-ce que je souhaite travailler seul ou en équipe? Pourquoi?
- Avec qui est-ce que souhaite travailler et pourquoi?
- Quels documents allons-nous choisir de lire?
- Quand ferons-nous notre présentation?
- Quel mode de présentation allons-nous choisir?

Les étudiants étaient libres de choisir la date ainsi que le type de présentation. Certaines de ces présentations comportaient une bonne dose de créativité. En voici quelques exemples: un théâtre de marionnettes simulant une classe centrée sur l'enseignant, par opposition à une classe mettant en pratique l'apprentissage autonome; des interviews d'élèves du secondaire invités à discuter à l'université avec le groupe d'étudiants; une activité menée par l'un des groupes dans une école du secondaire et enregistrée sur cassette vidéo.

Les présentations, effectuées en présence de l'ensemble du groupe, se sont étalées jusqu'aux vacances de Noël. Au cours de la deuxième phase du projet, les étudiants ont fait l'expérience de ce que Balbi (1993) présente comme trois composantes:

1. *Une pédagogie du temps*: pendant deux mois, les étudiants ont pu assimiler le concept d'autonomie de l'apprenant par le biais des lectures, débats et présentations plénières.
2. *Une pédagogie des ressources*: ils ont intégré à leur apprentissage la lecture d'articles et de livres, l'utilisation de marionnettes, la création de vidéos, et aussi fait appel à des élèves et à des établissements scolaires.
3. *Une pédagogie du choix*: ils ont choisi de travailler non pas individuellement, mais en équipes; ils ont choisi leurs partenaires et leurs lectures, et fixé le moment de la présentation ainsi que la méthode adoptée.

En janvier 1998, il m'a semblé que les étudiants étaient désormais mieux préparés à affronter une pratique plus poussée de l'apprentissage autonome et j'ai décidé de passer de l'objectif n° 2 à l'objectif n° 3 (cf. présentation des objectifs). La phase de stage approchait rapidement et, comme à l'ordinaire, les étudiants commençaient à donner

des signes d'anxiété. Nous avons donc décidé de profiter de cette période préparatoire au stage pour essayer d'innover encore davantage dans la préparation des cours.

Ce faisant, je les ai aidés à prendre conscience une fois de plus d'un besoin particulier, et donc à se fixer un nouvel objectif d'apprentissage. La question fondamentale que je leur ai posée était la suivante: *En préparant votre plan de travail et en organisant les cours pour le stage, dans quels domaines du programme avez-vous le sentiment d'être le moins à l'aise?*

Une fois qu'ils ont identifié un domaine ou un sujet, je les ai invités à formuler un objectif d'apprentissage et à définir une tâche qui les aiderait à acquérir les connaissances ou les compétences manquantes. Près de la moitié des participants a choisi des aspects liés à l'enseignement de la littérature. Il m'a donc fallu faire appel à un collègue² spécialisé dans ce domaine, afin qu'il assure l'encadrement de ces étudiants tandis que je travaillais individuellement avec ceux qui avaient porté leur choix sur des sujets très variés allant de l'enseignement de l'expression orale à celui de la culture.

Le résultat du projet a été double. D'une part, les participants ont pris plaisir à élargir leur expérience de l'apprentissage autonome en effectuant des recherches d'information, en discutant des matériels pédagogiques et en finalisant leur travail pour la présentation. D'autre part, les produits finis se sont révélés être des outils pédagogiques valables pour une utilisation en classe. Chaque produit consistait en un ensemble de ressources qui comprenait des matériels pédagogiques et une description de la méthodologie adoptée, et qui était destiné à une application pratique dans le contexte de la classe.

Voici quelques exemples des projets réalisés:

1. Une comparaison des modes de vie à Malte, en Grande-Bretagne et en Italie pendant l'après-guerre. Ce travail a nécessité une recherche d'informations dans les bibliothèques, la réalisation d'interviews de personnes âgées et la familiarisation avec la musique et les films de cette époque.
2. La description du mode de vie d'une communauté locale spécifique en regard de caractéristiques géographiques telles que la densité de population, l'éloignement par rapport à la capitale, l'organisation de l'habitat et l'emploi.
3. La réalisation d'une liste d'objectifs d'apprentissage pour la sensibilisation culturelle, en se basant sur les thèmes du programme scolaire.
4. La réalisation d'une bibliographie de livres, revues, articles, etc., contenant des informations sur les traditions et aspects culturels de la vie à Malte, d'un point de vue à la fois historique et contemporain.

2 Je tiens à exprimer mes remerciements à M. Terence Portelli qui a accepté d'encadrer ces étudiants en supplément de sa charge de travail.

C. Évaluation

À la fin du mois d'avril 1998, après leur retour de stage, j'ai demandé à chaque participant d'évaluer son processus d'apprentissage et les résultats atteints à la suite de cette unité sur l'autonomie de l'apprenant. Ils ont pu pour la première fois se donner une note en se basant sur leur participation tout au long de l'unité et sur leur degré de satisfaction quant au produit fini. Les évaluations se faisaient par écrit et m'étaient ensuite remises.

Pour la quasi-totalité des étudiants, l'évaluation s'est révélée très positive, aussi bien en termes d'apprentissage et de compréhension du concept d'autonomie de l'apprenant qu'en termes de satisfaction par rapport au produit fini. Mis à part deux étudiants qui ont avoué avoir trouvé le concept d'autonomie de l'apprenant assez difficile à saisir et à mettre en pratique, en particulier au début, tous les autres ont rapporté s'être senti absorbés par le cours et « auraient souhaité que l'unité fût la seule qu'ils eussent à suivre au cours de l'année », ce qui leur aurait permis d'y apporter leur pleine et entière attention.

Les deux étudiants qui ont éprouvé des difficultés ont toutefois précisé qu'ils ont fait de leur mieux, et l'un d'eux a reconnu « *qu'il réutiliserait plus tard ce qu'il avait appris pendant ce cours* ». Un autre étudiant, qui avait choisi de travailler individuellement pendant toute la durée du cours, a finalement admis « *avoir réalisé en fin de compte que le travail de groupe présentait plus d'avantages en raison de la dynamique de partage* ». Deux autres étudiants ont décrit le cours comme « *l'expérience la plus agréable qu'ils aient jamais faite à l'université* », l'un d'eux ayant confié que son intérêt avait été tel qu'il avait acheté plusieurs livres sur le sujet! Un autre étudiant a indiqué appliquer avec succès les compétences d'apprentissage autonome à d'autres domaines de ses études.

De manière générale, les étudiants ont manifesté un haut degré de maturité, non seulement pour avoir pris en charge leur apprentissage au cours de l'année, mais aussi pour avoir fait preuve d'une grande honnêteté dans l'évaluation de leur travail.

Il convient de procéder avec prudence lorsque les futurs enseignants abordent la mise en pratique de l'autonomie de l'apprenant dans les classes du secondaire. Comme ils le mentionnent eux-mêmes, la culture scolaire actuelle va plutôt dans le sens d'une participation passive des apprenants et il est donc assez difficile pour un enseignant débutant de vouloir introduire une nouvelle culture d'apprentissage qui exige une plus grande responsabilisation de la part de l'apprenant. Dans le même temps, la plupart des étudiants ont confirmé que, bien que l'autonomie de l'apprenant soit un aspect didactique nouveau, ardu, et qui nécessite un important investissement en temps, les avantages que l'on pourra en retirer sont nombreux, autant pour les élèves que pour les enseignants. Je citerai le commentaire d'un étudiant, qui me paraît à ce titre caractéristique:

« J'ai l'intention d'utiliser à nouveau cette méthodologie en classe; j'en ai en effet déjà fait l'essai et j'ai pu enregistrer de nombreux effets positifs auprès des élèves. Le choix

du groupe et du sujet est laissé aux élèves qui peuvent cependant demander conseil si nécessaire. L'enseignant a une fonction de guide et vérifie que le travail est fait. À la fin, chaque groupe fait sa présentation au reste de la classe. Les élèves montrent davantage d'intérêt pour les contenus lorsqu'on leur permet de les choisir eux-mêmes. Le travail est mieux fait lorsque les membres d'un groupe se connaissent déjà. »

Pour ma part, en qualité d'observatrice pendant toute la durée du processus (un an), j'estime aussi avoir retiré de ce cours quelque chose, en particulier en ce qui concerne ma compréhension des étudiants et de la manière dont ils vivent leur apprentissage et leur enseignement. La lecture de leurs réflexions et commentaires pendant la période passée à l'université ainsi que leur auto-évaluation permanente au cours de leur stage pédagogique me donnent l'impression de m'être rapprochée d'eux. L'une des principales conclusions que je souhaite tirer de ce projet est qu'il est important d'encourager les étudiants à réfléchir librement et ouvertement, ainsi qu'à consigner par écrit leurs succès, leurs problèmes et les solutions adoptées, de même que les événements vécus au quotidien dans les classes. Plutôt que de demander à mes étudiants de rédiger un rapport formel d'auto-évaluation truffé de références, je préférerais les voir se lancer dans un exposé franc du pourquoi et du comment de leur développement professionnel, en relation avec les réalités de l'enseignement auxquelles ils se trouvent confrontés.

Ce qui m'a également frappée, c'est l'accent mis par les étudiants sur la dimension sociale de l'école et sur les rapports au sein de la classe. J'ai été heureuse de découvrir qu'ils avaient pris conscience du fait qu'ils doivent avant tout connaître leurs élèves personnellement afin de pouvoir concevoir des cours plus agréables et plus motivants.

Le projet m'a en fait montré que l'autonomie de l'apprenant, au lieu de faire de l'apprentissage un acte individuel, met au contraire en valeur la dimension sociale, non seulement entre les apprenants, mais davantage encore entre les apprenants et l'enseignant. Dans les écoles, les élèves avaient l'impression que leurs enseignants stagiaires « *s'occupaient véritablement d'eux* ». L'apprenant était finalement devenu le centre du processus d'apprentissage.

Le projet comme outil didactique de promotion de l'autonomie de l'apprenant

Lioné Galiéné, Lituanie

A. Le contexte

Cet article décrit un projet mis en place avec un groupe de treize enseignants d'anglais issus de différents établissements secondaires lituaniens. Il s'agissait de stagiaires en formation continue âgés de 35 à 50 ans. Tous enseignaient l'anglais depuis qu'ils avaient quitté l'université et ils possédaient une expérience d'enseignement comprise entre 15 et 28 ans. Tous enseignaient en outre dans des établissements du secondaire, à des classes allant du cours moyen 2^e année (10 ans)¹ jusqu'à la terminale (18 ans).

En Lituanie, l'apprentissage d'une première langue étrangère (et notamment l'anglais) est obligatoire à partir du cours moyen 2^e année (10-11 ans). Certaines écoles font néanmoins débiter l'enseignement de l'anglais dès le cours élémentaire 2^e année ou le cours moyen 1^{er} année (8-9 ans); cela reste toutefois optionnel et est décidé par les parents en concertation avec l'école. Si l'anglais est seconde langue étrangère, l'apprentissage commence alors en classe de quatrième (13-14 ans). Les autres langues étrangères enseignées sont l'allemand, le français et le russe. Je m'attarderai plus particulièrement sur l'anglais comme première langue étrangère.

Les enseignants ayant participé à ce projet enseignent dans des établissements différents: sept d'entre eux dans des écoles secondaires (jusqu'à la terminale), trois dans des lycées (également jusqu'à la terminale) où l'on met davantage l'accent sur les lettres et les sciences, et trois dans des écoles à dominante langues vivantes. Ces dernières accordent une plus grande place aux langues (la plupart du temps l'anglais) qui sont enseignées à un niveau plus élevé, il y est consacré davantage de temps et les élèves se voient proposer un certain choix de programmes d'apprentissage linguistique.

Le module dont il est question ici faisait partie du Programme de formation des enseignants de l'Institut INSETT (*In-service Teacher Training*²) de la République de Lituanie, à Vilnius. Au début de l'année 1997, le consultant en ELT³ du British Council et l'Institut INSETT ont mis en place, en accord avec le ministère de l'Éducation et des Sciences, un nouveau cours destiné aux formateurs de formateurs, l'objectif étant de

1 N.D.T.: l'enseignement élémentaire de premier degré ne dure que quatre ans, ce qui explique que le second degré lituanien débute un an avant l'enseignement secondaire français.

2 N.D.T.: formation continue des enseignants.

3 N.D.T.: English Language Teaching (terme spécifique au British Council).

former ceux-ci en Lituanie afin de répondre aux besoins des régions présentant des carences dans ce domaine. Ce cours a débuté en août 1997.

J'ai pour ma part commencé à participer à ces activités en introduisant plusieurs thèmes, notamment celui de l'autonomie de l'apprenant qui a été le plus important et dont il sera question dans cet article. Entre août 1997 et novembre 1998, les enseignants impliqués dans le projet sur l'autonomie de l'apprenant se sont réunis à cinq reprises pour des sessions d'une durée d'une semaine au cours desquelles j'ai organisé des ateliers. En septembre 1998, alors que le projet arrivait à son terme, les participants ont entamé leur activité de formateur de formateurs dans différentes régions de Lituanie, mettant en place des ateliers destinés aux autres enseignants d'anglais qui ont ainsi constitué le deuxième groupe de formateurs du PDP (*Professional Development Project*⁴) et qui, dans le même temps, continuaient à enseigner la langue dans leur établissement. Bien que l'organisation et la tenue des ateliers ne fussent pas rémunérées, les enseignants ont accepté ce travail supplémentaire, par choix et dans leur propre intérêt.

B. Le projet

J'ai commencé en premier lieu par définir les objectifs de mes ateliers:

- Effectuer une introduction théorique à l'autonomie de l'apprenant.
- Déterminer le niveau d'autonomie des participants.
- Tester certaines activités destinées à accroître le degré d'autonomie de l'apprenant.
- Encourager les enseignants à impliquer leurs élèves dans l'apprentissage autonome.
- Discuter la notion de « bon » apprenant de langue.
- Discuter des rôles de l'enseignant et de l'élève dans l'apprentissage autonome.
- Aider les participants à prendre conscience de certaines stratégies d'apprentissage.
- Présenter le travail à réaliser en cours de projet.
- Évaluer l'ensemble du processus de réalisation.

Le projet a été réalisé d'après le calendrier suivant:

Août 1997	– Qu'est-ce que l'autonomie de l'apprenant?
Novembre 1997	– Stratégies d'apprentissage et formation de l'apprenant.
Janvier 1998	– Introduction au projet.

4 N.D.T.: Projet de développement professionnel.

- Janvier à novembre 1998 – Développement de l'autonomie de l'apprenant à travers le projet.
- Novembre 1998 – Évaluation.

Qu'est-ce que l'autonomie de l'apprenant?

En lançant le premier atelier, il m'apparaissait important de déterminer si certains des participants avaient déjà une expérience d'apprentissage autonome. Il s'est avéré que la plupart d'entre eux avaient en fait une idée très vague du concept d'autonomie de l'apprenant. Deux enseignants avaient lu quelques articles sur la formation de l'apprenant et également participé à un séminaire. Une enseignante semblait avoir une connaissance plus approfondie du sujet, car elle avait pris part avec ses élèves à plusieurs projets, dont un avec une école japonaise, par le biais de l'Internet. Quant aux autres participants, ils ne se sentaient pas très à l'aise dans ce domaine.

Les premières rencontres m'ont permis de discuter des questions suivantes:

- Pourquoi l'autonomie de l'apprenant?
- Qu'est-ce que l'autonomie de l'apprenant?
- Dans quelle mesure l'autonomie de l'apprenant est-elle un processus social?

Dans un premier temps, j'ai demandé aux participants de se présenter puisque la plupart d'entre eux ne se connaissaient pas. Pour briser la glace, je les ai ensuite priés de dresser le « portrait » de leur biographie linguistique. Je leur ai distribué des feuilles sur lesquelles était dessiné un corps humain. Ils se sont mis d'accord sur les couleurs à employer pour chaque langue (par exemple rouge pour la langue maternelle, bleu pour l'anglais, etc.) et ont complété ensuite leur « portrait » en y ajoutant autant de couleurs que de langues qu'ils pensaient connaître ou être capables de comprendre. La présentation qui a suivi a permis de mettre tout le monde à l'aise.

Stratégies d'apprentissage et formation de l'apprenant

Les participants ont ensuite rempli un questionnaire intitulé « Quel type d'apprenant de langue êtes-vous? » (sur la base des travaux d'Ellis et Sinclair, 1989; pp. 6-9). Ellis et Sinclair ont défini trois types d'apprenant principaux: « analytique », « détendu » et « mixte ». Selon eux, les apprenants analytiques ont besoin d'une grande exactitude et préfèrent les méthodes d'apprentissage exigeant en permanence une précision dans la réflexion. Les apprenants détendus semblent en revanche acquérir la langue sans trop d'efforts et prennent plaisir à communiquer avec les autres. Les apprenants de type « mixte » ont recours à des modes d'apprentissage différents, en fonction du moment, des circonstances et de ce qu'ils apprennent. Dans notre cas, la totalité des participants s'est retrouvée appartenir au type « mixte », vraisemblablement parce que, étant enseignants de langue, ils avaient construit une méthode d'apprentissage à la fois souple et élaborée.

Une fois cette activité terminée, je leur ai demandé de répondre au questionnaire « Comment préférez-vous apprendre? » (cf. Nunan, 1989; p. 51). À ce stade, le but principal était de les amener à réfléchir au type d'apprenant qu'ils sont et à cerner la méthode d'apprentissage qu'ils préfèrent employer. Très souvent, lorsque les enseignants sont très occupés, ils n'ont pas suffisamment le loisir de réfléchir à eux-mêmes. Cette activité leur a donné l'occasion de procéder à une réflexion que d'ordinaire leur vie trépidante ne leur permet pas de faire. Ils se sont cherché un partenaire avec lequel ils ont discuté des modes d'apprentissage qui leur paraissent les plus adéquats pour eux-mêmes. Les participants se sont trouvé correspondre à l'un des quatre types d'apprenant suivants:

1. Les apprenants concrets: ceux qui aiment les jeux, les images, les films, les vidéos, les cassettes audio et le travail par deux.
2. Les apprenants analytiques: ceux qui aiment étudier la grammaire, lire des livres et des journaux en anglais, déceler eux-mêmes leurs erreurs, travailler sur des problèmes.
3. Les apprenants communicatifs: ceux qui apprennent par l'observation, en écoutant des locuteurs natifs, en parlant à des amis en anglais, en utilisant l'anglais en dehors du cours, en apprenant par la conversation.
4. Les apprenants à modèle autoritaire: ceux qui attendent que le professeur explique tout, qui aiment avoir leur propre manuel, prennent note de tout, apprennent par la lecture et mémorisent les mots nouveaux lorsqu'ils les voient écrits.

En répondant à ce questionnaire, les enseignants ont eu l'occasion de réfléchir à quel type d'apprenant ils correspondent et de prendre davantage conscience de la variété des stratégies et styles d'apprentissage employés par leurs élèves pour l'acquisition des langues.

Ils ont par ailleurs rempli un autre questionnaire (cf. annexe 1) qui devait les aider à déterminer leur degré d'autonomie personnel. Ils ont jugé être motivés, coopérants, désireux de participer aux activités de cours et de discuter de leur progression. Ils préfèrent également apprendre en discutant avec des collègues et en travaillant en groupes. Les notes obtenues sont néanmoins plus faibles en ce qui concerne leur prise d'initiative en cours de formation ou le degré de confiance personnelle quant à leur travail universitaire. Ils trouvent en outre qu'il est assez difficile de s'auto-évaluer.

Ils sont ensuite passés à l'activité « Ma position par rapport à l'autonomie de l'apprenant » (cf. Partie B). Au cours de la discussion qui a suivi, ils ont constaté qu'il était assez difficile de déterminer sa position. Dans leur journal, certains ont fait la remarque suivante:

« Je ne connais pas grand-chose de l'autonomie de l'apprenant. Cela doit avoir quelque chose à voir avec le fait d'être indépendant et de pouvoir apprendre individuellement. »

Je leur ai recommandé certains articles sur l'autonomie de l'apprenant (par exemple O'Laoire, 1994; Benson, 1995; Cotterall, 1995; Hedge, 1993). Je leur ai demandé de les parcourir rapidement, de constituer des groupes, de choisir un article et de préparer une présentation. Cette activité s'est révélée intéressante pour les enseignants dans la mesure où ils devaient décider eux-mêmes quel article ils liraient, alors que jusqu'à présent, on leur avait toujours donné des indications précises sur ce qu'ils devaient lire.

Pour la présentation des articles en présence de tous les participants, les enseignants avaient préparé sur de grandes feuilles la liste des idées principales. Les personnes chargées de la présentation se sont vu poser des questions. J'estime qu'il est très important pour les enseignants de lire les articles eux-mêmes, d'en faire la synthèse et de discuter des idées principales. La discussion qui a suivi a porté sur les aspects suivants:

- Comment se déroule l'apprentissage autonome?
- Pourquoi opter pour l'apprentissage autonome?
- Qui pratique l'apprentissage autonome?
- Qui en est responsable?
- Quel rôle l'enseignant et l'apprenant jouent-ils?

Les participants se sont également appuyés sur des textes de Camilleri (1997) et Thavenius (1990) pour débattre les questions suivantes:

- Le « bon » apprenant de langue.
- Le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'apprentissage autonome.
- L'étude des stratégies mises en œuvre par l'apprenant.
- Présentation du travail à réaliser en cours de projet.

Il est ressorti de cette discussion que le « bon » apprenant de langue doit satisfaire aux critères suivants:

- être capable de trouver sa propre méthode d'apprentissage;
- profiter de toutes les occasions de parler anglais: à l'école, à la maison, dans la rue, etc.;
- prendre des risques et ne pas craindre de faire des erreurs;
- recourir à la supposition et à d'autres stratégies;
- savoir utiliser divers outils d'apprentissage pour améliorer ses connaissances;
- apprendre à doses modérées et réemployer constamment ce que l'on a appris;
- communiquer dans la langue en question;
- être apte à utiliser et mettre en pratique de façon cohérente la langue apprise;

- savoir faire preuve de suffisamment de volonté et de détermination pour accomplir la tâche;
- se montrer actif pendant l'apprentissage.

L'enseignant doit quant à lui:

- faciliter l'apprentissage;
- y participer;
- conseiller;
- encourager;
- contrôler;
- remplir le rôle de personne-ressource;
- savoir faire preuve de patience.

L'apprenant a été décrit comme une personne qui:

- s'intéresse à son apprentissage;
- prend part activement aux discussions;
- aime travailler et communiquer avec les autres apprenants;
- sait respecter les idées exprimées par les autres;
- sait accepter les corrections proposées par l'enseignant ou les autres élèves;
- est capable d'organiser son apprentissage;
- est capable de trouver des méthodes lui permettant de mémoriser les nouvelles structures linguistiques;
- est en mesure d'évaluer son processus d'apprentissage et les résultats atteints.

Les enseignants se sont ensuite concertés afin de choisir la partie du programme scolaire qui servirait à la mise en pratique de l'autonomie de l'apprenant dans les classes. Les suggestions ont été multiples: élargissement du vocabulaire, pratique grammaticale, et aussi le travail sous forme de projet qui permettrait une approche plus globale, la majorité des participants se prononçant en faveur de cette dernière proposition.

Le déroulement du projet

Pendant le séminaire de janvier 1998, j'ai présenté les tâches du projet et les implications qui en découlent pour l'utilisation en classe. La notion de projet est certes connue des enseignants, mais l'application de ce concept varie d'une école à l'autre. Certains estiment que cela prend beaucoup trop de temps et n'apporte pas les résultats escomptés. Ils pensent d'ordinaire qu'il y a des choses bien plus sérieuses à faire telle que la préparation aux contrôles et aux examens. L'un des enseignants a écrit:

« Je connais bien sûr le principe du projet. Je n'en ai cependant jamais fait avec mes élèves, car cela demande selon moi beaucoup trop de temps, trop de préparation de la part du professeur. Les résultats sont par ailleurs trop maigres, car il y a toujours le risque que les élèves utilisent leur langue maternelle pendant cet exercice. Je pense avoir des choses plus importantes à faire. »

Nous nous sommes ensuite attaqués à deux autres activités: « Projet de lecture de revues spécialisées » et « Projet de réalisation de documents pédagogiques visuels » (adapté de Piasecha et Piechurska, 1996; cf. Partie B).

Les enseignants ont été invités à faire participer leurs élèves à l'apprentissage autonome. Ils ont réalisé avec eux plusieurs activités. Ils ont tout d'abord décidé de leur soumettre le questionnaire de Nunan: « Comment préférez-vous apprendre? » (1989; p. 15). Parmi les élèves interrogés, les résultats obtenus pour l'un des groupes (dix-neuf élèves) ont été les suivants: six étaient des apprenants concrets, deux des apprenants analytiques, huit des apprenants communicatifs et trois des apprenants à modèle autoritaire. Ceci a permis aux enseignants de mieux connaître leurs élèves et de prendre davantage conscience de la nécessité de mettre en œuvre différentes stratégies pédagogiques afin de garantir une égalité des chances.

Il est très important de faire comprendre aux élèves que personne ne peut leur enseigner la langue et que c'est à eux de l'apprendre: « *Je ne me rappelle pas ce qu'on m'a appris, je me souviens uniquement de ce que j'ai appris* ». Pour ce faire, j'ai conseillé aux enseignants d'avoir recours à un autre questionnaire d'Ellis et Sinclair: « Quel type d'apprenant de langue êtes-vous? » (1989). D'après Ellis et Sinclair, un score compris entre 14 et 22 points vous classe dans la catégorie « mixte ». Comme cela avait été le cas pour les enseignants, les élèves ont eux aussi obtenu des scores situés entre 15 et 21.

Nous avons jugé très important d'aider les élèves à identifier la manière dont ils apprennent le mieux, à réfléchir à ce qui fonctionne ou ne fonctionne pas dans leur cas personnel, et à comparer leur approche de l'apprentissage à celle des autres élèves. Ils ont dû également compléter les phrases empruntées à Nunan (1996; p. 36):

Ce que j'ai étudié cette semaine: _____.
Ce que j'ai appris cette semaine: _____.
Endroits où j'ai utilisé l'anglais cette semaine: _____.
Personnes avec lesquelles j'ai parlé anglais cette semaine: _____.
Erreurs faites cette semaine: _____.
Mes difficultés: _____.
Ce que je voudrais savoir: _____.
Questions pour lesquelles je souhaiterais que l'on m'aide: _____.
Mon plan d'étude et de mise en pratique pour la semaine prochaine: _____.

Devant faire la différence entre ce qu'ils avaient étudié et ce qu'ils avaient appris, les élèves ont fourni des réponses divergentes aux deux questions. Leurs indications portaient davantage sur les choses abordées (mots, synonymes, structures grammaticales, sujets de littérature, etc.) que sur ce qu'ils en avaient retenu. La majorité des élèves n'utilisaient l'anglais qu'à l'école, pendant les cours de langue; quelques-uns le parlaient avec les personnes de leur entourage (famille, amis), et rares étaient ceux qui avaient l'occasion de rencontrer des étrangers. Leurs erreurs se rapportaient essentiellement à l'emploi de la grammaire (temps, articles, verbes à particule, etc.). La plupart d'entre eux désiraient en savoir plus sur l'utilisation des mots, sur les synonymes et leur usage. Leurs attentes en matière d'accompagnement concernaient ce qu'ils désiraient apprendre pour corriger leurs erreurs (utilisation de la langue, de la grammaire, etc.). Pour l'organisation des objectifs et activités de la semaine suivante, ils indiquaient par exemple: « améliorer le vocabulaire et la grammaire » (et spécifiaient les domaines concernés), « travailler la prononciation », « écouter des enregistrements et pratiquer l'expression orale ».

Les enseignants ont fait part de la méthode adoptée pour présenter le travail de projet à leurs élèves, et également de la façon dont leur attitude à l'égard de ce mode de travail avait évolué une fois qu'ils avaient compris combien elle était liée à l'autonomie de l'apprenant. L'un d'entre eux a indiqué:

« Bien que n'étant pas du tout convaincu des avantages présentés par le travail en projets, je me suis décidé à en faire l'essai. Mes élèves se sont montrés intéressés, mais aussi peut-être seulement parce que c'était nouveau. Puis j'ai observé que quelques élèves "timides" avaient une tâche à exécuter et s'en sentaient responsables, ce dont je me suis réjoui. J'ai remarqué également que les élèves sont en mesure de trouver par eux-mêmes des solutions aux problèmes qui se posent, et qu'ils peuvent même prévoir ces problèmes. »

C. Évaluation

Un atelier a eu lieu en novembre 1998 qui devait permettre d'évaluer le travail de l'année. Le plus difficile pour les enseignants a été de procéder eux-mêmes à leur évaluation, car ils avaient plus l'habitude d'être jugés par d'autres. Ils ont précisé par ailleurs qu'ils préféreraient exprimer une opinion négative, estimant que faire ses propres louanges n'est pas une marque de modestie. Ce module leur a permis de vivre pour la première fois l'auto-évaluation, plus précisément lors de la première phase, lorsqu'il leur a fallu évaluer la présentation qu'ils avait faite de l'article choisi. Cette activité s'est avérée particulièrement fructueuse puisqu'elle leur a donné à la fois une plus grande responsabilité et l'occasion de faire l'expérience du travail en commun.

Le module s'est achevé par le questionnaire portant sur la formation, la compréhension qu'ils avaient désormais de l'autonomie de l'apprenant, et les retombées que cela aurait sur leur pratique pédagogique (annexe 2).

Les réponses à ce questionnaire montrent que les enseignants ont perfectionné leurs connaissances de l'autonomie de l'apprenant et permettent d'enregistrer un impact au niveau de la classe. Ils ont également réalisé combien ils sont eux-mêmes autonomes. Enfin, ils ont développé une plus grande sensibilité à l'égard des besoins de l'apprenant.

J'ai pu observer qu'ils s'étaient enrichis sur le plan professionnel. J'ai été particulièrement heureuse de constater que certains enseignants, qui étaient partis avec une opinion négative, avaient désormais changé d'attitude, comme le montre la remarque de l'un d'entre eux après le premier atelier (août 1997):

« Chère Lioné, je suis absolument désolée, mais je n'ai aucune idée de ce qu'est l'autonomie de l'apprenant et je ne suis pas sûre de pouvoir jamais le comprendre. »

La même enseignante écrivait plus tard dans ses commentaires sur les sessions de formation:

« Chère Lioné, merci beaucoup de vous montrer aussi patiente pour nous initier à cette question assez compliquée. Je constate avec joie que j'ai pu comprendre certains aspects de l'autonomie de l'apprenant et du travail de projet. »

Par ailleurs, en ce qui concerne le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'autonomie de l'apprenant, les participants indiquaient au début que cette autonomie était liée au fait d'apprendre de façon indépendante et individuelle. Au terme du projet, leurs points de vue sur la mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant dans les classes étaient exprimés ainsi:

- il est très important de pouvoir évaluer sa propre progression;
- dans les classes, on passe d'un enseignement centré sur le professeur à un enseignement centré sur l'apprenant;
- les élèves se montrent plus responsables pour ce qu'ils décident eux-mêmes;

- ils sont mieux en mesure de comprendre ce qu'implique l'apprentissage d'une langue;
- ils réalisent que la satisfaction de leurs besoins dépendra de la performance réalisée.

J'ai pour ma part également retiré de ce cours un enrichissement professionnel:

- j'ai lu énormément d'articles sur l'autonomie de l'apprenant;
- il m'a fallu sélectionner les meilleurs articles et idées pour pouvoir présenter les matériels pédagogiques aux enseignants;
- il m'a fallu travailler sur différents questionnaires, réfléchir à la façon de les employer, obtenir des résultats, les résumer et en tirer les conclusions;
- j'ai appris à concevoir et à utiliser un questionnaire;
- j'ai appris à encadrer mes collègues.

Certaines choses ne peuvent s'apprendre que par l'expérience. La nôtre nous a ainsi appris qu'il faut donner aux enseignants et aux élèves suffisamment de temps si l'on veut obtenir des résultats plus durables. L'autonomie de l'apprenant ne peut se faire que sur le long terme. Les participants ont besoin de nombreuses occasions qui leur permettent de consulter les sources pertinentes. Nos enseignants ont besoin de formations supplémentaires et nos élèves d'une plus grande pratique. Les enseignants avec lesquels j'ai travaillé étaient trop occupés pour pouvoir profiter pleinement de l'expérience, pris qu'ils étaient par de nombreuses autres activités, toutes liées à leur préparation pour devenir formateurs de formateurs. Plus le temps et la concentration investis dans un projet sur l'autonomie de l'apprenant sont importants, meilleurs sont les résultats.

Ce projet nous a finalement permis de mettre en évidence la progression vers un apprentissage plus autonome, non seulement chez les enseignants, mais également, par répercussion directe, chez les élèves des établissements secondaires.

Annexe 1

Un questionnaire qui a pour but de vous aider à déterminer votre propre niveau d'autonomie (cf. Camilleri, 1996).

Répondez aux questions ci-dessous sans indiquer votre nom. Cochez un des chiffres de 1 à 5 (1 est la note la plus basse, 5 la plus élevée).

Craignez-vous de prendre l'initiative de votre apprentissage, c'est-à-dire d'aller plus loin que ce qui vous est imposé?	1 2 3 4 5
Quel est votre degré de confiance personnelle, en particulier en ce qui concerne votre travail universitaire?	1 2 3 4 5
Quel est votre niveau d'intérêt et de motivation?	1 2 3 4 5
Êtes-vous une personne coopérante?	1 2 3 4 5
Aimez-vous participer aux activités de la classe?	1 2 3 4 5
Êtes-vous prêt à discuter de votre progression?	1 2 3 4 5
Savez-vous faire preuve de souplesse si vous devez vous adapter:	
– à de nouveaux modes d'apprentissage?	1 2 3 4 5
– à de nouveaux environnements?	1 2 3 4 5
– à de nouveaux collègues?	1 2 3 4 5
Dans quelles circonstances vous sentez-vous plus sûr de vous pour vous y adapter?	1 2 3 4 5
Vous êtes-vous déjà retrouvé devant la nécessité de fixer vous-même les objectifs de votre apprentissage?	
Avez-vous été capable de déterminer vos besoins d'apprentissage?	
Comment préférez-vous apprendre?	
– en écoutant passivement les cours	1 2 3 4 5
– en lisant par vous-même	1 2 3 4 5
– en discutant avec des collègues	1 2 3 4 5
– en travaillant en groupe	1 2 3 4 5
– en parlant avec l'enseignant	1 2 3 4 5
Selon quelle fréquence avez-vous recours aux ressources suivantes?	
– la bibliothèque de l'école	1 2 3 4 5
– une bibliothèque publique	1 2 3 4 5
– un centre de ressources	1 2 3 4 5
– les journaux, revues et magazines	1 2 3 4 5
– les matériels audio-visuels	1 2 3 4 5
Veuillez commenter les réponses données aux deux questions précédentes.	
Pensez-vous pouvoir faire preuve d'objectivité dans votre propre évaluation?	
Avez-vous déjà eu l'occasion de procéder à une auto-évaluation?	
Qu'en avez-vous retiré?	

Annexe 2

Questionnaire d'évaluation

Répondez aux questions ci-dessous en cochant un des chiffres de 1 à 5 (1 est la note la plus basse, 5 la plus élevée).

Évaluation du cours de formation

1. Êtes-vous satisfait(e) du cours de formation?	1 2 3 4 5
2. Les sujets vous ont-ils paru pertinents?	1 2 3 4 5
3. Quel a été votre degré de participation aux discussions de groupe?	1 2 3 4 5
4. Quelle importance le sujet a-t-il dans votre situation d'enseignement?	1 2 3 4 5
5. Avez-vous noté un enrichissement personnel à la suite de ce cours? Comment le décririez-vous?	1 2 3 4 5
6. Aviez-vous des attentes particulières qui n'ont pas été remplies par le cours?	

Évaluez dans quelle mesure vous avez amélioré votre compréhension du concept d'autonomie de l'apprenant et l'impact qui en découle au niveau de la classe

Comment évaluez-vous votre degré de compréhension du concept d'autonomie de l'apprenant?	1 2 3 4 5
Dans quelle mesure avez-vous essayé de développer votre propre autonomie?	1 2 3 4 5
Êtes-vous motivé(e) par votre apprentissage?	1 2 3 4 5
Éprouvez-vous des difficultés à vous évaluer par vous-même?	1 2 3 4 5
Êtes-vous satisfait(e) de la manière dont les langues sont enseignées à l'école?	1 2 3 4 5
Aimeriez-vous tester de nouvelles méthodes dans les classes du secondaire?	1 2 3 4 5
Êtes-vous satisfait(e) des matériels pédagogiques que vous utilisez pour l'enseignement de l'anglais?	1 2 3 4 5
Veillez indiquer ici vos commentaires.	

DIVA: l'autonomie de l'apprenant pour les enseignants en activité

Frank Gatt, Malte

A. Le contexte

Le système éducatif maltais donne encore une grande place aux examens et à la sélection. Celle-ci débute dès l'école primaire et ce sont les résultats à un « examen 11+ » qui déterminent si l'élève sera orienté vers un *Junior Lyceum* ou une école secondaire ordinaire. Le temps prévu pour couvrir la totalité des programmes, qui sont particulièrement normatifs, est limité, et les enseignants estiment donc en général que le recours à des méthodes pédagogiques directives leur permet de gagner du temps. D'où la prédominance de l'enseignement centré sur le professeur.

Il n'en demeure pas moins que l'on trouve à tous les niveaux des exemples de mise en œuvre réussie de méthodes non directives et de pédagogies centrées sur l'apprenant. Nous avons en effet des enseignants qui pratiquent un enseignement démocratique et centré sur l'élève, qui sont disposés à adapter le programme aux apprenants et qui ne tentent pas d'enfermer les enfants dans le corset de structures de travail normatives.

Un nouveau programme national de base a été récemment élaboré et est actuellement en cours de discussion. Il peut être décrit comme une tentative louable de placer l'enfant au centre du processus éducatif. Cet avant-projet de programme définit entre autres clairement que les écoles doivent être imprégnées de valeurs fondamentales telles que justice sociale, solidarité, démocratie, respect et tolérance, et que chacun doit y être écouté et respecté. Il préconise un système moins sélectif et met l'accent sur une éducation holistique et diversifiée. Si cet avant-projet n'abandonne certes pas totalement les systèmes d'évaluation sommatifs, il propose néanmoins une structure basée sur l'évaluation continue.

On y affirme également qu'une éducation de qualité doit reconnaître que les élèves apprennent différemment et qu'ils traversent plusieurs phases de développement. On semble donc aller dans le sens d'une autonomie de l'apprenant, ce qui exigerait de disposer d'un corps enseignant qui soit pleinement conscient des implications qui découlent des nouvelles orientations prises au niveau national.

En tant que cadre de l'Éducation nationale responsable de l'enseignement du français à Malte, j'étais impatient d'aider les enseignants de français à acquérir dans leur pratique enseignante une sensibilité pour l'autonomie de l'apprenant. Je sais toutefois pertinemment qu'il n'est pas facile de changer les mentalités et que l'introduction

d'une nouvelle culture est un processus lent qui exige du temps, de la patience et des ressources.

B. Le projet DIVA

Dans une première phase destinée à amener les participants au projet DIVA, j'ai proposé un exercice qui avait pour but de démocratiser le processus de conception du programme scolaire. Avant de se lancer dans un projet important sur l'autonomie au sein de la classe, je souhaitais que les enseignants fassent eux-mêmes l'expérience des plaisirs que peut apporter le fait d'être autonome et directement responsable. Je les ai invités, sur une base de volontariat, à passer en revue certaines parties du programme actuel et à concevoir des matériels pédagogiques qui puissent accompagner les idées proposées. Sur un total de 120 enseignants de français de sept établissements différents, 45 ont consenti à participer à cette expérience. Il me semble nécessaire de préciser qu'à Malte, l'enseignement du français débute après le primaire, à l'âge de 11 ans.

Les objectifs

Les objectifs du projet DIVA étaient les suivants:

- faire en sorte que les enseignants prennent davantage conscience de la question de l'apprentissage autonome par le biais d'un examen du programme, par les enseignants eux-mêmes travaillant en groupes et sur une base de volontariat;
- distribuer un questionnaire visant à amener les enseignants à mieux prendre conscience de leur propre autonomie en tant qu'apprenants;
- faire circuler des documents écrits sur l'autonomie de l'apprenant, notamment des rapports de projets;
- procéder à des débats réguliers avec les participants, ainsi qu'à un échange d'idées et de matériels de travail;
- faire procéder à une évaluation du projet par les élèves, les enseignants et le coordinateur du projet;
- présenter le projet dans le cadre d'un cours de formation continue;
- diffuser le projet et les résultats obtenus.

La philosophie sous-jacente à cette première tentative d'autonomie des enseignants était simple: si l'on fait confiance aux enseignants et qu'on leur accorde davantage d'autonomie, ils pourront à leur tour transmettre ce sens de l'autonomie à leurs élèves. Une philosophie qui rappelle ce que Michael Fullan nomme la « contagion positive », dans son livre *Change Forces* (1993).

Pourquoi avoir choisi le nom DIVA? L'explication est simple: D pour démocratie, I pour individualité, V pour vie et A pour autosuffisance. DIVA a en outre l'avantage

d'être un mot accrocheur. Le projet DIVA a servi à promouvoir la démocratisation du système éducatif maltais afin de rendre les apprenants plus indépendants et de mieux les préparer à la vie hors de l'école.

La phase préparatoire

En présentant le projet aux participants, je leur ai expliqué qu'en tant qu'enseignants, nous devons souvent porter des casquettes différentes en fonction de chaque situation (cf. De Bono, 1993), ces casquettes correspondant en fait à chacun des rôles que nous jouons.

Lorsque nous enseignons et réfléchissons, nous portons souvent une casquette noire symbolisant la réflexion critique et correspondant à ce qui est vrai et correct, à l'évaluation de la validité d'un raisonnement et à la désignation des erreurs. Lorsque nous n'y prenons pas garde, nous tendons à faire un emploi excessif de la casquette noire en signalant pourquoi telle ou telle chose ne pourra pas fonctionner ou être réalisée. Cela ne signifie pas que la casquette noire soit mauvaise en soi, mais en faire un usage démesuré peut conduire à annihiler toute motivation et à faire de l'enseignement une expérience négative et fastidieuse.

Un enseignant autonome devrait si possible porter des casquettes rouges, jaunes et vertes.

Le rouge est une couleur chaude représentative des émotions, des sentiments et de l'enthousiasme. L'enthousiasme est une chose importante lorsque l'on a affaire à des élèves. Les enseignants devraient être pour leurs élèves des modèles d'enthousiasme, car celui-ci est littéralement contagieux. Porter une casquette rouge, c'est nous permettre de mettre en avant nos sentiments positifs et les faire intervenir dans notre réflexion. L'autonomie ne peut faire l'économie du rouge de la réflexion et de l'enthousiasme qui pousse les élèves à travailler encore plus durement pour atteindre leurs objectifs.

Pensez au soleil et à l'optimisme: la casquette jaune est pleine d'espoir. Elle permet de regarder résolument vers l'avenir, de dévoiler les avantages d'une idée, d'expliquer pourquoi telle chose devrait fonctionner. En coiffant une casquette jaune, les enseignants adoptent nécessairement une attitude positive, car ils se concentrent sur la recherche des avantages et des bénéfices qu'ils pourront retirer. Une attitude positive est essentielle à notre enseignement, surtout lorsque nous avons affaire à des apprenants autonomes, car cela permet de les inciter à des performances encore supérieures.

Enthousiasme et attitude positive sont à la fois générateurs d'énergie et catalyseurs du développement de notre enseignement. Il est temps pour nous de coiffer la casquette verte de la fécondité et de la créativité, une casquette qui symbolise propositions et suggestions, qui fait naître les idées, les alternatives, les solutions, les inventions. La

couleur verte est synonyme de croissance et d'action. L'apprentissage autonome encourage les élèves à se montrer plus actifs et plus créatifs.

Pour Holec (1980), l'autonomie est l'aptitude à assumer la responsabilité de son apprentissage. En d'autres termes, l'apprenant est responsable de toutes les décisions relatives aux différents aspects de son apprentissage: définition des objectifs et des contenus, choix des méthodes, des techniques et des procédures d'auto-évaluation. Selon Dickinson (1987), l'auto-orientation correspond à une attitude particulière dans le contexte d'apprentissage: les apprenants autodirigés prennent la responsabilité de gérer leur apprentissage, mais *ils ont également recours à l'aide et aux conseils de spécialistes*.

Ce dernier point est important, car il permet aux professeurs de commencer à se situer véritablement dans l'ensemble du processus. J'ai ainsi expliqué aux enseignants que l'autonomie n'ébranle en rien leur autorité ou leur statut. Il s'agit simplement d'une nouvelle perception des choses. Au lieu de transmettre les savoirs, les enseignants jouent désormais un rôle d'accompagnement, de catalyseur et de partenaire effectif dans le processus d'enseignement-apprentissage.

J'ai ensuite concentré mon propos sur certains facteurs pouvant accentuer l'autonomie, en l'occurrence:

- le recours à des *approches non directives* mettant en jeu la démarche de découverte par le travail personnel qui vient suppléer la distribution de savoirs tout préparés;
- une *pédagogie du choix*: la communication implique en effet de la part du locuteur de faire des choix, conscients ou non, sur ce qu'il va dire et la façon de le dire; or, en faisant ces choix, l'élève se prépare aux situations réelles de communication;
- une *pédagogie du temps*: il s'agit en d'autres termes d'accorder aux élèves suffisamment de temps pour répondre aux questions, résoudre les problèmes, comprendre les nouveaux savoirs, tout en leur concédant une tolérance à l'erreur;
- une *pédagogie de la coopération* basée sur l'échange d'idées, d'opinions et d'informations avec les autres apprenants, ainsi que sur l'apprentissage par ses pairs, le travail par deux ou par groupes étant des formes d'organisation sociale qui peuvent favoriser la prise d'autonomie;
- et enfin une *pédagogie des ressources* dans laquelle les apprenants sont formés et se forment eux-mêmes à utiliser les ressources disponibles (d'après Balbi, 1993).

Le principe d'autonomie concorde avec les conceptions humanistes et cognitives en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues. Les conceptions humanistes préconisent le respect de l'apprenant, un apprentissage conçu comme une réalisation de soi, et recommandent aussi de donner à l'apprenant l'occasion de prendre des décisions

quant à son apprentissage. Les conceptions cognitives soulignent combien il est important d'impliquer activement l'apprenant dans le processus d'apprentissage et de faire constamment appel à des stratégies adéquates au traitement de l'information.

Enfin, l'un des facteurs venant renforcer cette orientation vers l'autonomie est la conviction que l'enseignement des langues ne devrait pas se restreindre à une langue particulière, mais devrait comprendre également des activités destinées à l'acquisition de compétences d'apprentissage linguistique.

J'ai ensuite présenté l'idée du projet DIVA. Son objectif majeur était de briser la monotonie d'un enseignement centré sur l'enseignant et d'aider les élèves à avoir une conception plus active de leur rôle. J'ai demandé aux enseignants de sélectionner une partie du programme, voire un dossier, et d'en faire avec leurs élèves une exploitation autonome, tout en gardant à l'esprit les pédagogies de choix, de temps, de coopération, ainsi que les approches non directives présentées précédemment. J'ai également souligné qu'il faudrait veiller à ce que le projet reste simple, clair et efficace, selon la devise « Small is beautiful ».

Je me suis aussi appesanti sur les avantages présentés par le principe de projet au regard de l'autonomie: cette méthode de travail motive les élèves et leur donne l'occasion d'employer la langue cible dans un cadre réel et fonctionnel. Les apprenants ont par ailleurs la possibilité de prendre part activement à leur apprentissage: on ne leur donne pas seulement l'occasion de penser par eux-mêmes, mais aussi de négocier avec leurs professeurs et leurs camarades, et de prendre eux-mêmes les décisions. Souvent, le travail individuel et le travail en groupe s'avèrent complémentaires en ce sens qu'ils aident l'apprenant à choisir par lui-même les domaines où il juge pouvoir être utile, et à demander qu'on l'aide là où il en a besoin et au moment où il en a besoin. En outre, pendant un projet bien organisé, les élèves discutent, apprennent à écouter et à respecter les avis des autres, lisent, effectuent des recherches, écrivent et publient leurs résultats.

L'enseignant devient un partenaire, un coapprenant, un guide et une précieuse source d'informations; il avance des idées, tout comme les élèves, puis il leur donne la possibilité de décider par eux-mêmes et de poursuivre de la manière qu'ils jugeront la mieux appropriée.

Le questionnaire

Avant le lancement du projet DIVA, j'ai distribué un questionnaire comprenant douze questions fermées sur le sentiment des enseignants à l'égard de l'autonomie et deux questions ouvertes dans lesquelles je leur demandais de définir « l'enseignant autonome » et « l'apprenant autonome ». Le questionnaire était une préparation au projet, l'intention étant de leur faire prendre davantage conscience de l'autonomie de l'apprenant. Cinquante d'entre eux ont rendu le questionnaire. Voici une brève analyse des résultats obtenus.

Tous les enseignants (100% donc) se sont accordés pour dire que:

- les élèves ont le droit de prendre part activement aux cours;
- les enseignants ne devraient pas craindre de négocier avec eux;
- les cours devraient être centrés sur l'élève et non sur l'enseignant;
- les programmes devraient être établis en collaboration étroite avec les enseignants;
- les enseignants ne devraient pas hésiter à prendre des risques pour revaloriser leur enseignement;
- la discussion et l'échange d'idées avec les collègues peuvent s'avérer profitables pour soi-même;
- on devrait donner aux élèves le temps et l'occasion d'avancer des suggestions;
- on devrait encourager et aider les apprenants à entreprendre des recherches personnelles;
- l'autonomie et le fait d'apprendre à apprendre contribuent à rehausser la motivation;
- *il ne faudrait pas* revenir à l'enseignement traditionnel où l'enseignant prépare tout lui-même et où les apprenants se contentent de suivre leurs instructions.

Dans l'ensemble, l'attitude est donc indéniablement positive. Si l'enseignement maltais demeure certes plutôt centré sur le professeur, on constate toutefois un sentiment général en faveur d'une évolution et d'une plus grande liberté des apprenants, et, pourquoi pas, d'une participation plus active du côté des enseignants. Ceux-ci sont prêts à prendre des risques et à adopter des méthodes plus positives et davantage centrées sur l'apprenant. Ils ressentent également le besoin de disposer d'un cadre qui leur permette de partager entre eux leurs idées et leurs approches. Ils éprouvent un rejet manifeste pour les pédagogies centrées sur l'enseignant, ce qui est de bon augure pour l'autonomie et la future politique éducative maltaise.

Vingt-cinq pour cent d'entre eux affirment cependant que l'objectif majeur de l'enseignant est d'aider les élèves à réussir leur examen; 37,5% n'approuvent pas cette affirmation et 37,5% se montrent d'accord tout en manifestant cependant des réserves. Les enseignants et les parents maltais attachent une grande importance aux examens. Rares sont parmi eux ceux qui imagineraient pouvoir faire l'économie des examens sommatifs. Parmi les enseignants interrogés, 37,5% sont fortement convaincus que les examens ne devraient pas dicter totalement les activités scolaires, un fait qui s'avère très encourageant et témoigne d'une ouverture certaine sur l'avenir.

Très prometteur également, le fait que 50% sont pleinement d'accord pour dire que:

- les enseignants devraient impliquer les élèves dans la préparation des cours;
- les enseignants ne devraient pas suivre aveuglément le programme élaboré par les inspecteurs.

Je ne connais jusqu'à présent que peu de cas où l'élève a véritablement voix au chapitre dans la préparation des cours. Les enseignants jugent que cela leur coûterait beaucoup du temps précieux nécessaire pour achever le programme.

Notons également comme extrêmement positif le fait que:

- 75% considèrent qu'ils devraient tenter en permanence de perfectionner leurs méthodes pédagogiques;
- 87,5% sont convaincus qu'ils ne devraient pas hésiter à recourir à de nouvelles ressources.

La mise en œuvre de l'autonomie exige des enseignants qu'ils soumettent constamment leurs méthodes à un examen critique, qu'ils ne craignent pas de prendre des risques, et qu'ils considèrent l'enseignement et l'apprentissage non pas comme des événements, mais comme des processus toujours susceptibles d'améliorations.

Voici parmi les réponses fournies quelques exemples de définitions de l'enseignant autonome (a) et de l'apprenant autonome (b).

(a) L'enseignant autonome:

- sait prendre des décisions par lui-même, sans dépendre des supérieurs;
- devrait avoir son mot à dire en matière de questions éducatives, notamment sur les programmes et sur le programme de base;
- ne se laisse pas freiner ou arrêter par les programmes, et fait tout son possible pour mettre en valeur et stimuler la créativité de ses élèves et rehausser leur motivation;
- il sait faire preuve de beaucoup de souplesse, il ne suit pas aveuglément le programme et il ne colle pas à une méthode pédagogique ou à un manuel particulier;
- il est prêt à mettre ses propres méthodes à l'épreuve de la pratique et à élaborer les matériels pédagogiques correspondants.

(b) L'apprenant autonome:

- refuse qu'on lui mâche le travail, est capable d'effectuer des recherches personnelles, est en mesure d'évaluer sa progression tout en restant conscient de ses difficultés;
- sait prendre l'initiative, fait ses propres recherches et n'est pas entièrement dépendant du professeur qui joue plutôt un rôle de guide;
- a le droit de décider ce qu'il apprend et la méthode pour y parvenir; il devrait être informé et pouvoir prendre part aux décisions;
- est habitué à être très actif pendant les cours;

- est avide de connaissances et disposé à acquérir les compétences nécessaires pour atteindre ses objectifs par lui-même.

Ces définitions montrent bien à mon sens que les personnes interrogées ont une idée très exacte des critères que doivent remplir l'enseignant et l'apprenant autonomes en termes de compétences et de ressources.

Le déroulement du projet DIVA

Le projet devait se dérouler au cours de l'année scolaire 1997. Pendant les vacances d'été, j'ai fait parvenir aux participants différents documents sur l'autonomie, en guise de préparation. Parmi ceux-ci se trouvaient de nombreux projets réalisés sur le thème de l'autonomie (Jones et Legutke, 1984; Fullan, 1993; Holec, 1980; Dickinson, 1987; etc.).

À la rentrée 1997, j'ai rencontré de nombreux enseignants, individuellement ou en groupes, afin de discuter de ce qu'il fallait faire. Je constatai au début un certain scepticisme, mais, au fur et à mesure que nous progressions, les enseignants et les élèves se sont montrés plus enthousiastes et la situation s'est considérablement améliorée. Le projet a duré sept semaines, à l'issue desquelles les enseignants pouvaient choisir de revenir à leur méthodologie habituelle s'ils le désiraient.

Nombreux ont été ceux qui ont choisi de couvrir 25% du programme de français en faisant appel à la pédagogie de l'autonomie, sur la base donc de ce que nous avons exposé précédemment, c'est-à-dire que les élèves doivent:

- être conscients des objectifs à court et à long terme;
- déterminer individuellement leur niveau et établir leur degré personnel d'apprentissage;
- être encouragés à corriger leurs erreurs;
- évaluer leur progression;
- avoir recours à des ressources qu'ils auront choisies personnellement;
- apporter dans la mesure du possible leur propre matériel d'apprentissage en cours;
- avoir l'occasion de travailler en petits groupes;
- être encouragés à faire usage de leurs connaissances personnelles;
- être autorisés à utiliser leurs propres stratégies d'apprentissage;
- être formés à employer leur temps de façon rationnelle.

Pour des raisons diverses, seuls cinq enseignants sont parvenus à terminer le projet. Un enseignant a travaillé avec des garçons de 12 et 13 ans issus d'un établissement où la motivation était assez faible. Quatre enseignantes ont quant à elles travaillé avec des

filles de 12-13 ans dans un *Junior Lyceum* où les élèves étaient davantage disposés à apprendre. Tous les enseignants ont choisi de travailler sur un dossier du manuel traitant de la cuisine française et des habitudes alimentaires des Français en général.

Ce qui suit est la liste de quelques-unes des activités élaborées par les élèves afin d'amplifier le degré d'autonomie au niveau de la classe.

- Recherche d'illustrations, préparation de fiches pédagogiques, apport de documents et supports destinés à être utilisés en cours.
- Préparation, en vue de l'évaluation finale, des présentations du travail réalisé (l'une des classes avait ainsi préparé un repas français et invité la direction et les enseignants de l'établissement).
- Questionnaires — Un groupe d'élèves a réalisé une enquête sur les habitudes alimentaires et les préférences culinaires de certains de leurs camarades. Ils ont choisi un échantillon de trente personnes du même âge, conçu le questionnaire, analysé les réponses et présenté les résultats à l'ensemble de la classe.
- Organisation d'une fête — Préparation des invitations rédigées en langue cible, réalisation de listes de plats français tels que la quiche lorraine, les croissants, la baguette, etc.
- Quiz — Exercice de consolidation des connaissances élaboré par un autre groupe devant préparer des questions sous forme de quiz. Les élèves étaient responsables de l'organisation et de l'évaluation.
- Rédaction de lettres à caractère officiel — Écrites par les élèves afin d'inviter certaines personnes à venir dans leur classe. L'un des courriers a été envoyé à l'ambassadeur de France à Malte qui leur a demandé de s'adresser à l'attaché culturel.
- Interview de l'attaché culturel français. Les élèves avaient préparé une série de questions portant sur les habitudes alimentaires des Français. L'interview a été enregistrée, puis écoutée en cours où il a fait l'objet d'une discussion. Ceux qui n'avaient pas pu réaliser l'interview étaient cependant satisfaits d'avoir pu officier comme techniciens.
- Exercices traditionnels — Préparation de dictées et d'exercices de compréhension orale qui ont été lus ensuite par les élèves travaillant par groupes de deux ou plus, puis corrigés par leurs camarades.
- Exploitation de magazines scolaires qui sont devenus partie intégrante du cours.
- Puzzles de mots croisés pour la révision du vocabulaire.

C. Évaluation du projet

C'est à l'usage que l'on peut juger de la qualité d'une chose. Les élèves et les enseignants ont manifestement pris plaisir au travail. Comme l'ont remarqué la direction de l'école et les parents, les élèves démotivés ont montré un regain de vitalité et pris activement part au projet.

Les coordonnateurs se sont réunis régulièrement en vue de discuter et de partager leur travail, jusqu'à réalisation complète du document final et distribution à tous les participants, un processus qui a généré une grande ardeur et un effet de synergie. La quasi-totalité des participants, dont quelques-uns affichaient au début un certain scepticisme, est tombée d'accord pour dire que cette expérience avait été extrêmement positive.

Évaluation réalisée par les élèves

Quelques-uns d'entre eux ont noté que le cours de français était tout à coup devenu beaucoup plus vivant et qu'ils regrettaient qu'il ne dure que 40 minutes. D'autres ont remarqué que l'école commençait à avoir plus de sens car ils se sentaient peu à peu plus responsables de leur apprentissage. Ayant joué jusqu'alors un rôle passif, ils devenaient actifs et soucieux de soumettre des suggestions qui permettraient de rendre le cours de français plus intéressant et plus utile.

Certains élèves ont signalé qu'ils se sentaient maintenant plus proches du professeur, qui est devenu un vrai copain, et qu'ils n'hésitaient même plus à l'approcher pendant les récréations pour lui poser des questions. Ils sentaient que l'enseignant était désormais un vrai partenaire et une précieuse personne-ressource. D'autres élèves ne parvenaient pas à comprendre pourquoi l'apprentissage autonome était limité au cours de français et ils ont rédigé un courrier à l'attention du directeur de l'établissement afin de proposer que cette méthodologie devienne interdisciplinaire. Un autre groupe d'élèves a pris conscience que l'autonomie exigeait davantage de travail de leur part. Et pourtant, peu importe! Ils étaient prêts à fournir cet effort supplémentaire dans la mesure où ils avaient voix au chapitre en matière d'organisation et d'horaires des cours.

Évaluation réalisée par les enseignants

L'un des enseignants donne le commentaire suivant:

« Dans l'ensemble, je pense que les cours étaient bien plus agréables car les enfants y étaient directement impliqués et ils semblaient apprécier les efforts fournis par leurs camarades. Ils se montraient impatients de présenter leur travail car c'était un produit entièrement personnel. Je me suis contenté de vérifier ce qu'ils faisaient et de leur donner des conseils chaque fois qu'ils en manifestaient le besoin. Le fait de pouvoir participer directement a donc généré chez eux une plus grande motivation. J'ai par ailleurs été

extrêmement satisfaite de la présentation de leurs travaux et aussi de voir l'enthousiasme qu'ils manifestaient.

Autre avantage de cette méthode: le fait de travailler en équipes, car même s'ils pouvaient choisir librement de travailler avec tel ou tel élève, il leur fallait partager leurs idées, discuter et décider par eux-mêmes. Le fait également que leur travail ait été apprécié aussi bien par moi que par leurs camarades s'est montré en soi très valorisant. »

Un autre enseignant écrit:

« L'élève tient sa responsabilité, il se débrouille mieux, il a plus de confiance et donne une grande importance à la langue française, langue internationale. Sa rencontre pour la première fois de sa vie avec des personnages, tel l'attaché culturel français à Malte, a signifié beaucoup pour mes élèves provenant d'un milieu plutôt modeste...

À mon avis, il faut généraliser le projet DIVA dans toutes les écoles maltaises pour avoir de nombreuses idées, expériences et méthodes dans ce domaine pédagogique...

Après cette expérience, je préfère continuer les autres dossiers sur le même rythme en utilisant cette nouvelle méthodologie axée sur l'auto-apprentissage. »

Parmi les échos négatifs, citons les commentaires suivants:

« Il faut tenir compte des contraintes posées par le programme (contrainte de temps donc), par le nombre important d'élèves dans chaque classe, ainsi que par les contenus d'apprentissage qui sont matière d'examen, des examens qui doivent finalement être passés par tous. Ce sont là des facteurs qui ne permettent pas vraiment au professeur d'enseigner tous les contenus en recourant à des activités centrées sur l'apprenant qui exigent beaucoup de temps. »

« Le temps dont nous disposions était malheureusement limité et il nous a souvent fallu boucler certaines activités très rapidement en raison de l'approche des examens. J'ai en outre parfois dû les aider à s'exprimer car ils éprouvent encore des difficultés à employer le français. Je me suis aperçu qu'ils avaient besoin qu'on les rassure et qu'ils comptaient sur moi pour les aider. Pour certains sujets, la pratique de l'autonomie peut se révéler plus difficile. »

« Peu importe les méthodes employées, les résultats obtenus sont les mêmes (ou presque). Cela dépend énormément des aptitudes mentales des élèves, de l'intérêt qu'ils manifestent, et aussi de la personnalité de l'enseignant, de la relation qu'il entretient avec ses élèves et de son aptitude à motiver les apprenants. »

Évaluation personnelle

Grâce notamment au projet DIVA, nous évoluons d'un enseignement centré sur le professeur à un enseignement axé sur l'apprenant dans lequel très peu de choses sont imposées et où les enseignants accompagnent les élèves par la négociation et le conseil. Les élèves prennent pour leur part la maîtrise de leur apprentissage et doivent recourir à des ressources multiples. Il y a redéfinition de la priorité du cours de langue vivante,

qui est désormais axé sur la communication orale et non plus sur l'écrit. Les participants deviennent plus désireux de tester de nouvelles méthodes d'apprentissage. Après avoir connu un enseignement centré sur le programme et les examens, ils développent une façon d'apprendre qui leur permet dans l'ensemble de mieux profiter de leur apprentissage.

J'ai observé que les enseignants et les élèves prenaient maintenant davantage de plaisir aux cours. Le projet DIVA a introduit de la couleur dans les classes: le rouge pour l'enthousiasme, le jaune pour l'attitude positive, et le vert pour l'espoir et la créativité.

Partie B:
Activités pédagogiques

Activité n° 1

Ma position par rapport à l'autonomie de l'apprenant

Participants	Enseignants ou élèves.
Durée	10 minutes.
Objectif	Déterminer le sentiment des participants à l'égard de l'autonomie de l'apprenant.
Matériel	Une boîte fermée portant l'inscription « Autonomie de l'apprenant ».
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Poser la boîte sur une chaise placée au milieu de la pièce.2. Demander aux participants de regarder la boîte et de réfléchir à ce qu'ils savent de l'autonomie de l'apprenant.3. Leur demander de se placer par rapport à la boîte de façon à ce que la distance qui les en sépare reflète la connaissance qu'ils ont de ce concept et le degré de confiance qu'ils lui manifestent. Plus ils penseront le connaître, moins ils seront éloignés de la boîte.4. Chaque participant expliquera ensuite les raisons qui lui ont fait choisir cette position.
Remarques	<ol style="list-style-type: none">1. La durée de l'activité est fonction du nombre de participants.2. Au lieu d'une boîte, on peut utiliser une affiche ou un livre sur l'autonomie de l'apprenant.3. On peut reprendre cette activité à la fin du cours afin de déterminer dans quelle mesure l'attitude de chacun des participants a évolué.4. Variante: On peut demander aux participants de consigner par écrit leurs réflexions sur l'autonomie de l'apprenant, en rapport avec les connaissances acquises, et de les déposer ensuite dans la boîte. Ces textes peuvent servir de retour d'information à l'intention du formateur, ou bien être partagés avec l'ensemble des participants.

Activité n° 2

Une statue douée de parole

Participants	Enseignants ou élèves.
Durée	15 minutes.
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Réviser les connaissances sur l'autonomie de l'apprenant.2. Développer l'imagination et la coopération des participants.
Matériel	Aucun.
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Demander aux participants de penser à un mot, une expression ou une phrase se rapportant à l'autonomie de l'apprenant.2. Ils doivent ensuite réaliser une statue nommée « autonomie de l'apprenant » qui reflète et illustre la position de chaque participant à l'égard de ce concept didactique.3. Une fois la « statue » terminée, il faut la faire parler: les participants prononcent à tour de rôle une phrase de leur choix se rapportant à l'autonomie de l'apprenant.
Remarques	<ol style="list-style-type: none">1. La durée de l'activité est fonction du nombre de participants.2. La statue peut être réalisée soit individuellement, soit en groupes de tailles variables.3. Cette activité peut se révéler encore plus profitable en fin de cours, car elle permet aux participants de fournir, sous forme créative, un retour d'information sur ce qu'ils ont appris ou apprécié le plus.

Activité n° 3

Une lettre adressée à soi-même

Participants	Enseignants ou élèves.
Durée	15 minutes.
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Développer les compétences d'auto-évaluation.2. Contrôler la progression des participants.3. Donner aux participants l'occasion d'exprimer leurs souhaits et leurs ambitions.
Matériel	Du papier pour rédiger la lettre. Une enveloppe pour chaque participant. Une enveloppe grand format.
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Demander aux participants de s'écrire une lettre à eux-mêmes. Ils y exprimeront leurs sentiments, inquiétudes et attentes, en rapport avec le cours sur l'autonomie de l'apprenant. Ils débiteront leur lettre par « Cher moi ».2. Lorsqu'ils ont terminé, ils mettent la lettre dans une enveloppe qu'ils cachettent et adressent à eux-mêmes.3. Le formateur recueille les enveloppes pour les mettre dans l'enveloppe grand format. Il y indique le nom de la classe et la date à laquelle elle est devra être ouverte.4. Lorsque le formateur juge avoir attendu suffisamment longtemps, il peut ouvrir la grande enveloppe et distribuer les lettres aux participants.5. Chaque participant lit sa lettre en silence.6. On pourra donner aux participants la possibilité de discuter entre eux.7. On pourra, si on le juge nécessaire, rédiger une seconde lettre en adoptant la même procédure.
Remarques	<ol style="list-style-type: none">1. Personne ne sera autorisé à lire les lettres des autres, à moins que les personnes concernées ne soient d'accord.2. On veillera à mettre l'accent sur le contrôle de la progression personnelle et sur l'auto-évaluation.

Activité n° 4

La qualité se révèle à l'usage

Participants	Enseignants.
Durée	Peut varier, mais s'étend en général sur quelques mois.
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Développer l'autonomie de l'enseignant.2. Procéder à un examen critique du programme scolaire et participer à sa conception.
Matériel	Le programme.
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Les enseignants sont invités par l'inspecteur d'académie ou le responsable de la matière au plan national (dans une circulaire par exemple) à se constituer en équipes afin de passer en revue le programme scolaire ou certains de ses éléments.2. Chaque établissement participant au projet élit un coordinateur.3. Les coordinateurs et l'inspecteur se réunissent pour discuter des objectifs, sélectionner la partie du programme à examiner et établir le calendrier de l'opération.4. Les coordinateurs organisent le travail en collaboration avec leur équipe.5. Ils se rencontrent régulièrement afin de présenter la progression et les résultats obtenus par leur équipe.6. Le nouveau programme ainsi élaboré est finalisé et distribué dans les écoles.
Remarques	<ol style="list-style-type: none">1. Une bonne organisation est essentielle, en particulier au cours des premières phases de l'exercice où il faut un certain temps avant que les choses ne se mettent en place.2. Il est important d'insister sur le respect des délais.3. On peut organiser un séminaire régional ou national, intégré au programme de formation continue, qui donnera aux participants et/ou coordinateurs la possibilité de partager leur expérience.

Activité n° 5

Choisissez votre manuel

Participants	Enseignants ou élèves.
Durée	30 minutes.
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Comparer les manuels scolaires.2. Mettre en place une compétence qui permettra de mieux sélectionner les manuels.
Matériel	Plusieurs manuels scolaires.
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Débuter par une séance de remue-méninges au cours de laquelle les participants évoqueront leurs besoins et attentes en matière de manuels. Le moniteur de formation en fera la liste au tableau.2. Partager la classe en groupes de trois ou quatre personnes. Donner à chaque groupe quelques manuels en veillant à ce que chacun dispose d'un ouvrage différent.3. Chaque participant le parcourt et indique aux autres si le manuel en question serait à son avis un outil de travail adapté.4. Les groupes présentent les idées ainsi recueillies au reste de la classe. Ils doivent justifier leurs choix.5. Les autres groupes peuvent poser des questions, en particulier s'ils sont arrivés à des conclusions divergentes sur un même manuel.6. Pour certains des ouvrages scolaires proposés, on peut demander à l'ensemble de la classe de faire un choix commun.
Remarque	Si l'on ne dispose pas d'un nombre suffisant de manuels, on peut se contenter de photocopier les tables des matières (dans la mesure où cela n'enfreint pas le copyright).

Activité n° 6

Mon apprentissage en termes de besoins

Participants	Élèves.
Durée	1 heure.
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Responsabiliser les élèves afin qu'ils prennent en charge leur apprentissage.2. Donner aux élèves la possibilité de cerner leurs propres besoins.
Matériel	Un certain nombre de morceaux de papier.
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Faire asseoir les élèves en cercle(s), chaque cercle comptant entre huit et dix personnes.2. Donner à chacun un morceau de papier. Les élèves doivent y inscrire une phrase se rapportant au domaine langagier dans lequel il souhaiterait améliorer leurs connaissances ou leurs compétences.3. Ils font ensuite suivre leur morceau de papier dans le sens des aiguilles d'une montre et l'élève suivant lit la phrase.4. S'il partage l'opinion exprimée, il coche la phrase.5. Les papiers circulent jusqu'à ce que chacun retrouve le sien. Si deux élèves ou plus sont intéressés par la même question, ils constituent un groupe.6. Les groupes ainsi formés discutent afin de déterminer les objectifs et les stratégies à mettre en place pour améliorer les compétences dans le domaine correspondant.7. Chaque groupe présente ensuite le plan adopté à l'ensemble de la classe.
Remarques	<ol style="list-style-type: none">1. Si une question proposée n'intéresse qu'un seul élève, celui-ci peut se joindre à un autre groupe ou travailler seul.2. On peut prévoir des séances communes supplémentaires pour la présentation du travail réalisé.

Activité n° 7

Le journal de mon apprentissage linguistique

Participants	Élèves du secondaire ou adultes.
Durée	Totalité du cours ou de la période scolaire.
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Encourager les apprenants à réfléchir à leurs méthodes d'apprentissage.2. Mettre l'accent sur le « processus » d'apprentissage.
Matériel	Document à distribuer (voir plus bas). Journal de l'apprenant.
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Au début du cours, l'enseignant présente le principe du « journal d'apprentissage linguistique » (cf. objectifs ci-dessus).2. Il distribue le document fournissant des indications sur la façon de procéder.3. Il encourage les apprenants à tenir leur journal de façon régulière.
Remarques	<ol style="list-style-type: none">1. Il peut contrôler régulièrement le journal de chaque élève et discuter avec lui de sa progression et de son apprentissage.2. Le journal peut servir aux élèves d'instrument d'auto-évaluation continue et/ou d'évaluation finale.

Document à distribuer

Le journal de mon apprentissage linguistique

Pour chaque activité linguistique consignée dans le journal, les apprenants indiqueront:

- la date,
- l'heure à laquelle a eu lieu l'activité en question,
- une description de cette activité,
- une description du contexte.

Ils y ajouteront également d'autres informations plus détaillées:

Utilisation du dictionnaire

- pour rechercher la signification de mots nouveaux,
- pour vérifier le sens d'un mot familier mais difficile,
- pour vérifier la prononciation d'un mot,
- pour rechercher des exemples d'utilisation du mot en contexte,
- etc.

Utilisation d'un livre de grammaire

- pour rechercher une explication détaillée sur telle ou telle structure grammaticale,
- pour être plus précis dans l'emploi d'une structure grammaticale,
- pour rechercher de nouvelles informations à propos d'une structure grammaticale particulière,
- pour réviser ses propres connaissances,
- etc.

Les apprenants pourront également enregistrer dans leur journal des commentaires relatifs au niveau de difficulté des activités proposées, ainsi qu'à leur degré de satisfaction personnelle:

Tâche	Degré de difficulté de la tâche	Degré de satisfaction personnelle
Activité n° 1		
Activité n° 2		
etc.		

Activité n° 8

Comment je souhaiterais améliorer mes compétences linguistiques

Participants	Élèves du secondaire ou adultes.
Durée	20 à 30 minutes.
Objectif	Encourager les apprenants à définir leurs propres objectifs d'apprentissage.
Matériel	Document à distribuer (voir plus bas).
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Distribuer le document de travail à chaque apprenant.2. Discuter ensemble des différentes méthodes permettant d'améliorer l'apprentissage linguistique.3. Faire remplir le document par les apprenants.
Remarque	Cette activité peut être réalisée au début de chaque trimestre et être reprise en fin de trimestre afin de permettre à chacun de contrôler sa progression.

Document à distribuer

Comment je souhaiterais améliorer mes compétences linguistiques						
Situation	Vocabulaire	Grammaire	Compréhension orale	Expression orale	Compréhension écrite	Expression écrite
Courses						
Téléphone						
Contacts sociaux						
Radio						
Télévision						
Lecture du journal						
Rédaction de lettres						
Travail scolaire						
Participation à un projet scolaire						
Activités hors-programme						
Autres						

Activité n° 9

La recherche d'informations

Participants	Élèves.
Durée	15 minutes.
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Encourager les élèves à organiser leur apprentissage.2. Savoir faire preuve d'imagination lors de la recherche d'informations.
Matériel	Document à distribuer (voir plus bas).
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Les élèves travaillent individuellement à une activité dont le degré de difficulté est légèrement supérieur à leur niveau de compétence.2. À un moment qu'il juge opportun, l'enseignant distribue à chaque élève le document de travail à remplir.3. Les élèves recherchent les informations manquantes.
Remarques	<ol style="list-style-type: none">1. Le document de travail peut servir pour n'importe quelle activité d'apprentissage.2. L'enseignant peut vérifier avec les élèves les informations qu'ils auront rassemblées.

Document à distribuer

La recherche d'informations

Dénomination de la tâche			
Ce dont je ne suis pas sûr:	Je peux trouver les informations nécessaires...		
	dans les livres suivants:	en posant à mon professeur les questions suivantes:	en consultant des sources telles que l'Internet, des CD-Rom, etc.

Activité n° 10

Projet de lecture de revues spécialisées

Participants	Enseignants.
Durée	Au moins deux heures.
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Encourager les enseignants à lire des publications spécialisées.2. Développer une approche critique chez les enseignants.
Matériel	Divers livres et revues spécialisées pour enseignants.
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. On demande aux enseignants de parcourir les revues et ouvrages mis à leur disposition, puis de choisir un ou plusieurs articles qui les intéressent.2. Chacun lit ensuite l'article (les articles) choisi(s).3. Chacun note sur une feuille le nom de l'auteur, le titre de l'article, la source, puis répond aux questions suivantes: Pourquoi ai-je choisi cet article? Qu'espérais-je en retirer? Qu'en ai-je effectivement retiré? En recommanderais-je la lecture et pourquoi?4. On forme ensuite des groupes de 4 à 5 personnes qui mettront en commun les articles sélectionnés.5. Chacun présente l'article qu'il a choisi et explique ce qu'il y a trouvé de particulièrement nouveau ou marquant.
Remarque	On peut demander aux enseignants de rédiger un résumé des articles sélectionnés. Ces résumés seront ensuite mis à la disposition des autres enseignants, dans la bibliothèque ou dans la salle des professeurs par exemple.

Activité n° 11

Projet de réalisation de documents pédagogiques visuels

Participants	Enseignants.
Durée	1 heure.
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Aider les enseignants à mettre en place des cadres cognitifs qui leur permettront de structurer l'information.2. Leur donner l'occasion de réaliser une série de documents pédagogiques visuels.3. Les aider à développer leur créativité.
Matériel	Matériels variés: vieux journaux, magazines anciens, etc.
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Les enseignants choisissent un sujet (vocabulaire, grammaire, expressions idiomatiques, etc.) pour lequel ils souhaitent préparer une série de supports visuels.2. Ils forment ensuite des groupes de deux personnes ou plus, en fonction du sujet choisi. Le travail en équipe devrait avoir un effet stimulant et permettre d'obtenir de meilleurs résultats.3. Les enseignants consultent le matériel dont ils disposent afin de choisir les images et documents appropriés au sujet.4. Toujours par groupes de deux personnes ou plus, ils préparent une série d'activités qui accompagneront les supports visuels réalisés.5. Les supports visuels et les activités correspondantes sont présentés en présence de l'ensemble des participants.
Remarque	Si le temps dont on dispose ne suffit pas, les enseignants peuvent achever la préparation des supports visuels chez eux. Ils les présenteront au cours de la séance suivante.

Activité n° 12

Puzzle

Participants	Enseignants ou élèves.
Durée	1 heure (répartie éventuellement sur plus d'une séance).
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Encourager les participants à travailler en équipe.2. Savoir faire preuve d'imagination lors de la recherche d'informations.3. S'habituer à communiquer l'information et à faire des comptes rendus.
Matériel	Matériels variés.
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Les participants sont répartis en groupes de 4 à 6 personnes et on choisit un sujet général.2. Chaque groupe traite un domaine du sujet général qui sera présenté à l'ensemble des participants.3. Chaque participant se voit confier un aspect particulier de ce domaine et en est considéré comme l'expert.4. Chacun effectue les recherches d'information nécessaires.5. Une fois ce travail terminé, chaque participant rend compte à son groupe des informations recueillies.6. Les groupes préparent ensuite un rapport qui intégrera les informations jugées les plus pertinentes.7. Enfin, chaque groupe présente à l'ensemble des participants le travail ainsi réalisé.
Remarques	<ol style="list-style-type: none">1. Cette activité a mieux fonctionné avec des participants très performants.2. On peut le cas échéant demander aux participants de remettre leur travail individuellement.

Activité n° 13

En première ligne

Participants	Enseignants ou élèves.
Durée	1 heure.
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Améliorer l'expression orale.2. Perfectionner les techniques de questions-réponses en langue étrangère.
Matériel	Matériels variés.
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Sélectionner une personne pour jouer un rôle (directeur d'hôtel, ambassadeur, etc.) qui pourra être choisi par les participants eux-mêmes.2. Préparer ensuite une série de questions.3. Ces questions seront posées à la personne choisie pour jouer le rôle; elle devra y répondre.
Remarques	<ol style="list-style-type: none">1. On ne mettra pas l'accent sur la précision des énoncés, mais sur la spontanéité et l'imagination dont font preuve les participants.2. On pourra faire un enregistrement audio ou vidéo afin de pouvoir repasser ensuite l'exercice à l'ensemble des participants.3. On pourra aussi faire plusieurs séances en mettant à chaque fois l'accent sur un aspect différent: prononciation, lexicale, correction idiomatique, etc.

Activité n° 14

L'arc-en-ciel

Participants	Enseignants ou élèves.
Durée	1 heure.
Objectif	Encourager l'interaction des apprenants dans la langue étrangère.
Matériel	Matériels variés.
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Former des groupes de 4 ou 5 personnes.2. Chaque groupe travaille sur un sujet particulier, par exemple « Les habitudes alimentaires des Français ».3. Une fois ce travail terminé, chaque personne du groupe se voit attribuer une couleur.4. Tous les participants ayant la même couleur se mettent ensemble pour former de nouveaux groupes.5. Dans chaque nouveau groupe ainsi constitué, chacun expose le travail réalisé par son groupe initial.
Remarque	On peut employer d'autres méthodes pour former les groupes.

Activité n° 15

Lorsque j'ai fini d'écrire

Participants	Élèves.
Durée	15 minutes (après une activité d'écriture).
Objectif	Responsabiliser les élèves dans le cadre du développement des compétences d'écriture.
Matériel	Document à distribuer (voir plus bas). Les travaux écrits des élèves.
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Les élèves terminent une activité écrite.2. Ils vérifient ensuite leur texte en suivant les indications fournies dans le document qui leur aura été distribué.3. Ils le corrigent si nécessaire.4. Ils le remettent au professeur pour correction.
Remarques	<ol style="list-style-type: none">1. Les élèves pourront demander à corriger les textes des autres, soit à la place de leur texte, soit en plus.2. Ils pourront aussi discuter entre eux ou avec le professeur de l'un des textes et des corrections qui y auront été apportées.

Document à distribuer

Ce que je dois contrôler une fois que j'ai fini d'écrire

Nom de l'élève:

Date:

Titre du travail:

1. Mon texte est-il compréhensible pour le lecteur?
2. L'orthographe est-elle correcte?
3. La ponctuation utilisée est-elle correcte (majuscules, virgules, points, apostrophes, etc.)?
4. Serait-il bon que je recoure à d'autres ressources pour perfectionner mon écrit (dictionnaire, grammaire, livre, ordinateur, magazines, journaux, etc.)?
5. Mon style est-il suffisamment varié (emploi par exemple de tournures idiomatiques, de proverbes, d'expressions, etc.)?
6. Quels autres aspects pourrais-je encore améliorer?
7. Selon moi, que pensera mon professeur de ce texte?
8. Selon moi, qu'en penseront mes camarades?
9. Suis-je satisfait de mon texte?

Activité n° 16

Ce que je pense de mon texte

Participants	Apprenants de niveaux intermédiaire et avancé.
Durée	30 minutes (après une activité d'écriture).
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Développer chez les élèves une aptitude à l'auto-évaluation.2. Leur donner la possibilité de perfectionner leurs textes.
Matériel	Document à distribuer (voir plus bas).
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Les élèves travaillent individuellement à une activité d'écrit.2. Une fois qu'ils ont terminé, ils remplissent le document qui leur a été distribué et qui va leur servir à évaluer leur travail.3. L'enseignant ajoute ses propres commentaires après avoir lu les productions écrites des élèves.
Remarques	<ol style="list-style-type: none">1. Dans le meilleur des cas, l'enseignant et l'élève discuteront du travail fourni et des commentaires correspondants.2. On pourra également inviter les élèves à comparer leurs commentaires.

Document à distribuer

Ce que je pense de mon texte		
	Avis personnel	Avis de mon professeur
Le sujet choisi était-il suffisamment stimulant?		
Mon texte a-t-il eu l'effet souhaité sur le lecteur?		
Le style employé (vocabulaire, expressions) a-t-il eu l'effet désiré?		
La longueur et le degré de complexité des phrases étaient-ils appropriés au texte?		
Ai-je bien structuré mes idées en paragraphes?		
L'introduction était-elle suffisamment accrocheuse?		
L'emploi de la ponctuation était-il correct?		
Y avait-il des fautes d'orthographe?		
Que puis-je encore améliorer dans mes textes?		
Comment pourrais-je rendre mes textes encore plus efficaces?		

Activité n° 17

Après la création d'un livre

Participants	Élèves de niveau avancé.
Durée	30 minutes (après une activité longue consistant à créer un livre).
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Initier les élèves à la réalisation d'un livre.2. Les encourager à travailler en équipe.
Matériel	Document à distribuer (voir plus bas).
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Les élèves travaillent en équipes et rassemblent tout ce dont ils auront besoin pour réaliser la publication d'un livre.2. Une fois le livre terminé, ils remplissent le document qui leur est distribué.
Remarque	On demandera aux élèves de considérer le document comme un outil leur permettant de procéder à une auto-évaluation de leur travail.

Document à distribuer

Après la création d'un livre

Nom des élèves faisant partie de l'équipe _____ .

Qui étaient...

- les spécialistes responsables du contenu?
- les spécialistes de la mise en page?
- les traducteurs?
- les dactylos?
- etc.

Établissez la liste des difficultés rencontrées et indiquez les solutions adoptées pour les résoudre.

Indiquez les trois choses les plus importantes que vous avez pu retirer de cette activité.

Indiquez trois choses que vous avez apprises sur le sujet.

Que penseriez-vous pouvoir faire mieux la fois suivante pour une tâche similaire?

Décrivez votre expérience.

Activité n° 18

Initiation au métalangage

Participants	Élèves.
Durée	45 minutes (à répartir sur deux séances).
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Donner aux élèves l'occasion de parler des phénomènes linguistiques.2. Leur faire mieux prendre conscience de la variété des langues.3. Introduire l'idée d'« adéquation » en rapport avec l'usage que nous faisons des registres de langue.
Matériel	Des photos d'enfants habillés différemment. Documents à distribuer (voir plus bas).
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. L'enseignant présente les photos qui vont servir de point de départ à une discussion sur l'emploi adéquat de l'habillement.2. Les élèves remplissent ensuite le document n° 1.3. Au cours de la seconde séance, l'enseignant fait un rappel de la discussion sur les vêtements.4. Il utilise ensuite l'habillement comme une métaphore qui lui permet de lancer une discussion sur la variété des registres linguistiques.5. Les élèves remplissent ensuite le document n° 2.
Remarques	<ol style="list-style-type: none">1. Ce genre d'exercice se révèle particulièrement productif dans les situations où le registre de langue parlé à la maison diffère de celui parlé à l'école.2. On pourra inviter les élèves à trouver d'autres exemples de variation des registres de langues en fonction du locuteur, de l'objet du discours et du moment où ce discours a lieu.

Document n° 1

Parlons vêtements

Notre habillement varie en fonction des situations, du temps qu'il fait, des occasions. Complétez les phrases suivantes:

1. Quand nous nous baignons, nous portons _____.
2. Pour aller à l'école, nous portons _____.
3. Le soir, pour dormir, nous mettons _____.
4. Quand nous allons au restaurant, nous portons _____.
5. Le jour de son mariage, la fiancée porte _____.
6. Pour le carnaval, les gens mettent _____.
7. etc.

Document n° 2

Parlons registres de langue

Nous ne nous adressons pas à chacun de la même manière. Réfléchissez aux situations suivantes:

1. À la maison, nous utilisons _____.
2. À l'école, nous parlons _____.
3. Nous employons un langage très châtié lorsque _____.
4. Nous ne réfléchissons pas particulièrement à ce que nous allons dire quand _____.
5. Nous réfléchissons bien à ce que nous allons dire lorsque _____.
6. etc.

Activité n° 19

Pour initier les jeunes apprenants à l'évaluation

Participants	Élèves.
Durée	45 minutes (à répartir sur deux séances).
Objectifs	<ol style="list-style-type: none">1. Introduire le concept d'évaluation.2. Encourager les élèves à évaluer le travail de leurs camarades.
Matériel	Dessins réalisés par les élèves. Textes rédigés par les élèves. Deux documents à distribuer (voir plus bas).
Déroulement	<ol style="list-style-type: none">1. Les élèves font chacun un dessin.2. Ils forment ensuite des groupes de deux ou plus, afin de commenter chaque dessin en s'appuyant sur le document n° 1.3. On demande à chaque élève de le remplir, les questions posées servant d'outil d'évaluation du dessin d'un camarade.4. Pour la seconde séance, chaque élève présente un texte qu'il a rédigé lui-même.5. Les élèves forment des groupes de deux personnes ou plus et commentent les textes en s'appuyant sur le document n° 2.6. On demande à chaque élève de le remplir, les questions posées servant d'outil d'évaluation du texte d'un camarade.
Remarque	L'enseignant pourra choisir de discuter des dessins et des textes avec les élèves avant de leur faire remplir les questionnaires.

Document n° 1

Ce que je pense du dessin fait par _____

Que montre le dessin?

Qu'est-ce qui vous plaît le plus dans ce dessin?

Y a-t-il quelque chose que vous n'aimez pas?

Que pensez-vous du choix des couleurs?

Auriez-vous utilisé les mêmes couleurs? Pourquoi?

Le dessin est-il soigné?

Aimeriez-vous changer ou ajouter quelque chose au dessin? Si oui, quoi? Et pourquoi?

Document n° 2

Ce que je pense du texte rédigé par _____

Quel est le sujet du texte?

La longueur des phrases vous paraît-elle appropriée?

La ponctuation est-elle correcte?

Que préférez-vous dans ce texte?

Y a-t-il quelque chose qui vous déplaît?

Quel titre donneriez-vous au texte?

Auriez-vous des suggestions qui permettraient selon vous d'améliorer la qualité du texte? Si oui, lesquelles? Justifiez vos remarques.

À propos des contributeurs

Säde-Pirrko Nissilä. Maître de conférence à l'institut de formation des enseignants dans l'enseignement professionnel supérieur d'Oulu en Finlande. Après une maîtrise de lettres (université d'Helsinki), elle a travaillé comme professeur d'anglais, de latin, de suédois, de littérature et d'esthétique. Elle a enseigné l'anglais et le latin à des élèves de 11 à 18 ans, ainsi que l'anglais à des élèves de première et terminale (16-18 ans) et à des adultes en cours du soir. Sa thèse de doctorat a porté sur le développement professionnel des enseignants par la réflexion. Säde-Pirrko Nissilä a participé activement à la vie de diverses associations au sein desquelles elle a occupé diverses positions (notamment présidente de l'Association finno-américaine et secrétaire d'un syndicat d'enseignants local). Elle a participé aux ateliers nouveau style 15A et 15B. Elle est l'auteur d'un article, « Pour une meilleure sensibilisation culturelle chez les futurs enseignants de langue », paru dans un ouvrage édité sous la direction de M. Byram et G. Zarate, et publié par le Conseil de l'Europe.

Antoinette Camilleri. Directrice du Département Arts et Langues dans l'Éducation à la Faculté des sciences de l'éducation, et membre de l'Institut de linguistique de l'université de Malte. Elle a publié dans plusieurs livres et dans des revues internationales de nombreux articles sur la didactique des langues et la sociolinguistique. Elle est notamment l'auteur d'un ouvrage sur l'enseignement du maltais comme langue étrangère — *Merhba Bik, Welcome to a course in Maltese for foreigners* (avec CD-ROM) — et d'un livre sur l'enseignement bilingue à Malte — *Bilingualism in Education, The Maltese Experience*. Elle a également écrit deux séries d'émissions radiophoniques pour l'enseignement du maltais aux étrangers. Antoinette Camilleri a coordonné et animé un certain nombre d'ateliers du Conseil de l'Europe sur les langues vivantes.

Lionè Galinienè. Enseignante d'anglais dans une école secondaire depuis 1969 et chargée de cours en méthodologie et pratique langagière à l'institut de formation des enseignants de Marijampolė. Elle travaille depuis 1993 au Centre d'éducation de Marijampolė, a conçu des programmes de formation continue et assuré des cours destinés aux enseignants d'anglais. Elle participe depuis 1994 au projet « Year 12 Exam » et s'occupe de la conception de tests de compréhension orale. Elle a aussi participé au Programme de développement professionnel du British Council et a enseigné à l'INSETT de Vilnius dans le cadre de la formation des formateurs.

Frank Gatt. Cadre de l'Éducation nationale pour le français et directeur du Centre de ressources françaises de Malte. Avant d'être promu à un poste d'inspecteur de français, il a enseigné à tous les niveaux du système éducatif. Il a participé au sein du Comité maltais à l'élaboration de l'avant-projet du nouveau programme des écoles maltaises (*National Maltese Curriculum*). Il a suivi à l'étranger plusieurs cours traitant de questions didactiques et a participé à un certain nombre d'ateliers et de projets du Conseil de l'Europe. Il a également coordonné un projet sur l'autonomie de l'apprenant dans le cadre des ateliers nouveau style 13A et 13B.

Références bibliographiques

- Balbi R. 1993. "Autonomous learning in the classroom". In *Report on Workshop 13A: Language and culture awareness in language learning/teaching (L2 and L1) for the development of learner autonomy (age 11-18)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Benson P. 1995. "A critical view of learner training". In *Learning Learning 2/2*: 2-6.
- Byram M. (ed.). 1997. *Language and culture awareness in language learning/teaching for the development of learner autonomy. Workshop Report No. 3/97*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Camilleri A. 1995. *Bilingualism in education. The Maltese experience*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Camilleri A. 1996. "Language and culture awareness in language learning/teaching (L2 and L1) for the development of learner autonomy (age 11-18)". Sub-Project 3 in *New Style Workshop Report 13B*. Strasbourg: Council of Europe.
- Camilleri A. 1997. "Awareness for autonomy: An introduction to learner autonomy". In Byram M. (ed.) *Language and culture awareness in language learning/teaching for the development of learner autonomy, Report on Workshop 3/97*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Camilleri A. (ed.). 1997. *Aspects of teaching methodology in bilingual classes at secondary school level. Workshop Report No. 8/97*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Cotterall S. 1995. "Developing a course strategy for learner autonomy". In *ELT Journal*, Vol. 49/3.
- DeBono E. 1993. *Teach your child how to think*. Penguin.
- Dickinson L. 1987. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dickinson L. 1995. "Autonomy and motivation: a literature review". In *System*, Vol. 23/2: 163-174.
- Ellis G. & Sinclair B. 1989. *Learning to learn english*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fullan M. 1993. *Change forces*. London: The Palmer Press.
- Gibbs G. 1981. *Teaching students to learn*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hedge T. 1993. "Talking shop: Aspects of autonomous learning. An interview with Leslie Dickinson". In *ELT Journal* Vol. 47/4: 330-336.
- Holec H. 1980. *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Council of Europe.
- Holec H. & Huttenen I. (eds.) 1997. *The learner's autonomy. Research and development*. Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, Council of Europe.

- Holec H., Little D., & Richterich R. 1996. *Strategies in language learning and use*. Council of Europe.
- Huttunen I. 1986. *Towards learner autonomy in a school context*. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Jacobs G. & Hall S. 1994. "Implementing cooperative learning". In *English Teaching Forum*, October 1994: 2-13.
- Jones K. & Legutke M. 1984. "A model for INSET methodology: The ERA approach". In Candlin C. (ed.) *Report on Council of Europe Workshop No. 1*, Reinhardswaldchule, Germany, April 1984.
- Kagan D. 1992. "Professional growth among pre-service and beginning teachers". In *Review of Educational Research* 62/2: 129-169.
- Knowles M. 1975. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Associated Press.
- Kohonen V. and Ojanen S. 1993. "Facilitating teacher professionalism and autonomy in pre-service teacher education through portfolio assessment". Paper read at the ATEC Concerence, Lisbon, September 5-10, 1993.
- Kolb D. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.
- Kramsch C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Little D. 1995. *Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy*. Dublin: Centre for Language and Communication, Trinity College.
- Mäenpää J. 1997. *The core competence awareness in groups in learning business organisations*. Oulu: University of Oulu.
- McCarthy M. & Carter R. 1994. *Language and discourse*. London: Longman.
- Meirieu P. 1994. *Apprendre...Oui, Mais Comment*. ESF Paris, Collection Pedagogies.
- Moskowitz G. *Caring and sharing in a foreign language Classroom. A handbook of humanistic activities*.
- Niemi H. and Kohonen V. 1995. "Towards new professionalism and active learning in teacher development: empirical findings on teacher education and induction". *Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisu A 2/1995*. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Nisbet J. & Shucksmith J. 1986. *Learning strategies*. London: Routledge.
- Nissilä S-P. 1993. *Kiolenopettajan oppimiskäsityksen tausta. Teorian ja sen ilmenemisen tarkastelua*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Nissilä S-P. 1997. "Raising cultural awareness among foreign language teacher trainees". In Byram M. and Zarate G. (eds.) *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Nissilä S-P. 1999. "The framework for reflection". In Miliander J. (ed.) *Reflective skills in initial teacher education. Portfolio as a tool for development*. Karlstad: Karlstad University.

- Nunan D. 1996. "Learner strategy training in the classroom: An action research study". In *TESOL Journal* 6/1: 35-41.
- Nunan D. 1989. *Understanding language classrooms*. London: Prentice Hall.
- OECD 1992. *Schools and business: A new partnership*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- O'Laoire M. 1994. "Promoting autonomous language learning in Irish post-primary schools". In *Babylonia. A Journal of Language Teaching and Learning*. No. 2.
- Parrott M. 1989. *Tasks for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Piasecha L. & Piechurska E. 1996. "Project work in teacher training: bridging the gap between theory and practice". PRINCE Links Conference.
- Riley P. 1997. "'Bats' and 'Balls': beliefs about talk and beliefs about language learning". In *Mélanges* 23, Nancy: CRAPEL.
- Robertson D. L. 1988. *Self-directed growth*. Indiana: Accelerated Development Inc.
- Rogers C. & Freiberg H. J. 1994. *Freedom to learn*. Oxford: Maxwell Macmillan International.
- Schulman L. 1987. "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". In *Harvard Educational Review* 57/1: 1-22.
- Smith R. H. 1983. *Learning how to learn*. Milton Keynes: Open University Press.
- Thavenius C. 1990. *Learner autonomy and foreign language learning*. Denmark: Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr. 90:173.
- Wendon A. 1987. *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice Hall International.
- Wendon A. 1995. "Learner training in context: a knowledge-based approach". In *System*, Vol. 23/2: 183-194.
- White J. 1990. *Education and the good life*. London: University of London, Institute of Education.

