

Autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant

Élaboré et coordonné par G. Camilleri

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Version anglaise:

Learner Autonomy – The Teachers' Views

ISBN 92-871-4078-2

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 92-871-4986-0

© Conseil de l'Europe, août 2002

Imprimé dans les ateliers du Conseil de l'Europe

Sommaire

Introduction <i>George Camilleri</i>	5
<i>Malte (groupe d'enseignants n° 1)</i> Autonomie de l'apprenant: un objectif à poursuivre <i>George Camilleri</i>	9
<i>Malte (groupe d'enseignants n° 2)</i> «L'autonomie de l'apprenant: un rêve à réaliser» – Le point de vue des jeunes enseignants <i>Antoinette Camilleri</i>	15
<i>Pays-Bas</i> «L'élève choisit toujours la solution de facilité» <i>Thom Dousma</i>	21
<i>Slovénie</i> «On devrait apprendre aux élèves à se comporter de façon autonome dès le début de leur scolarité» <i>Irena Dogsa</i>	27
La vision d'ensemble <i>George Camilleri</i>	33
Autonomie de l'apprenant et rôle de l'enseignant <i>Antoinette Camilleri</i>	41
Annexe 1: À propos des contributeurs	49
Annexe 2: Les participants au projet	51
Annexe 3: Le questionnaire	53
Annexe 4: Résultats de l'enquête	59
Récapitulatif des résultats d'ensemble	92

Introduction

George Camilleri

Brève rétrospective

Le projet de recherche *Autonomie de l'apprenant: la perspective de l'enseignant* a été engagé lors de l'atelier n° 8/97 — «Aspects de la méthodologie d'enseignement dans les classes bilingues du secondaire» — qui s'est tenu à Graz en mai 1997 et a rassemblé de nombreux enseignants originaires de différents pays européens. À l'issue du séminaire, les participants ont été encouragés à mettre en place des réseaux et à élaborer des projets portant sur les questions abordées au cours des débats (cf. Camilleri, 1997¹). Dans le même temps, le CELV s'est proposé d'accueillir les réunions de suivi des projets ayant abouti. Dix personnes se sont à l'origine engagées dans ce projet, trois d'entre elles ayant ensuite fait défection pour des raisons diverses (la liste définitive des participants est fournie en Annexe 2). Pour ma part, j'ai été désigné par le groupe pour assurer la fonction de coordinateur du projet. Les objectifs, la méthode, les moyens de communication et le calendrier ont également été définis et formulés de manière très générale.

Les objectifs du projet

Comme l'indique le titre, le projet se proposait d'être un exercice de recherche visant à déterminer les *attitudes* des enseignants à l'égard de l'autonomie de l'apprenant. Les conclusions devaient en particulier intéresser les responsables institutionnels de l'éducation s'occupant de promouvoir cette autonomie. Le projet partait de l'hypothèse que les enseignants considèrent certains domaines de l'enseignement et de l'apprentissage — que l'on pourrait appeler «expérience de classe» — comme plus appropriés que d'autres à mettre en œuvre l'autonomie de l'apprenant. Nous comptons ainsi identifier ces domaines et présenter les explications apportées par les enseignants pour justifier leurs attitudes. De cette façon, les responsables institutionnels de l'éducation seraient mieux informés et auraient une meilleure compréhension de ce sujet au moment de prendre des décisions sur les priorités, les stratégies, la formation continue et les autres activités destinées à promouvoir l'autonomie de l'apprenant.

¹ Camilleri Antoinette, Rapport d'atelier n° 8/97, Graz, Centre européen pour les langues vivantes, 1997.

Méthode

À Graz, les participants au projet s'étaient mis d'accord pour réaliser, au cours des semaines suivantes, un questionnaire détaillé destiné aux enseignants en activité. Chaque participant devait en recevoir des copies et se charger d'en distribuer cinquante exemplaires aux enseignants de sa zone géographique. Le questionnaire devait être rédigé en anglais, les membres du groupe en assurant, le cas échéant, la traduction dans leur langue maternelle.

C'est à ce stade que le projet était parvenu à la fin de l'atelier n° 8/97. Les participants devaient ensuite rester en contact par courrier électronique, fax, téléphone et courrier postal. Après avoir échangé quelques avant-projets de questionnaire, nous nous étions accordés sur la version finale que le coordinateur de projet devait faire parvenir aux participants en octobre 1997. Chacun devait, si nécessaire, en faire une traduction et distribuer le nombre requis de formulaires dans son pays. Les informations ainsi recueillies ont été ensuite regroupées dans deux tableaux — l'un pour les données quantitatives, l'autre pour les données qualitatives — conçus spécialement par Irena Dogsa et mis à la disposition de chaque participant. Une fois complétés, les tableaux ont été transmis au coordinateur pour le traitement global des données. Notons que tous les participants au projet ne sont pas parvenus à envoyer les informations dans les délais prévus.

L'ensemble de la planification et de l'exécution de ce projet de recherche a constitué en lui-même une expérience pédagogique et la source de réflexions stimulantes pour chacun des participants. On peut penser que bon nombre des enseignants y ayant pris part en auront, d'une manière ou d'une autre, retiré un profit comparable.

Une réunion de suivi de deux jours s'est tenue en décembre 1998. Le CELV avait proposé d'accueillir quatre participants, dont le coordinateur du projet. À cette date, toutes les données avaient été rassemblées et envoyées par sept participants dans six pays différents. Elles firent l'objet d'une présentation et on examina les premières interprétations qui en ont été données. On débattit également du contenu et de la forme à donner au rapport final, ainsi que du calendrier à adopter. Une fois les décisions prises, celles-ci furent présentées au CELV et on convint de maintenir le contact entre les participants, y compris avec ceux qui n'étaient pas présents lors de la réunion de suivi. Le projet devait se conclure par le rapport final que le CELV ferait parvenir aux parties intéressées.

La présente publication contient quatre articles rédigés par les personnes présentes à la réunion de suivi. Elles y font état de leur expérience de recherche personnelle, et commentent leurs résultats tout en établissant des comparaisons avec les conclusions générales. Les auteurs fournissent aussi une brève présentation des conditions d'enseignement locales afin de donner au lecteur un aperçu du contexte dans lequel travaillent leurs enseignants. Antoinette Camilleri apporte une contribution très pertinente sur le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage autonome. Je m'attache pour ma part à présenter quelques réflexions portant sur les résultats d'ensemble de ce

projet. On trouvera dans les annexes des tableaux contenant les données recueillies dans chaque pays représenté au sein du réseau; ces données sont également présentées sous forme de graphiques, réalisés avec un soin particulier par Thom Dousma et Irena Dogsa. Les annexes fournissent en outre la liste des participants au projet, un exemplaire du questionnaire et une courte biographie professionnelle des personnes qui ont contribué à cette publication.

Je tiens à remercier les participants au projet pour leur engagement et leur application, les centaines d'enseignants qui ont pris le temps de remplir les questionnaires, ainsi que la Division de l'Éducation de Malte et le Centre européen pour les langues vivantes pour le soutien qu'ils nous ont apporté. Les participants au projet sont persuadés que cette publication trouvera une bonne place parmi les ouvrages toujours plus nombreux consacrés à l'autonomie de l'apprenant. J'espère pour ma part que ces données et réflexions s'avèreront utiles aux éducateurs qui souhaitent que le processus d'apprentissage devienne une expérience riche et profitable pour les apprenants.

Malte (groupe d'enseignants n° 1)

Autonomie de l'apprenant: un objectif à poursuivre

George Camilleri

Remarques préliminaires sur les écoles maltaises

Ces quelques observations très succinctes pourront se révéler utiles à tous ceux qui ne sont pas familiarisés avec les structures maltaises d'enseignement. Le système scolaire est très largement inspiré du modèle britannique: enseignement primaire (5-10 ans), secondaire (11-16 ans) et post-secondaire (17-18 ans). Le secondaire comprend trois filières: *Junior Lyceum* (enseignement à recrutement sélectif), *Area Secondary* (enseignement polyvalent et non sélectif) et *Trade School* (enseignement professionnel). À partir de la quatrième année de primaire, les élèves doivent passer des examens nationaux tous les ans. Les manuels et programmes scolaires des écoles publiques sont élaborés et prescrits par la Division de l'Éducation qui centralise ces tâches. Les enseignants sont recrutés par le gouvernement central. Tout comme la vie maltaise en général, l'enseignement est lui aussi bilingue (maltais et anglais). La Division de l'Éducation entretient des relations très étroites avec de nombreuses institutions britanniques auxquelles il est souvent fait appel pour la formation des cadres du corps enseignant.

1. Échantillon des personnes interrogées

J'ai choisi de distribuer le questionnaire aux enseignants d'un secteur que je connais bien en raison de mon expérience professionnelle, en l'occurrence les écoles publiques du secondaire. Les personnes interrogées sont issues des trois filières du secondaire. Elles ont une expérience d'enseignement comprise entre un et quarante ans et la plupart enseignent l'anglais. J'ai entrepris d'interroger cinquante personnes, comme il en avait été convenu lors du lancement du projet en mai 1998.

L'échantillon des personnes interrogées comprend aussi bien des hommes que des femmes. Tous possèdent les qualifications minimum requises pour enseigner. Dans le contexte maltais, cela signifie qu'ils sont titulaires au moins d'une licence en sciences de l'éducation, d'une licence accompagnée d'un diplôme sanctionnant une année complémentaire de formation à l'enseignement, ou qu'ils ont suivi deux ans de formation en résidence dans un institut de formation des enseignants.

Il est difficile de savoir précisément dans quelle mesure les personnes interrogées étaient déjà familiarisées avec la notion d'autonomie de l'apprenant. On peut supposer que les jeunes enseignants en avaient une meilleure connaissance puisqu'ils l'ont probablement rencontrée au cours de leurs études universitaires ou d'autres formations

(cf. compte rendu d'Antoinette Camilleri dans la présente publication). Les séances de formation continue à l'intention de certains enseignants du secondaire ont par ailleurs abordé un concept connexe: «apprendre à apprendre». Les coordinateurs de matière (enseignants ayant un nombre d'heures de cours réduit, mais qui assument des responsabilités supplémentaires — certains d'entre eux ont d'ailleurs également pris part au projet) sont eux aussi davantage familiarisés avec cette notion et sa mise en pratique, dans la mesure où ils ont plus souvent l'occasion de participer à des séminaires et ateliers. La distribution du questionnaire dans les écoles a sans doute aussi suscité des discussions et des réflexions dans les salles des professeurs, ce qui aura aidé les personnes interrogées à avoir une meilleure perception de la notion d'autonomie de l'apprentissage.

2. Collecte des données

Dans ma fonction de cadre de l'Éducation nationale, je suis souvent en contact direct avec les enseignants du scolaire. Ces rencontres ont lieu principalement lors de visites d'établissements ou de cours de formation continue, ce qui m'a permis d'aborder personnellement ceux et celles qui étaient susceptibles de participer à notre enquête, de leur distribuer les questionnaires et de les recueillir dans les délais dont nous avions convenu. J'ai également pu mettre à contribution d'anciens collègues du secondaire avec lesquels j'ai conservé des relations professionnelles et personnelles.

J'ai donc distribué moi-même les questionnaires à l'occasion de visites dans les écoles, ou bien je les ai fait parvenir aux enseignants par l'intermédiaire des coordinateurs de matière de chaque établissement que je rencontre tout au long de l'année scolaire lors de nos réunions hebdomadaires. J'ai donné des instructions afin que les questionnaires soient remplis et rassemblés au plus tard trois semaines après avoir été répartis. Certains questionnaires n'ayant pas été retournés, j'ai fait appel à d'autres enseignants afin d'obtenir le nombre requis.

3. Interprétation des résultats

Le questionnaire tente de couvrir au maximum les domaines de l'«expérience de classe» où les interventions de l'enseignant et de l'apprenant peuvent avoir une influence déterminante sur les résultats (cf. Annexe 3: Le questionnaire). Pour chaque question, les personnes interrogées peuvent exprimer leur accord ou leur désaccord sur une échelle à cinq niveaux: *pas du tout*, *un peu*, *moyennement*, *beaucoup*, *pleinement*. Les deux premiers niveaux de réponse peuvent être interprétés comme une résistance à l'égard de la promotion de l'autonomie dans les activités de classes correspondantes. Les réponses de la colonne *Moyennement* peuvent être comprises comme le souhait que l'activité concernée soit le résultat d'une *collaboration* et d'une *négociation* entre l'enseignant et les apprenants. Les deux dernières catégories *Beaucoup* et *Pleinement* expriment la conviction profonde qu'il est important de *donner à l'apprenant un*

pouvoir de décision aussi large que possible lorsqu'il s'agit de définir les tâches en question. Ces différentes interprétations peuvent être résumées très simplement sous forme de tableau:

Réponse	Interprétation
<i>Pas du tout – Un peu</i>	résistance face à l'autonomie de l'apprenant
<i>Moyennement</i>	négociation entre enseignant et apprenant
<i>Beaucoup – Pleinement</i>	forte approbation de l'autonomie de l'apprenant

Tableau 1: Catégorisation des réponses

De manière générale, les résultats convergent vers la catégorie *Moyennement* qui recueille dans la plupart des cas un taux de réponses égal ou supérieur à 40%. Pensant pour ma part qu'il est important de laisser aux apprenants davantage de liberté dans le cadre des prises de décision, le fait que les enseignants désirent négocier avec eux certaines questions m'apparaît très encourageant. Et ce d'autant que les écoles locales ont une forte tradition à faire de l'élève le récepteur passif de décisions auxquelles il ne prend pas part. Parmi les questions ayant reçu le taux de réponses le plus important (54%) dans la catégorie *Moyennement*, on trouve celle du «choix des tâches d'apprentissage» (Q6). Les enseignants comprennent ici qu'il est important d'impliquer l'apprenant dans les décisions portant sur les activités d'apprentissage. Ils ont sans doute conscience que ce type d'approche pourrait avoir un effet bénéfique sur la motivation des apprenants.

Si l'on considère les zones de forte *résistance* (réponses *Pas du tout* et *Un peu*) à l'autonomie de l'apprenant — c'est-à-dire les domaines dont les enseignants jugent qu'ils devraient en conserver la maîtrise —, on y trouve le «choix des manuels» (Q3A, 44%), les «horaires de cours» (Q4A, 44%), le «choix du lieu d'un cours» (Q4B, 48%), l'«enregistrement de l'assiduité» (Q3C, 48%), le choix du «type de devoirs à la maison» (Q9B, 50%) et les «contenus à apprendre à partir des matériels audiovisuels» (Q10B, 44%). Les commentaires ajoutés parfois par les enseignants expliquent en partie les raisons de ces résistances:

Il est louable de vouloir négocier, mais les lieux et horaires sont fixés par l'administration. – Cela devrait être réservé aux enseignants. – C'est la décision de l'enseignant qui importe. – Souvent, l'élève n'est pas en mesure de décider quels matériels pédagogiques fournissent les meilleurs résultats. – Les élèves tendent parfois à se tourner vers les formes traditionnelles, vers la sécurité et la brièveté.

Ces commentaires montrent que les résistances sont en partie dues à des conditions que l'enseignant ne contrôle pas ou à l'opinion selon laquelle il est le mieux placé ou le mieux informé pour prendre des décisions. On constate également avec inquiétude que les élèves sont perçus comme étant incapables ou réticents à exploiter correctement l'opportunité de prise de décision (également mentionné par Thom Dousma). Il est malaisé d'évaluer lequel de ces aspects est le plus difficile à traiter: celui se rapportant aux contraintes physiques et logistiques inhérentes à un système scolaire centralisé, ou

bien celui qui est lié aux schémas culturels des enseignants et apprenants? Cependant, une chose est sûre: tous ceux qui s'occupent d'enseignement doivent se demander s'il existe une corrélation entre le manque de participation des apprenants à l'organisation de l'enseignement et la baisse de motivation de ceux-ci.

La perspective d'une culture scolaire accordant une place accrue à l'autonomie de l'apprenant semble plus prometteuse dans les domaines où les enseignants manifestent une approbation massive. Le projet a permis de mettre en évidence un nombre assez important de secteurs où cela paraît être le cas. C'est la question 12 — *«Dans quelle mesure les apprenants devraient-ils être encouragés à trouver par eux-mêmes des procédures d'apprentissage?»* — qui recueille l'approbation la plus massive, avec un taux remarquable de 84%. On peut en déduire que, du point de vue des enseignants, l'un des aspects essentiels de l'autonomie de l'apprenant consiste à permettre à chaque élève de trouver son propre style d'apprentissage. Cela recoupe et renforce par là même la conception pédagogique couramment acceptée selon laquelle il est important que l'enseignement s'adapte à différents modes d'apprentissage.

La question 11 a également été fortement plébiscitée (à 78%) par les enseignants: *«Dans quelle mesure les apprenants devraient-ils être encouragés à trouver leurs propres explications pendant les activités de classe?»*. Elle est clairement liée à la question 12 évoquée précédemment, et le résultat exprime une insatisfaction manifeste des enseignants à l'égard des méthodes traditionnelles qui mâchent le travail et ont un caractère directif. Les réponses dénotent un attachement profond à des notions telles que l'apprentissage par la découverte ou le fait d'apprendre à apprendre.

Le projet a également permis d'obtenir un éclairage intéressant sur le rôle de l'apprenant en matière d'évaluation, tel que le conçoivent les enseignants. La question 13 leur demandait leur point de vue sur l'auto-évaluation et la vérification des connaissances. Les résultats indiquent que 66% (Q13A) préfèrent l'auto-évaluation hebdomadaire à la vérification des connaissances; 44% préfèrent l'auto-évaluation mensuelle à la vérification des connaissances, et 26% se prononcent en faveur de l'auto-évaluation annuelle. Il y a une relation manifeste entre la baisse de l'approbation en faveur de l'auto-évaluation et l'augmentation de la durée de la période d'évaluation. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'à Malte, comme dans la plupart des autres pays, les évaluations annuelles jouent un rôle beaucoup plus déterminant pour le classement et la certification d'un élève que les évaluations hebdomadaires ou mensuelles. Il en découle que les enseignants se déclarent prêts à «faire confiance» aux apprenants pour l'évaluation hebdomadaire ou mensuelle dont la portée est relativement minime, mais qu'ils sont beaucoup moins disposés à le faire sur l'évaluation annuelle qui a un caractère nettement plus décisif. Il est certain que l'on peut difficilement envisager, dans le système scolaire maltais actuel, de permettre aux apprenants de décider des niveaux scolaires et des classes en fonction de leur propre estimation.

En conclusion de cette première partie, le tableau ci-dessous donne un aperçu rapide des résultats les plus probants de ma recherche.

Résistance importante (44% ou plus)	Forte approbation (44% ou plus)
<i>L'apprenant devrait pouvoir prendre part:</i>	
Q9B – aux décisions portant sur le type de devoirs à faire chez soi: 50%	Q12 – à la recherche de procédures d'apprentissage: 84%
Q4B – au choix de l'endroit où se déroule le cours: 48%	Q11 – à la recherche d'explications pendant les activités de classe: 78%
Q8C – à l'enregistrement de l'assiduité: 48%	Q13A – à une auto-évaluation hebdomadaire: 66%
Q4A – au choix des horaires d'un cours: 44%	Q13B – à une auto-évaluation mensuelle: 54%
Q3A – au choix des manuels: 44%	Q7A – aux décisions relatives à la disposition des tables: 50%
	Q7B – aux décisions relatives à la disposition des élèves: 46%

Tableau 2: Domaines où résistance et approbation sont les plus fortes (par ordre décroissant)

4. Comparaison avec les résultats d'ensemble

Dans l'ensemble, la structure des résultats obtenus pour Malte est comparable à la structure générale, ce qui indique que, dans leurs attitudes et leur mentalité, les enseignants maltais ne se démarquent pas fondamentalement de leurs collègues du continent. Si l'on examine de plus près certaines catégories, on constate néanmoins quelques différences. En effet, la répartition des réponses aux questions portant sur le choix des objectifs, des sujets et des tâches permet de discerner chez les enseignants maltais un côté «conservateur», les catégories *Beaucoup* et *Pleinement* étant nettement plus faibles comparées aux résultats d'ensemble. On peut faire le même constat en ce qui concerne les choix portant sur les contenus à apprendre dans les documents (Q10A, B, C), le travail individuel, par deux ou en groupes (Q5A), l'utilisation des matériels pédagogiques (Q5B), le type d'activités à réaliser chez soi (Q5D) et les tâches d'apprentissage (Q6).

Les données de la catégorie *Moyennement*, que j'ai interprétées précédemment comme l'expression d'un désir de négociation, révèlent également un autre aspect. Les chiffres de Malte sont généralement plus élevés pour les questions relatives aux contenus et à la méthode (choix des objectifs, des sujets ou des tâches par exemple), mais sensiblement plus faibles pour celles se rapportant à la gestion de classe (choix de la disposition des tables, de la place des élèves et des questions de discipline par exemple). Cela pourrait signifier que, par rapport à leurs collègues d'autres pays européens, les enseignants maltais hésitent davantage à laisser les apprenants avoir une influence déterminante sur la façon de conduire ou de gérer les cours.

5. Conclusion

Les résultats de l'enquête me semblent être une déclaration encourageante de la part des enseignants maltais en faveur de la promotion de l'autonomie de l'apprenant dans les écoles. Si l'on considère le climat qui a caractérisé le secteur de l'enseignement jusqu'à une époque récente, j'y discerne une disposition favorable chez les enseignants à accorder aux apprenants davantage de liberté pour les décisions affectant la gestion et les contenus de leur apprentissage. Il y a certes encore des domaines où la résistance à l'autonomie de l'apprenant reste forte, mais cela peut en partie être attribué aux contraintes inhérentes au système scolaire actuel, contraintes qui font que les changements ont du mal à s'imposer. Je suis convaincu que l'attitude favorable à l'autonomie de l'apprenant ne cessera d'augmenter au fur et à mesure de l'assouplissement des conditions internes du système scolaire et de l'accroissement de l'autonomie des enseignants (cf. chapitre *La vision d'ensemble* ci-après).

Je conseillerais pour ma part aux responsables de l'éducation travaillant à l'autonomie de l'apprenant de cerner les domaines qui semblent être mieux accueillis par les enseignants et de concentrer leurs efforts sur ces aspects. Je suggérerais également, dans les premières phases de la mise en œuvre, de faire en sorte de ne pas aborder les zones où la résistance semble forte. Ce projet a déjà contribué à en identifier certaines et j'espère que d'autres études suivront afin de poursuivre la recherche et de mieux éclairer cette question. Une fois que nous aurons atteint une situation qui permettra aux enseignants, élèves et responsables de l'éducation de juger des avantages apportés par l'autonomie de l'apprenant dans certains domaines de l'expérience d'apprentissage, les chances augmenteront de voir la notion d'autonomie de l'apprenant pénétrer la totalité des activités qui composent l'«expérience de classe».

Malte (groupe d'enseignants n° 2)

«L'autonomie de l'apprenant: un rêve à réaliser» –

Le point de vue des jeunes enseignants

Antoinette Camilleri

1. Échantillon des personnes interrogées

Ce chapitre traite d'un groupe de personnes présentant certaines caractéristiques communes. Toutes possèdent une licence avec mention en sciences de l'éducation de l'université de Malte et ont suivi pendant leur formation initiale un cours sur l'autonomie de l'apprenant. Elles avaient par ailleurs une année d'expérience d'enseignement depuis l'obtention de leur diplôme universitaire.

Sur trente-quatre personnes interrogées, vingt-neuf enseignent dans des écoles primaires. Trois seulement sont employées dans des écoles confessionnelles (catholiques), les autres dans des écoles publiques. Cinq d'entre elles travaillent dans le secondaire: quatre enseignent le maltais, une les matières techniques. À l'université, toutes ont cependant étudié le maltais comme matière principale et les méthodes pédagogiques appliquées à l'enseignement primaire comme matière secondaire. En d'autres termes, elles disposent de la qualification requise pour enseigner dans les écoles maltaises du primaire ou du secondaire.

La moyenne d'âge est de vingt-trois ans et la plupart sont des femmes. Les personnes travaillant dans le primaire ont en charge des enfants de 8 à 11 ans et enseignent toutes les matières au programme: maltais, anglais, mathématiques, sciences, sciences sociales, éducation physique, et enseignement religieux et moral. Enseignants et élèves viennent de différentes parties de Malte.

2. Collecte des données

L'échantillon de personnes initialement choisi était composé de tous les étudiants qui avaient suivi mon cours sur l'autonomie de l'apprenant pendant l'année universitaire 1995-1996 et qui totalisaient une année entière d'expérience d'enseignement en octobre 1998. Deux années s'étaient écoulées depuis la fin du cours et ils pouvaient donc être considérés comme jeunes enseignants.

J'ai envoyé le questionnaire aux cinquante-cinq enseignants en y joignant une enveloppe affranchie et libellée à mon adresse afin qu'ils n'aient pas de difficultés pour

me retourner leurs réponses. J'ai rédigé une lettre d'introduction qui accompagnait le questionnaire et dans laquelle je félicitais mes anciens étudiants de leur réussite au cours. Je leur rappelais certains travaux que nous avons réalisés à l'université et je leur demandais de remplir le questionnaire, tout en prenant soin d'en exposer les objectifs. Au bout d'un mois, j'avais reçu trente-quatre questionnaires remplis, le présent compte rendu se basant donc sur cet échantillon.

3. Interprétation des résultats

La majeure partie des réponses cristallise des tendances générales pour toutes les questions. En d'autres termes, la plupart des réponses données tombent dans les catégories *Moyennement* et *Beaucoup*. Les réponses *Pas du tout* et *Pleinement* ont en général été évitées, et la réponse *Peu* n'a été que rarement utilisée.

Dans l'exposé suivant, je me concentrerai principalement sur les réponses les plus frappantes, c'est-à-dire sur les questions pour lesquelles les enseignants n'ont pas hésité à adopter des positions extrêmes.

Je dois dans un premier temps préciser que le nombre de réponses non valides a été relativement élevé pour les questions 3B, 3C, 10B et 10C, peut-être parce que les personnes interrogées n'ont pas compris l'abréviation «AVA» utilisée en anglais pour les matériels audiovisuels, ni le terme «realia» qui désigne les objets de la vie courante.

Tous les commentaires liés à la question 3, à l'exception d'un seul, montrent que les enseignants sont profondément convaincus que les apprenants ont tout à gagner à ce qu'on les laisse prendre part au choix des matériels pédagogiques. Ils pensent que les élèves manifestent plus d'enthousiasme, d'intérêt et de motivation si on les implique dans ces décisions. Comme le souligne l'un des enseignants, «*les élèves reçoivent leurs manuels de l'État*», mais «*on peut toujours les encourager à apporter leurs propres matériels pédagogiques pour aider le professeur*».

Pour la question 10, portant sur l'implication des apprenants dans le choix des contenus à apprendre à partir des documents fournis par l'enseignant, nous n'avons reçu que trois commentaires. Ils indiquent que l'on devrait laisser les élèves prendre *moyennement* part à ces décisions et qu'il faudrait le faire par la discussion afin d'augmenter la motivation des apprenants.

Les résultats les plus frappants sont ceux des questions 4C, 11 et 12. Les enseignants interrogés s'accordent en général très fortement à dire:

- qu'on devrait laisser l'apprenant prendre part aux décisions concernant le rythme des cours;
- qu'on devrait encourager l'apprenant à trouver ses propres explications pendant les activités de classe;

- qu'on devrait encourager l'apprenant à trouver par lui-même des procédures d'apprentissage.

Nombreux sont les enseignants qui estiment que la progression des cours est insatisfaisante si leur *rythme* ne s'accorde pas avec celui des apprenants. Les réponses aux questions 4, 11 et 12 dénotent chez eux une sensibilité pour des approches centrées sur l'apprenant et l'apprentissage par la découverte. Ces jeunes enseignants sont conscients de la nécessité de recourir à des stratégies d'enseignement et d'apprentissage diversifiées en classe. Il faudrait selon eux encourager chaque apprenant à trouver et à utiliser son propre style d'apprentissage, et donc créer les conditions nécessaires pour y parvenir. Parmi les commentaires donnés à ce sujet, citons notamment:

- «Encourager les apprenants à trouver leurs propres explications, c'est leur apprendre à réfléchir».
- «En parvenant à trouver lui-même une explication, l'apprenant sera mieux à même de mémoriser ce qui a été appris».
- «Il vaut mieux leur apprendre à apprendre plutôt que de leur transmettre des données et des faits».

D'autres commentaires affichent en revanche une certaine prudence. Quelques-uns jugent que certains apprenants pourraient se montrer trop jeunes ou pas assez mûrs pour assumer la responsabilité de leur propre apprentissage. L'un des enseignants pense ainsi qu'il est certes toujours louable de vouloir impliquer les apprenants dans les processus de décision, mais que:

- «dans certains établissements, il est extrêmement difficile de gérer (une méthodologie intégrant l'autonomie de l'apprenant) car les élèves sont tout simplement désintéressés».

On constate en fait une certaine réticence à introduire l'autonomie de l'apprenant dans les domaines suivants:

- le choix des manuels;
- le choix de l'horaire des cours;
- le choix de l'endroit où se déroule le cours;
- la disposition des tables;
- la disposition des élèves dans la classe;
- les questions de discipline;
- l'enregistrement du travail effectué, des notes reçues et de l'assiduité;
- l'évaluation annuelle.

Dans les écoles publiques de Malte, les manuels sont imposés à l'échelle nationale. Dans le privé, ils sont laissés à l'appréciation de chaque établissement. Il existe en

revanche un programme national qui est en général également repris par les écoles confessionnelles. C'est sans doute pour cette raison que les enseignants ont le sentiment de ne pas disposer de la liberté nécessaire, ni eux-mêmes, ni à plus forte raison les apprenants.

Cette remarque s'applique également à l'évaluation. L'évaluation de fin d'année se fait au niveau national et tous les élèves des écoles publiques (à partir de l'âge de 8 ans) doivent passer le même examen annuel. Cela ne laisse aucune place à une autonomie de l'enseignant ou de l'apprenant, et il n'est donc pas surprenant que les enseignants n'entrevoient aucune possibilité d'intégrer les apprenants dans ce type de décision.

Il est en revanche étonnant de constater que les enseignants ne semblent pas prêts à accorder aux apprenants une grande autonomie pour la disposition des tables ou des élèves. On sera sans doute moins surpris de voir qu'ils ne voudraient concéder qu'une participation réduite pour les questions de discipline. De la même manière, l'enregistrement est considéré comme étant du ressort de l'enseignant.

4. Comparaison avec les résultats d'ensemble

Je voudrais dans un premier temps m'attarder sur ce qui distingue ce groupe d'enseignants de l'autre groupe de collègues plus expérimentés dont fait état George Camilleri dans cette publication.

Les deux groupes se différencient très nettement en ce sens que, contrairement à leurs collègues, les jeunes enseignants ont évité les réponses de type *Pas du tout* (voir par exemple les résultats obtenus pour les questions 1A, 1B, 2A, 2B, 5A, 5B et 5C). Ceci tient vraisemblablement au fait qu'ils ont suivi un cours sur l'autonomie de l'apprenant et ont pu, à cette occasion, en faire eux-mêmes l'expérience (cf. Camilleri, 1997). Ils sont de ce fait davantage enclins à accorder à l'apprenant une plus grande marge d'action dans le choix de ses propres objectifs, des contenus et de la méthodologie, que leurs aînés qui n'ont pas bénéficié des mêmes opportunités au cours de leur formation. Cela souligne la nécessité de former les enseignants à la notion d'autonomie de l'apprenant, tant dans la formation initiale que continue. En effet, l'autonomie de l'apprenant sera plus susceptible de pénétrer dans les pratiques de classe si les enseignants en ont fait eux-mêmes l'expérience auparavant.

Les deux groupes d'enseignants maltais ont fourni des réponses très comparables pour les questions 3A, 3B, 3C, 4A, 4B, 4C et 5D qui portaient sur la participation des apprenants au choix des matériels pédagogiques, des horaires, du lieu, du rythme et de la méthodologie des cours. Beaucoup jugent que l'on ne devrait *pas du tout* les y laisser prendre part, une attitude qui s'explique probablement par la nature centralisée du système dans lequel ils opèrent.

La question 5D concernait les devoirs. À Malte, la pression exercée par les parents est très forte, car ils pensent qu'un bon professeur est nécessairement celui qui en donne

beaucoup chaque jour et que la progression des élèves est fonction de la quantité des devoirs donnés. Les enseignants sont donc contraints de satisfaire à cette attente dans la mesure où il s'agit d'un des critères de l'évaluation de leur travail. Cela explique sans doute que les deux groupes d'enseignants considèrent qu'il ne faut pas que les apprenants aient trop voix au chapitre sur cette question et que les enseignants en garde le contrôle.

Les jeunes enseignants semblent en revanche davantage ouverts à l'apprentissage autonome pour les questions de méthodologie, notamment en ce qui concerne le travail individuel, par deux ou en groupes (5A), les activités de classe (5C) et les tâches d'apprentissage (6). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que, étant encore nouveaux dans le système scolaire, ils sont encore disposés à mettre à l'essai les méthodes apprises à l'université. Avec le temps et les pressions supplémentaires qu'ils peuvent rencontrer, il n'est pas exclu que les enseignants se rabattent sur la méthodologie plus traditionnelle du cours magistral.

Si on compare les chiffres avec les résultats d'ensemble, on constate, tant au niveau international que chez les jeunes enseignants maltais, les mêmes tendances à l'égard de la définition des objectifs, du contenu, des horaires, du lieu et du rythme des cours.

Les réponses montrent cependant des tendances divergentes lorsqu'il s'agit du choix des manuels, de l'utilisation des matériels pédagogiques, des activités de classe ou de l'évaluation. Il est particulièrement intéressant de noter qu'au sein du groupe de jeunes enseignants maltais, les attitudes les plus conservatrices concernent par exemple le choix des manuels; il n'en demeure pas moins que la catégorie *Beaucoup* recueille 38% des réponses contre 15% pour l'échantillon international. Pour la question 4C, 29% des jeunes enseignants maltais — contre 11% dans les résultats de l'échantillon international — déclarent qu'il serait bon de laisser les apprenants prendre *pleinement* part au choix du rythme du cours. Cette différence pourrait cependant s'expliquer par des interprétations divergentes de la question dans les différents groupes d'enseignants.

En revanche, pour l'évaluation annuelle, seulement 3% des jeunes enseignants maltais se prononcent en faveur d'une *pleine* participation des élèves, contre 14% sur les résultats de l'échantillon international. De la même manière, seuls 3% d'entre eux — contre 18% pour l'échantillon international — pensent que l'on devrait laisser les apprenants prendre *pleinement* part aux décisions relatives à la disposition des élèves dans la classe. Ces deux réponses me semblent refléter la nature du système scolaire maltais qui est centralisé et relativement orienté sur l'enseignant.

5. Conclusion

Comme en témoigne la justesse des commentaires généraux exprimés par les personnes interrogées, il nous faudrait évoluer vers une plus grande autonomie de l'apprenant dans nos écoles:

L'autonomie de l'apprenant est une bonne chose, car il peut de cette manière établir un lien entre ce qui lui est enseigné et sa propre expérience. C'est ainsi que fonctionne l'apprentissage: il ne s'agit pas de régurgiter des savoirs, mais d'enseigner en suivant une intention qui permette à l'apprenant d'y trouver un sens.

L'apprenant est la personne la plus importante dans le processus d'apprentissage.

Les enseignants se trouvent cependant freinés par les contraintes du système dans lequel ils opèrent. Comme le souligne l'un d'entre eux:

L'autonomie de l'apprenant est un peu difficile à mettre en place dans une école primaire, car notre système scolaire est ainsi fait qu'il ne permet aux élèves de mûrir que bien plus tard. Tout au moins là où j'enseigne, un établissement qui préfère l'uniformité et où on ne comprend pas pour l'instant l'utilité de l'autonomie de l'apprenant.

Pour pouvoir évoluer vers un apprentissage autonome, il ne suffit pas que seuls les enseignants ressentent le devoir d'amener les apprenants à prendre peu à peu davantage en charge leur apprentissage. Ce processus devra être appuyé par un effort national qui allègera certaines pressions exercées tant par le système national d'examens que par des programmes scolaires très astreignants. On constate heureusement, à la lecture du nouvel avant-projet de programme national, une certaine évolution en ce sens. Il s'agit là d'un signe encourageant qui montre qu'un nombre croissant d'enseignants et d'administrateurs, aux différents niveaux de l'appareil éducatif, estime, pour reprendre les termes d'un enseignant, que «*l'autonomie de l'apprenant est un rêve à réaliser*».

Référence bibliographique

Camilleri Antoinette, «Introducing Learner Autonomy in initial teacher training», dans *Learner Autonomy in Modern Languages*, Holec H. et Huttunen I. [éds], Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997.

Pays-Bas

«L'élève choisit toujours la solution de facilité»

Thom Dousma

1. Échantillon des personnes interrogées

Les personnes interrogées viennent de trois secteurs différents: il y a parmi elles des enseignants de plusieurs matières travaillant dans mon établissement, des enseignants en sciences économiques et des enseignants de différentes matières opérant dans l'enseignement bilingue aux Pays-Bas. Ils sont tous issus du secondaire et se situent dans une tranche d'âge allant de 25 à 60 ans.

La formation professionnelle des enseignants du secondaire peut varier. Dans le premier cycle, il faut être au moins diplômé d'une école de formation pour enseignants, soit pour le primaire, soit pour le secondaire. Le premier type d'école habilite à enseigner le néerlandais, le second dispense une qualification pour les autres matières.

Pour enseigner dans le second cycle du secondaire, il faut posséder un diplôme supérieur à la licence, obtenu à l'issue d'une formation complémentaire, d'une formation didactique à temps partiel ou d'une formation suivie dans le cadre d'un institut de formation des enseignants, cette dernière étant en général à plein temps et effectuée immédiatement après la licence. Sur le plan de la formation professionnelle, les personnes interrogées constituent un panachage de niveaux licence et maîtrise. Les établissements dont ils sont issus préparent leurs élèves, qui ont en général entre 12 et 18 ans, à différents niveaux d'enseignement professionnel.

Les écoles jouissent d'une certaine liberté en ce qui concerne l'organisation de la scolarité. Certaines pratiquent la sélection et répartissent les élèves par groupes de niveaux en fonction des niveaux universitaires préparatoire, inférieur, moyen et supérieur. D'autres établissements utilisent un système non sélectif au cours des premières années, les élèves étant soumis à un processus de sélection au bout de deux ou trois ans. On trouve des écoles ayant un niveau d'autonomie de l'apprenant assez bas, et d'autres la pratiquant à un niveau relativement élevé.

La plupart des personnes interrogées sont des hommes, ce qui reflète la situation générale du système scolaire néerlandais dans lequel les femmes sont moins représentées.

2. Collecte des données

La distribution des questionnaires a été réalisée de façon très pragmatique: il s'agissait de recevoir en retour autant de questionnaires que possible tout en maintenant les coûts suffisamment bas. Dans mon établissement, j'ai donc demandé à un ou deux enseignants de chaque matière d'en remplir un, et je me suis ensuite adressé à des enseignants de différentes matières dans des écoles bilingues.

Cet «exercice» a donné l'impression qu'un processus de réflexion s'est mis en place aux Pays-Bas au sujet de l'apprentissage autonome. Il convient toutefois de rester prudent et de ne pas formuler de conclusions ou de généralisations trop hâtives.

J'ai rencontré quelques problèmes lors de la collecte des questionnaires. Les enseignants ont évoqué le manque de temps qui les empêchaient d'examiner le questionnaire de plus près, ou encore des difficultés à comprendre l'intitulé de certaines questions, ce qui a conduit quelques personnes à ne pas le remplir. D'autres ont dit l'avoir tout simplement oublié. Sur soixante-dix questionnaires distribués, quarante-neuf me sont revenus dûment complétés.

3. Le système scolaire néerlandais

Avant d'aborder l'analyse des données des Pays-Bas, il me paraît nécessaire de donner quelques précisions sur le contexte scolaire néerlandais.

Afin de mieux adapter le système scolaire aux évolutions de la société, le Gouvernement néerlandais a récemment passé des lois destinées à apporter des changements dans la pratique scolaire. On a tout d'abord réformé le premier cycle du secondaire (appelé aux Pays-Bas *basisvorming*), et on s'attaque maintenant au second cycle. Les écoles pouvaient choisir de passer à la nouvelle formule pendant l'année scolaire 1998-1999 ou 1999-2000.

L'objectif majeur de ces réformes est de mettre davantage l'accent sur les compétences. Celles-ci sont résumées dans le programme de chaque matière et on attend des enseignants qu'ils les transmettent aux élèves par le biais de contenus. Ces derniers doivent quant à eux tenir un Dossier des examens qui leur permet de montrer les progrès réalisés dans le second cycle du secondaire. L'objectif est de promouvoir une intervention active des élèves et une plus grande participation dans l'acquisition des savoirs. On souhaite par ailleurs obtenir parallèlement une meilleure cohérence entre les matières.

Le Dossier des examens est en très grande partie constitué de devoirs pratiques. Le principal devoir à réaliser par l'élève consiste en une épreuve couvrant au moins deux matières et dans laquelle il doit faire la démonstration des compétences acquises. Pour veiller à ce que ces changements soient véritablement efficaces, on attend de la

majorité des enseignants des établissements secondaires aux Pays-Bas qu'ils modifient leurs attitudes à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage.

Sous certains côtés, l'évolution va dans le sens d'un apprentissage autonome. C'est certainement dans une grande mesure déjà le cas pour les décisions relatives au choix des tâches d'apprentissage, des contenus à apprendre dans les documents fournis par l'enseignant, du mode de travail (individuel, par deux ou en groupe), de l'utilisation des matériels pédagogiques, du type d'activités de classe et du lieu où se déroule le cours. La promotion de l'autonomie de l'apprenant est également favorisée par le fait que l'enseignant encourage les apprenants à trouver leurs propres réponses et explications au cours des activités de classe, à trouver par eux-mêmes des procédures d'apprentissage, et enfin à procéder à des auto-évaluations plutôt que de subir des tests et contrôles.

4. Interprétation des résultats

4.1 Données quantitatives

Je souhaite dans un premier temps souligner les résultats qui me paraissent inattendus ainsi que les différences entre les données recueillies aux Pays-Bas et les résultats d'ensemble.

La participation des apprenants à la définition des objectifs à court (1A) et à long terme (1B) des programmes scolaires reste faible. Certaines résistances se font jour lorsqu'il s'agit d'impliquer les élèves dans les décisions portant sur l'endroit où se déroule le cours (4B). Dans le nouveau contexte scolaire, il est possible que les enseignants changent d'attitude, car les écoles permettront de plus en plus aux enfants de travailler dans plusieurs endroits différents à l'intérieur de l'établissement.

Pour trois questions, les résultats montrent une certaine inclination à mettre en place une collaboration entre enseignants et apprenants. Les deux parties devraient être impliquées à parts égales dans le choix des sujets abordés (2A), des manuels (3B) et des matériels audio-visuels (3B).

Quelques réponses dénotent une attitude favorable à l'égard de certains aspects particuliers de l'autonomie de l'apprenant: le choix des objets de la vie courante, l'enregistrement des notes obtenues (8B), les décisions portant sur la quantité de devoirs à faire à la maison (9A), l'encouragement à trouver ses propres réponses et explications pendant les activités de classe (11), la recherche de procédures d'apprentissage par l'apprenant (12), la mise en place de procédures d'auto-évaluation se substituant aux tests et contrôles, et enfin l'auto-évaluation hebdomadaire (13A) et mensuelle (13B).

4.2 Données qualitatives

Je reprends ici les termes utilisés par l'un des enseignants: «L'élève choisit toujours la solution de facilité». Si j'ai choisi cette phrase comme titre du compte rendu néerlandais, c'est que je pense être là en présence d'un aspect qu'il ne nous faut pas perdre de vue. En effet, la plupart des élèves adoptent l'option qui requiert le moins d'efforts. Cela laisse donc à penser que les apprenants tendent à avoir une attitude «minimaliste», et ce aussi longtemps qu'ils parviennent au but, en l'occurrence le certificat de fin de cours. Il nous faut donc garder à l'esprit que certains élèves ont effectivement ce type de comportement. Il y a néanmoins suffisamment d'élèves qui, lorsqu'on leur confère des responsabilités qui s'accordent avec leur personnalité, sont tout à fait en mesure d'améliorer leurs résultats. Cela recoupe d'ailleurs les remarques de trois enseignants selon lesquels il faudrait que le degré d'action, d'apprentissage, de décision et de jugement des élèves soit aussi élevé que possible.

Cinq enseignants ont mis en avant le rôle de guide joué par l'enseignant dans le processus d'apprentissage. C'est lui qui en effet a une compréhension et une vue d'ensemble des choses, qui dispose des compétences didactiques, et qui connaît les résultats à atteindre, le niveau de chaque apprenant et de la classe en général.

L'un des enseignants a souligné que les changements entraînés par l'introduction de l'autonomie de l'apprenant devraient se faire de façon progressive. L'apprentissage autonome est long à mettre en place. Il faut le temps à l'enseignant d'acquiescer et de maîtriser les compétences et attitudes qui lui permettront de prendre en charge son rôle de guide auprès des élèves. Il faut aussi du temps aux apprenants pour lesquels l'apprentissage autonome est un processus qui exige de maîtriser les compétences et attitudes grâce auxquelles ils seront en mesure d'assumer la responsabilité de leur apprentissage. Certains enseignants ont fait remarquer que, sur le long terme, l'apprentissage devrait être sous la responsabilité de l'enseignant, mais que, sur le court terme, il serait plus adéquat de le placer sous celle de l'apprenant.

Je souhaite mentionner encore une dernière remarque tirée des commentaires: «Les règles fixées par le gouvernement rendent de plus en plus difficile la mise en œuvre de l'apprentissage autonome.» Il faut donc se poser la question de savoir si les programmes normatifs ne rendent pas l'apprentissage autonome plus ou moins impossible. Je pense que les programmes prescriptifs et les examens obligatoires, gérés de façon centralisée, en compliquent la pratique. C'est également le cas, quoique à un degré moindre, pour les examens scolaires. La participation des élèves aux objectifs à long terme, au choix des sujets abordés par les contenus, aux décisions concernant les manuels utilisés et les horaires des cours s'avère de ce fait certainement plus difficile. Les autorités gouvernementales devraient prendre conscience qu'une trop grande régulation dans ces domaines pourrait constituer un obstacle à l'autonomie de l'apprenant. Il me semble dans le même temps que d'autres aspects de l'apprentissage autonome ont plus de chances d'être réalisés dans le cadre de nouveaux règlements. Je pense notamment aux objectifs à court terme, au choix de la réalisation de certaines tâches, à l'utilisation des matériels audiovisuels et des objets de la vie courante. Ceci est également valable pour les décisions concernant l'endroit où se déroulent les cours,

le travail individuel ou par groupes, l'utilisation des matériels pédagogiques, la recherche de procédures d'apprentissage et l'amélioration de l'auto-évaluation.

L'ampleur de la participation aux processus décisionnels est fonction des connaissances, de l'âge, de l'expérience et de l'indépendance des élèves et des enseignants. La matière enseignée, l'établissement et la classe en tant que groupe jouent aussi un rôle important. Les commentaires fournis par dix-neuf enseignants reflètent ce sentiment, en rapport notamment avec les contenus, les horaires, le lieu et le rythme des cours, la méthodologie, les objectifs, la gestion de classe, les matériels pédagogiques, les devoirs à la maison, les procédures d'apprentissage et l'évaluation. En ce qui concerne les objectifs, les horaires, le lieu, la fréquence et les matériels, six enseignants ont souligné que les règlements établis par les autorités gouvernementales jouent un rôle non négligeable. La plupart des commentaires portant sur les objectifs, la gestion de la classe et l'évaluation spécifiaient que plus la période considérée était brève, plus l'influence des élèves sur les décisions devrait être importante.

5. Comparaison avec les résultats d'ensemble

Si l'on compare les résultats d'ensemble et les données néerlandaises, on observe que les différences les plus marquantes concernant les résistances à l'égard de l'autonomie de l'apprenant portent principalement sur les objectifs à long terme, et moins sur le court terme. Les enseignants néerlandais se montrent plus réticents à impliquer les élèves dans les objectifs à long terme que leurs collègues dans d'autres pays. Dans une moindre mesure, ils affichent une attitude similaire face aux objectifs à court terme. Les décisions liées à l'enregistrement du travail réalisé font également l'objet d'une plus grande résistance que chez les enseignants d'autres pays.

Ils sont par ailleurs disposés à partager entre enseignants et apprenants le choix des sujets abordés par les contenus, alors que les résultats globaux indiquent sur ce point une plus grande autonomie de l'apprenant. On observe une tendance contraire pour les décisions concernant la quantité des devoirs à la maison. Aux Pays-Bas, les personnes interrogées pensent également que les décisions concernant l'enregistrement du travail réalisé devraient davantage être le fait des apprenants, les résultats d'ensemble montrant au contraire une répartition plus équilibrée entre enseignant et apprenants.

6. Recommandations

Les gouvernements et les responsables d'établissement doivent prendre conscience que, si l'on veut obtenir un changement en profondeur de l'institution scolaire, il faudra prévoir des mesures d'accompagnement suffisantes en termes de temps, de moyens financiers et d'équipement.

La mise en place de ces nouvelles structures nécessite environ cinq à sept ans. Les enseignants doivent se familiariser avec les nouvelles compétences et attitudes. Il faut développer de nouveaux matériels pédagogiques. Une fois ce processus entamé, chaque année et chaque aspect devraient être soumis à une évaluation. Si les autorités ne remplissent pas ces conditions préalables, les transformations se feront aux dépens des enseignants, donc au détriment du système scolaire, et finalement des élèves.

La mise en œuvre devra s'opérer de façon progressive autant pour les enseignants que pour les apprenants. Si les problèmes rencontrés au début sont trop nombreux, on pourra difficilement développer l'autonomie de l'apprenant. Il conviendra de commencer par les aspects qui semblent poser le moins de difficultés, puis d'aborder peu à peu les questions où l'on peut s'attendre à davantage de résistance. Les préparatifs devront être très approfondis.

L'apprentissage de l'autonomie de l'apprenant est un processus qui implique enseignants et élèves. Il faudra donc veiller à adopter un rythme qui ne leur donne pas le sentiment d'être dépassés. Les enseignants qui maîtrisent déjà les compétences et attitudes leur permettant de promouvoir l'autonomie de l'apprenant devront par conséquent prendre soin de ne pas adopter un rythme trop rapide.

Slovénie

«On devrait apprendre aux élèves à se comporter de façon autonome dès le début de leur scolarité»

Irena Dogsa

1. Échantillon des personnes interrogées

L'échantillon slovène est composé de cinquante enseignants de Maribor. Leurs élèves ont entre 12 et 19 ans. Environ 50% des personnes interrogées enseignent dans le primaire¹ à des enfants de 12 à 15 ans, l'autre moitié travaillant dans le secondaire avec des élèves de 14 à 19 ans. Les enseignants du premier degré ont en général un niveau de formation inférieur à celui des enseignants du second degré. Dans notre échantillon, les femmes sont majoritaires, ce qui reflète la répartition générale hommes-femmes dans le corps enseignant slovène, notamment dans l'enseignement primaire. Les personnes interrogées se situent dans une tranche d'âge allant de 23 à 50 ans; elles ont toutes une expérience d'enseignement d'au moins six mois et elles enseignent des matières différentes. Les enseignants d'éducation physique n'ont cependant pas été invités à participer à l'enquête, car il m'a semblé que le questionnaire ne s'appliquait pas véritablement à leur contexte d'enseignement.

Nombreuses sont sans doute les personnes interrogées qui, n'ayant pas suivi de formation particulière sur cette question, ne connaissaient pas la notion d'autonomie de l'apprenant. Une notion qui est relativement nouvelle en Slovénie, en particulier dans des matières autres que les langues. Je n'exclus cependant pas la possibilité que certains aient pu la rencontrer dans leurs lectures ou par le biais d'autres sources.

2. Collecte des données

Dans un premier temps, le questionnaire anglais a été traduit en slovène. Il a ensuite été distribué aux enseignants de trois écoles à qui on a demandé de ne pas en discuter en le remplissant. Dans mon établissement, nous avons convenu qu'une fois qu'ils y auraient répondu, ils les déposeraient dans une boîte se trouvant sur ma table. Une procédure semblable a été adoptée dans les deux autres écoles. Cette façon d'opérer de permis de conserver l'anonymat et d'obtenir sans doute des réponses plus sincères, en évitant au moins en partie les réponses fallacieuses motivées par leur degré d'acceptation sociale.

¹ N.D.T.: En Slovénie, l'enseignement dit du premier degré dure neuf ans (jusqu'à l'âge de 15 ans).

3. Interprétation des résultats

L'analyse quantitative des questionnaires slovènes montre pour la majorité des questions une forte tendance à choisir la réponse intermédiaire *Moyennement* (2), ce qui ne nous a toutefois pas empêchés d'obtenir quelques résultats probants. Il me semble nécessaire de s'attarder plus longuement sur huit des questions posées.

3A – Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part au choix des manuels?

26% des enseignants ont répondu *Pas du tout*, 11% *Peu* et 18% *Moyennement*. Cette répartition peut s'expliquer par le fait qu'en Slovénie, tous les manuels sont approuvés et prescrits par le ministère de l'Éducation. La Slovénie étant par ailleurs un petit pays et la langue n'étant parlée que par deux millions de personnes, le choix en manuels est relativement réduit. Rares sont sans doute les enseignants qui ont jamais envisagé de choisir eux-mêmes un manuel. L'idée que les élèves puissent choisir les livres utilisés aura donc pu leur apparaître complètement nouvelle. L'une des enseignantes a d'ailleurs ajouté en commentaire que la question ne s'appliquait pas à son cas.

3C – Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part au choix des objets de la vie courante?

Un nombre étonnamment élevé d'enseignants (52%) a répondu que les élèves devraient être *pleinement* impliqués dans le choix des objets de la vie courante. Il semble que ce soit là une pratique déjà fort répandue.

5A et 5C – Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant sur le travail individuel, par deux ou en groupe, et sur le type d'activités réalisées en classe?

40% des enseignants ont répondu que les élèves devraient être *beaucoup* impliqués dans les décisions relatives au travail individuel, par deux ou en groupe, tandis que 34% jugent qu'ils ne devraient y participer que *moyennement*. Seul un enseignant estime qu'on ne devrait pas du tout les laisser prendre part à ces décisions. Mentionnons par ailleurs que 48% d'entre eux approuvent l'idée de *beaucoup* impliquer les élèves dans les décisions concernant le type d'activités de classe et que 40% pensent que l'on devrait les y laisser participer *moyennement*. En commentaire, l'un des enseignants a ajouté que les élèves pouvaient apporter des suggestions très valables.

7A et 7C – Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions concernant la disposition des tables et les questions de discipline?

Au sujet de la disposition des tables, les enseignants se montrent très démocratiques puisque 94% d'entre eux considèrent que l'on devrait les laisser prendre part *moyennement, beaucoup, voire pleinement* à cet aspect de la gestion de la classe. La grande majorité (44% *moyennement* et 38% *beaucoup*) estime qu'il faudrait impliquer les élèves dans les décisions portant sur les questions de discipline et nous n'avons pas obtenu une seule réponse dans la catégorie *Pas du tout*. Quelques enseignants ont ajouté un commentaire à cette question: les idées exprimées s'avèrent très divergentes. L'un juge par exemple que les élèves ne sont ni assez mûrs, ni suffisamment critiques pour prendre ce genre de décision, tandis que l'autre pense que les laisser participer aux questions de gestion de classe pourrait accroître leur motivation.

11 – Dans quelle mesure les apprenants doivent-ils être encouragés à trouver leurs propres explications pendant les activités de classe?

Les réponses comprennent 50% de *Pleinement* et 38% de *Beaucoup*, les catégories *Pas du tout* et *Peu* n'ayant recueilli aucun suffrage. Cet aspect de l'autonomie de l'apprenant semble être très largement préconisé, même si l'un des commentaires précisait que les contraintes de temps en rendent la mise en pratique assez difficile.

12 – Dans quelle mesure les apprenants devraient-ils être encouragés à trouver par eux-mêmes des procédures d'apprentissage?

60% des enseignants répondent que l'on devrait *pleinement* (la catégorie la plus élevée) les y encourager, 30% optant pour la réponse *Beaucoup*. Aucun en revanche ne considère que l'on ne devrait *pas du tout* ou *peu* les encourager en ce sens. Il semble donc que la plupart jugent que l'on peut atteindre cet objectif et que cela devrait être mis en œuvre.

L'analyse des données qualitatives fait clairement apparaître chez les enseignants une extrême variété d'attitudes à l'égard de l'autonomie de l'apprenant. Parmi les commentaires exprimés, la plupart se montraient positifs:

On devrait encourager les élèves à davantage d'autonomie afin qu'ils deviennent plus indépendants, plus responsables et plus créatifs.

Les six enseignants qui ont émis cette idée sont pleinement conscients de l'importance de l'autonomie de l'apprenant. Un autre commentaire, mentionné quatre fois, traduit néanmoins une vision moins optimiste des choses:

Les élèves ne saisissent pas les occasions de fonctionnement autonome quand elles se présentent à eux. Ils n'ont pas non plus conscience de son importance et ne veulent pas être autonomes.

Trois enseignants perçoivent l'autonomie de l'apprenant comme un facteur susceptible d'accroître la motivation des élèves.

Quelques-unes des personnes interrogées n'ont pas répondu aux questions concernant les devoirs à la maison, tout en indiquant ne pas en donner. Quelques enseignants ont précisé que certaines questions ne s'appliquaient pas à leur cas, car ils travaillent au sein d'un système scolaire contrôlé et normatif qui ne leur permet pas d'utiliser de façon efficace les méthodes liées à l'autonomie de l'apprenant. À mon sens, il existe malgré tout à l'intérieur de tels systèmes une certaine marge de manœuvre. Les contraintes de temps ont également été évoquées comme raison pour ne pas mettre en œuvre l'autonomie de l'apprenant.

De manière générale, les vues des enseignants sur la notion d'autonomie de l'apprenant se révèlent positives, même dans le cas de ceux ayant exprimé des doutes quant à son applicabilité. Certains considèrent qu'il n'est guère possible de mettre en œuvre ces concepts, car les élèves n'y sont pas familiarisés. Ces méthodes doivent à leur avis être mises en place dès les toutes premières années de scolarité.

Seuls quelques enseignants estiment que les apprenants ne disposent pas de la maturité, de la motivation, des connaissances et d'un sens des responsabilités suffisants pour pouvoir tirer profit de l'autonomie de l'apprenant.

Le système scolaire slovène se trouve actuellement dans une phase de changements, quoique les réformes proposées pour l'enseignement du premier degré diffèrent de celles suggérées pour le second degré. Plusieurs points de vue s'opposent, ce qui constitue un sujet de préoccupation chez les enseignants. Certains plaident avant tout en faveur d'une école conviviale pour les élèves, tandis que d'autres mettent davantage l'accent sur les résultats.

4. Comparaison avec les résultats d'ensemble

Comparées aux résultats globaux, les données recueillies en Slovénie suggèrent, pour dix questions, une attitude plus favorable à l'autonomie de l'apprenant, les autres résultats étant plus ou moins similaires à la tendance générale. Il faut néanmoins souligner que l'on peut douter de la pertinence statistique de ces différences: reflètent-elles un réel décalage ou sont-elles plus simplement l'effet du hasard?

À la question 3C, qui aborde la participation des apprenants au choix des objets de la vie courante, 52% des enseignants slovènes considèrent que l'on devrait les laisser *pleinement* prendre part à ces décisions. Les résultats d'ensemble donnent un chiffre de 16%. En Slovénie, seuls 4% estiment qu'il ne faudrait *pas du tout* ou *peu* les y impliquer, par opposition aux 21% obtenus au niveau global. Le problème présenté par cette question est son taux particulièrement élevé de réponses non exploitables, même si dans d'autres questions où la proportion de réponses non valides n'est pas aussi élevée, on enregistre une attitude tout aussi positive.

En examinant les autres différences, on observe des résultats comparables. Pour les décisions concernant l'endroit où ont lieu les cours (4C), le travail individuel, par deux ou en groupe (5A), et le type d'activités de classe (5C), les enseignants slovènes manifestent une plus grande inclination pour l'autonomie de l'apprenant. La participation aux décisions portant sur la gestion de la classe (7A, 7B, 7C) est un autre domaine où les différences paraissent importantes.

La question 12 porte sur l'encouragement à donner aux apprenants afin qu'ils trouvent par eux-mêmes des procédures d'apprentissage. C'est sur cet aspect de l'autonomie de l'apprenant que la majorité des enseignants, soit 60%, considère que l'on devrait *pleinement* impliquer les élèves, 30% optant pour la réponse *Beaucoup*, soit un total impressionnant de 90%. Aucune des personnes interrogées n'a coché *Pas du tout* ou *Peu*, alors que ces réponses recueillent 8% dans les résultats d'ensemble.

Certes, l'attitude des enseignants slovènes à l'égard de l'autonomie de l'apprenant s'avère relativement positive et je trouve les résultats de l'enquête satisfaisants. Rien néanmoins ne peut être si parfait que l'on ne veuille encore l'améliorer. Je voudrais pour terminer exprimer mon accord profond avec le commentaire de l'un des enseignants, dont j'ai repris les termes dans le titre de l'article et qui estime que l'on devrait apprendre aux élèves à se comporter de façon autonome dès le début de la scolarité. J'ajouterai pour ma part que l'apprentissage de l'autonomie ne devrait pas s'appliquer uniquement aux élèves, mais aussi aux enseignants, et ce dès le début de leurs études, puis de leur carrière professionnelle.

La vision d'ensemble

George Camilleri

L'approche générale

Le projet, qui visait à se faire une idée de l'attitude des enseignants à l'égard de l'autonomie de l'apprenant, a permis de mettre en évidence un profil général qui ne peut qu'encourager les éducateurs convaincus de la validité pédagogique de ce concept. Si les données recueillies ne permettent pas de conclure à une approbation franche et massive, il n'en demeure pas moins qu'elles révèlent de la part des enseignants une disposition favorable face à un changement et une évolution des pratiques d'enseignement dans certains domaines importants: ils se déclarent prêts à aller dans le sens de l'autonomie de l'apprenant et à mettre à l'essai de nouvelles méthodes pour la mise en œuvre de cette pédagogie.

L'attitude favorable manifestée par les enseignants n'est pas d'égale ampleur pour la totalité des activités de classe. L'un des principaux apports du projet a été de mettre en lumière les aspects de l'enseignement et de l'apprentissage que les enseignants jugent être les plus adéquats à la mise en œuvre d'une autonomie de l'apprenant, ainsi que les aspects qui, pour une raison ou pour une autre, leur paraissent peu, voire pas du tout appropriés.

Les tableaux et graphiques fournis en annexe devraient permettre au lecteur de se faire une idée précise de ce panorama fluctuant. Les comptes rendus de la publication apportent des éclairages supplémentaires sur la perception que les enseignants peuvent avoir de l'autonomie de l'apprenant selon les pays. Je me propose dans ce compte rendu d'analyser le profil général des données recueillies en me basant sur le tableau «Récapitulatif des résultats d'ensemble» que l'on trouvera en fin d'annexe 4.

Interprétation

Comme je l'ai déjà fait pour l'examen des résultats de Malte, je considérerai les réponses *Pas du tout* et *Peu* comme l'expression d'une *résistance* face à l'autonomie de l'apprenant. À l'opposé, j'interpréterai les réponses *Beaucoup* et *Pleinement* comme l'expression d'une *forte approbation*. En adoptant cette répartition, il n'est pas dans mon intention de sous-entendre que la catégorie *Moyennement* reflète une attitude neutre à l'égard de la notion d'autonomie de l'apprenant, car ces réponses expriment aussi une ouverture. Lorsqu'un enseignant déclare par exemple que la disposition des tables devrait être autant la décision du professeur que des élèves, il n'exclut pas le principe d'autonomie de l'apprenant, mais propose plutôt un cadre de *collaboration* ou

de *négociation* à l'intérieur duquel l'apprenant pourra prendre part *activement* aux décisions.

En procédant de cette manière, on ne considère alors plus que trois colonnes de chiffres, deux d'entre elles pouvant ensuite être divisées pour affiner l'analyse (cf. tableau ci-dessous).

Pas du tout	Peu	Moyennement	Beaucoup	Pleinement
<i>résistance</i>		<i>participation et collaboration</i>		<i>forte approbation</i>

Tableau 3: *Interprétation générale des réponses*

Cette méthode permet de se concentrer sur les questions ayant recueilli le taux de réponses le plus élevé. Vu sous cet angle, il apparaît très manifestement que les chiffres des colonnes de droite (à l'exception bien sûr de la colonne *non valide*) sont en général plus élevés. Si l'on prend la barre des 40% comme repère, on observe que huit questions obtiennent un résultat égal ou supérieur à ce chiffre, ce qui témoigne d'une *forte approbation* en faveur de l'autonomie de l'apprenant. A contrario, seules trois questions recueillent 40% ou plus dans la catégorie *résistance*.

Si l'on abaisse notre barre repère à 30%, on constate que la forte proportion de suffrages en faveur de l'autonomie de l'apprenant reste tout aussi manifeste. Du côté «*forte approbation*», vingt-deux questions atteignent ou dépassent ce chiffre, contre quatorze questions du côté «*résistance*». Les pourcentages obtenus dans la première catégorie dépassent ceux recueillis dans la seconde pour vingt-deux questions sur trente-deux.

Il s'avère plus intéressant encore de dépasser les chiffres pour considérer les questions proprement dites. En utilisant le premier repère (40% et plus), on peut établir le tableau ci-dessous pour les domaines ayant reçu les suffrages les plus massifs:

Q3C	<i>choix des objets de la vie courante</i>
Q7A	<i>décisions portant sur la disposition des tables</i>
Q7B	<i>décisions portant sur la disposition des élèves dans la classe</i>
Q8A	<i>décisions portant sur l'enregistrement du travail effectué</i>
Q11	<i>encourager les apprenants à trouver leurs propres réponses et explications pendant les activités de classe</i>
Q12	<i>encourager les apprenants à trouver par eux-mêmes leurs propres procédures d'apprentissage</i>
Q13A	<i>encourager les apprenants à se soumettre à une auto-évaluation sur une base hebdomadaire</i>
Q13B	<i>encourager les apprenants à se soumettre à une auto-évaluation sur une base mensuelle</i>

Tableau 4: Résultats d'ensemble – Tableau faisant apparaître les zones de plus forte approbation

Le tableau fait apparaître pour tout un ensemble d'activités d'enseignement et d'apprentissage une forte approbation en faveur de l'autonomie de l'apprenant. Les objets de la vie courante sont à classer dans la catégorie des matériels pédagogiques, tandis que la disposition des tables, des élèves, ainsi que l'enregistrement entrent dans celle de la gestion de la classe. Les questions 13A et 13B portent sur l'évaluation, alors que les questions Q11 et Q12 concernent des aspects plus complexes de l'enseignement et de l'apprentissage tels que les styles et stratégies d'apprentissage. Il est certes difficile de tirer des conclusions générales à partir de ces données, mais il n'en demeure pas moins que les enseignants semblent prêts à intégrer l'autonomie de l'apprenant dans différents domaines de l'expérience de classe. Il est clair que ces dispositions doivent être accueillies favorablement par les responsables de l'éducation qui disposent ainsi d'un certain nombre d'options pour la mise en œuvre du concept.

La question 12 est celle qui a obtenu le chiffre le plus important (43%) en faveur de l'autonomie de l'apprenant. Comme je l'ai déjà mentionné dans mon compte rendu sur Malte, l'attitude reflétée par une telle réponse coïncide avec les idées ayant actuellement cours en pédagogie, idées qui soulignent l'importance de donner à l'apprenant suffisamment de liberté pour lui permettre de développer son propre style d'apprentissage.

Le tableau suivant indique les zones de forte résistance manifestée par les enseignants face à l'autonomie de l'apprenant.

Q3A	<i>choix des manuels</i>
Q4A	<i>décisions portant sur les horaires des cours</i>
Q4B	<i>décisions portant sur le lieu du cours</i>

Tableau 5: Résultats d'ensemble – Tableau faisant apparaître les zones de plus forte résistance

Contrairement aux réponses favorables, celles-ci semblent davantage homogènes. En effet, le choix des manuels, des horaires et du lieu où se déroulent les cours sont, dans bien des pays, traditionnellement du ressort du système scolaire au sein duquel opèrent apprenants et enseignants. Ces derniers peuvent donc avoir le sentiment de ne pas être en mesure de provoquer des innovations ou des changements dans ces domaines de l'expérience de classe tant qu'il n'y aura pas de changements en profondeur au niveau de la gestion des établissements et du système scolaire. C'est en particulier le cas pour les systèmes scolaires centralisés où les manuels sont prescrits par l'autorité centrale de tutelle, et dans les établissements où la place et les ressources disponibles sont extrêmement réduites.

Cette analyse n'exclut toutefois pas d'autres interprétations qui suggéreraient que certains enseignants considèrent par exemple le choix des manuels comme dépassant la compétence de l'apprenant, non seulement au cours des premières années de scolarité, mais aussi à un niveau plus avancé. Par conséquent, même si on leur en donnait la possibilité, ils se montreraient réticents à accorder aux élèves une liberté significative dans le choix des manuels. De la même manière, certains enseignants pourraient penser qu'ils sont «mieux placés pour décider de ces choses-là» et considérer toute tentative visant à faire participer les apprenants aux processus décisionnels comme peu judicieuse, voire néfaste. Ces points de vue apparaissaient d'ailleurs très nettement dans les commentaires de certains enseignants. En voici quelques-uns repris tels quels:

- Les élèves n'ont pas la maturité nécessaire pour définir les objectifs des cours.
- Les enfants ne se rendent pas compte de ce que représente le programme, ni des obligations auxquelles il engage.
- Le choix des matériels pédagogiques devrait être laissé aux personnes plus expérimentées.
- Cela aussi devrait être l'affaire de l'enseignant.
- Les méthodes peuvent varier d'une classe à l'autre; c'est cependant l'enseignant qui décide des celles qu'il emploie.
- L'organisation de la classe est uniquement du ressort de l'enseignant. C'est à lui de gérer la classe.

- L'enregistrement est essentiel, mais c'est la décision de l'enseignant qui importe.
- On devrait laisser cela à ceux qui s'y connaissent le mieux.

Ces commentaires traduisent une forte tendance conservatrice au sein du corps enseignant et donnent un aperçu des obstacles qu'il faudra surmonter avant qu'une culture de l'autonomie ne parvienne à s'imposer.

La question 4A est celle qui a obtenu le résultat le plus élevé (28%) au niveau des *résistances*. Comme je l'ai déjà laissé entendre précédemment, il ne me semble pas que cela reflète les attitudes professionnelles des enseignants, mais plutôt un contexte scolaire dans lequel certains aspects de l'expérience de classe sont dictés de l'extérieur et ne peuvent être influencés ni par les enseignants, ni par les élèves. En d'autres termes, beaucoup d'enseignants n'imaginent pas un contexte qui permettrait de consulter les apprenants pour décider des horaires des cours. Dans la plupart des établissements, les cours sont organisés selon une structure extrêmement rigide qui empêche tout changement ou toute souplesse.

Réflexions complémentaires

En analysant les données recueillies, y compris les données qualitatives, il m'est apparu clairement que les enseignants répartissent les activités de classe abordées dans le questionnaire en deux catégories: d'une part celles qui sont dans une large mesure déterminées par l'enseignant et/ou l'apprenant, et d'autre part celles qui sont définies par des instances autres que l'enseignant, que cela soit au niveau de l'établissement, au niveau régional ou au niveau national.

Comme l'ont déjà mentionné mes collègues dans cette publication, les enseignants ont tendance à afficher un certain pessimisme lorsqu'on envisage la mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant dans des domaines qui dépendent d'instances supérieures. Ceci tient peut-être au fait qu'ils perçoivent le système scolaire comme une structure rigide et pesante. S'ils veulent aborder convenablement la question, les responsables de l'éducation devront de toute évidence s'occuper en premier lieu de ces contraintes. Les structures logistiques et organisationnelles qu'exige l'autonomie de l'apprenant devront être mises en place au préalable si l'on veut parvenir à «vendre» le concept aux enseignants. Il serait par exemple inutile de leur demander d'essayer d'encourager les élèves à choisir les matériels pédagogiques si ceux-ci ne sont pas disponibles. De la même manière, il serait absurde de vouloir que les enseignants discutent avec les élèves des objectifs du cours s'ils sont déjà définis par l'autorité centrale.

Définition des priorités

On peut sans doute trouver de très bonnes raisons pour justifier certaines situations actuelles. En d'autres termes, si nous reprenons notre dernier exemple, un programme défini par une instance centrale pourra, dans certains contextes éducatifs, se révéler être la meilleure stratégie possible et il n'y aurait donc pas lieu d'introduire des modifications qui viendraient renforcer un secteur pour en affaiblir un autre. Cette réflexion montre clairement que, dans le cadre d'un programme de mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant, les responsables de l'éducation devront en tout premier lieu cerner les aspects qui paraissent réalisables compte tenu des structures existantes, ainsi que ceux qui ne le sont pas. Je ne pense pas qu'il soit nécessaire, voire recommandable de vouloir introduire le principe d'autonomie de l'apprenant dans l'ensemble des pratiques de classe. Il faudra établir une liste des priorités qui tiendra compte des contraintes logistiques et organisationnelles du contexte d'enseignement où l'on souhaite mettre en œuvre l'autonomie de l'apprenant — une recommandation que l'on retrouve d'ailleurs dans d'autres comptes rendus de cette publication.

Dans la perspective d'un programme de réaménagement, l'identification de ces contraintes par les responsables de l'éducation devra s'accompagner d'une réflexion sur le pourquoi de celles-ci. Dans l'idéal, les changements et évolutions du système éducatif ne devraient pas dépendre de telles questions. Les autorités responsables devraient parfois décider si certaines réformes radicales sont nécessaires pour pouvoir continuer à répondre aux besoins des apprenants. Elles devraient ensuite être en mesure de mettre en œuvre ces changements. Un système dont les contraintes font obstacle aux réformes, développements et évolutions est un système fossilisé.

En définissant les priorités, il conviendra également de tenir compte d'autres aspects. Le projet a mis en évidence les types d'autonomie de l'apprenant qui reçoivent la plus grande approbation de la part des enseignants et c'est à mon sens dans ces domaines qu'il faudra concentrer les efforts initiaux. Les aspects de l'autonomie de l'apprenant qui ont recueilli le maximum de suffrages favorables devront, me semble-t-il, figurer sur la liste des priorités. On évitera ainsi de se heurter à une résistance massive de la part du facteur le plus déterminant, en l'occurrence les enseignants. Ceux-ci se sentiront au contraire davantage impliqués s'ils participent à un projet où ils ont le sentiment d'une convergence d'idées et d'opinions. Une fois que l'autonomie sera parvenue à s'imposer dans certains aspects de la pratique de classe — c'est du moins ce que l'on espère —, la réceptivité sera plus importante en ce qui concerne la diffusion de l'autonomie dans d'autres domaines.

Autonomie de l'apprenant, autonomie de l'enseignant et autonomie des écoles

Il faudra prendre garde à ne pas éclipser l'un des aspects clés de la question: l'apprentissage autonome doit s'accompagner d'un enseignement autonome. À mon

avis, un enseignant autonome a plus de chance de mettre en place l'apprentissage autonome qu'un enseignant qui ne l'est pas. Je ne m'attarderai pas ici sur cette question d'autant que le rôle de l'enseignant dans l'apprentissage autonome est abordé plus spécifiquement dans l'article suivant d'Antoinette Camilleri. Il va de soi que les autorités éducatives ne doivent pas s'attendre à pouvoir introduire une culture de l'autonomie et de l'auto-orientation de l'apprenant en ne tenant compte que d'un seul des intervenants du processus. Dans un tel contexte, l'apprenant autant que l'enseignant a besoin d'une marge de liberté qui lui permette de jouir d'une plus grande souplesse, de prendre des risques, de s'adapter, d'expérimenter et de décider. En fait, l'autonomie de l'apprenant devrait avoir des retombées sur l'ensemble du système, grâce aux pressions exercées par les parties prenantes sur les instances scolaires afin de bénéficier d'une plus grande autonomie.

L'autonomie aux différents niveaux du système d'éducation

On peut considérer que le système d'éducation est composé de quatre niveaux principaux:

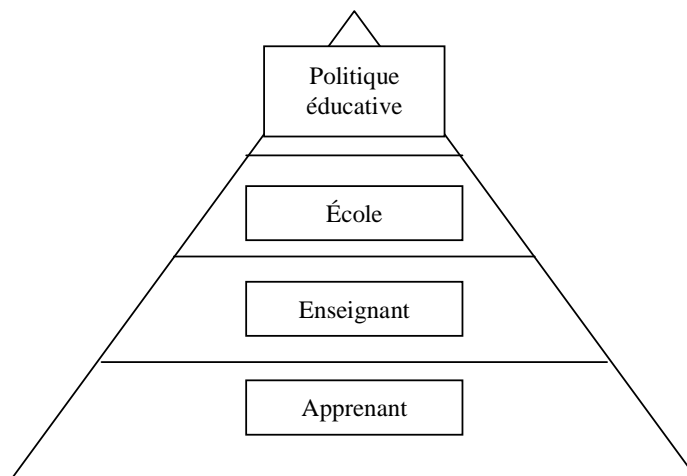


Schéma montrant les degrés d'autonomie à l'intérieur d'un système d'éducation

La structure pyramidale illustre la hiérarchie des pouvoirs au sein du système d'éducation. La taille des différentes sections représente le degré d'autonomie dont on dispose à chaque niveau et qui, comme le montre le modèle, augmente au fur et à mesure que l'on se rapproche de la base. Alors que les échelons supérieurs sont davantage soumis aux préceptes de la politique éducative, ils doivent donner aux niveaux inférieurs les moyens de mettre en œuvre l'ensemble des potentiels qu'elle contient.

Conclusion

Comme le montre cet article et ceux qui le précèdent, le projet a permis aux personnes qui y ont participé d'en tirer quelques réflexions et recommandations, en se fondant autant sur les données quantitatives que qualitatives. Nous espérons que les lecteurs les jugeront à la fois utiles et pertinentes. Bien plus encore, nous espérons aussi qu'ils seront tentés de reprendre les données statistiques fournies en annexe et d'en tirer éventuellement leurs propres interprétations et conclusions qui viendraient alors renforcer ou affiner les nôtres.

L'autonomie de l'apprenant est de toute évidence aussi complexe que souhaitable. Les résultats du projet viennent confirmer notre hypothèse de départ, à savoir qu'il faut absolument tenir compte de l'attitude et des représentations des enseignants si l'on veut garantir une mise en œuvre réussie.

Autonomie de l'apprenant et rôle de l'enseignant

Antoinette Camilleri

L'importance du rôle de l'enseignant dans un environnement pédagogique autonome est apparue clairement au fur et à mesure des expériences qui ont été menées afin de promouvoir et d'étudier l'autonomie de l'apprenant: lorsqu'on a commencé à s'intéresser à une pédagogie centrée sur l'apprenant, en particulier après la seconde guerre mondiale, l'enseignement axé à l'extrême sur l'enseignant et le manuel a été abandonné au profit d'une pédagogie tout aussi radicale dans laquelle l'enseignant disparaît complètement de la salle de classe, comme cela a été le cas en 1962 (Powell, 1981). Depuis lors, les recherches pour une meilleure mise en œuvre de l'autonomie de l'apprenant ont été menées de façon plus calme et plus rationnelle.

Si la plus grande partie de l'enquête sur l'autonomie de l'apprenant se concentre évidemment sur ce dernier, le rôle de l'enseignant n'a toutefois pas été éclipsé. Comme le souligne à juste titre la littérature spécialisée, les enseignants pratiquent déjà, inconsciemment et à des degrés variables, l'autonomie de l'apprenant. Sans vouloir faire abstraction du fait que bon nombre d'enseignants considèrent que leur métier consiste à raconter et à montrer des choses (Powell, 1981; Cornwall, 1981) et que beaucoup d'apprenants refusent une plus grande responsabilisation dans leur apprentissage (Axiaq, 1998; Powell, 1981; Cornwall, 1981), il faut néanmoins reconnaître que les enseignants jouissent, même s'ils n'en sont pas toujours conscients (Little, 1994), d'une autonomie qu'ils mettent effectivement en pratique (Balbi et Bordi, 1996). En effet, chaque enseignant doit interpréter les programmes et assurer la médiation des matériels didactiques, même lorsqu'ils lui sont imposés. Chacun doit gérer un ensemble de procédures et de processus pédagogiques. En supposant qu'on parvienne à faire prendre conscience aux enseignants de leur propre autonomie, leur tâche consisterait donc, comme l'affirme Little (1994), à mettre en pratique et à développer l'autonomie des apprenants.

On reconnaît par conséquent la nécessité, dans la formation des enseignants et dans l'exercice de leur profession, d'une approche systématique visant au développement d'un ensemble de compétences plus précises et appliquées de façon plus consciente. Accorder à l'apprenant une plus grande autonomie contribue sans conteste à accroître son indépendance et sa confiance en soi. En outre, lorsqu'il s'identifie plus étroitement avec les choix et la conduite de l'apprentissage, l'apprenant fait preuve d'un engagement et d'un investissement accrus. Cette évolution est indissociable de l'approche communicative préconisée par le Conseil de l'Europe et va de pair avec le projet de citoyenneté européenne (par exemple Holec, édition 1988; Sheils, 1992).

Quelles compétences l'enseignant doit-il avoir à l'esprit et s'efforcer de développer pour favoriser l'autonomie de l'apprenant? Il lui faut en premier lieu prendre conscience que sa mission essentielle n'est plus de transmettre des savoirs, mais de

mettre en place des tâches et d'assurer un rôle de conseiller et de personne-ressource. Plus les apprenants prendront la responsabilité de définir leurs besoins d'apprentissage, de choisir les méthodes, de rechercher eux-mêmes les informations, plus ils verront l'enseignant comme une personne avant tout susceptible de les conseiller dans leur démarche et de leur fournir un retour d'information.

Dans la perspective de l'apprentissage autonome, l'enseignant devra développer certaines compétences (Camilleri, 1997a) que nous énumérons ci-dessous — les plus importantes exigeant une «conscience» de soi.

L'enseignant doit mesurer l'influence qu'il exerce sur le processus d'apprentissage. Il doit être conscient de ses convictions, attitudes, compétences et pratiques en matière d'autonomie, de ses propres expériences d'apprentissage et de son niveau d'autonomie en tant qu'apprenant. Il doit connaître les traits affectifs et cognitifs de ses élèves, ainsi que leurs attitudes et compétences sur le plan de l'autonomie.

Il devra disposer des connaissances pédagogiques nécessaires et comprendre les principes de la théorie sous-jacente de l'autonomie de l'apprenant ainsi que les pratiques qui en découlent pour l'enseignement au quotidien.

Il devra posséder des qualités de gestionnaire. Il devra être capable de conduire une classe dans laquelle les élèves participent activement à la prise de décisions et ont recours à des stratégies et matériels pédagogiques variés. Il devra être en mesure de comprendre et de mettre en valeur les styles d'apprentissage de chacun, ainsi que de les aider à surmonter les doutes et hésitations qui peuvent se manifester lors de l'apprentissage.

Dans la classe, l'enseignant mettra en place les conditions d'un environnement pédagogique différent en créant une ambiance détendue qui ne soit plus marquée par la menace permanente des contrôles et examens, en fournissant des matériels pédagogiques très variés parmi lesquels les apprenants pourront choisir ceux qu'ils jugent les plus intéressants, et, enfin, en prodiguant conseils, encouragements et feedback (Štros, 1995; Skinner, 1996; Davies, 1987).

L'enseignant n'est plus celui dont l'unique tâche est de communiquer les savoirs, il est désormais plutôt un gestionnaire, un conseiller et une personne-ressource.

L'enseignant gestionnaire

L'enseignant ne transmet plus seulement des savoirs, il gère les activités de la classe; il n'est plus seulement source d'informations, il est aussi capable de déceler des liens. Il doit pouvoir déterminer les voies les plus probables qui s'offrent à l'élève, ainsi que les conséquences qui peuvent découler de son choix. Il lui faudra avoir de bonnes qualités d'organisation pour les personnes et les groupes, autant à court terme qu'à long terme. Les pédagogues n'ont cessé de souligner l'importance, pour l'apprentissage autonome,

de la collaboration et des composantes sociales et affectives (par exemple Percy et Ramsden, 1980; Abercrombie, 1981; Camilleri, 1997b).

L'enseignant devra réaliser l'une des tâches les plus difficiles, à savoir la mise en place de nouvelles procédures d'évaluation qui permettront à l'apprenant de suivre sa progression et de diagnostiquer ses difficultés. L'enseignant devra en outre déterminer comment satisfaire aux critères d'évaluation externes, tels ceux définis par exemple par certaines autorités examinatrices.

Il devra par ailleurs servir de modèle, en se soumettant par exemple à une auto-évaluation ou en travaillant avec d'autres collègues. Seul l'exemple pourra amener les élèves, par imitation, à mettre en place des procédures d'auto-évaluation régulières et à cultiver une ambiance de travail amicale. Smith (1983:130) considère la fonction de modèle comme un moyen d'élever les aspirations des apprenants et selon lui, en fait, «les meilleurs enseignants sont ceux qui ont su tirer profit de leurs expériences d'apprenant».

Dans quelle mesure l'enseignant peut-il aider les apprenants à gérer leur apprentissage et comment doit-il procéder? Certains, comme Ellis et Sinclair (1989), lui recommandent de négocier avec les apprenants la méthodologie et le contenu des cours, d'assurer un échange d'informations sur le processus d'apprentissage (composantes cognitives, métacognitives et affectives) et d'encourager les discussions à ce sujet. Il est conseillé de laisser aux élèves le soin de formuler leurs propres conclusions sur leur apprentissage. Il est également conseillé d'accepter les points de vue exprimés par chacun. Les enseignants créent donc le cadre pédagogique dans lequel les apprenants auront le sentiment de pouvoir faire leurs propres expériences. Comme le remarque Potts (1981), ce serait néanmoins une erreur que de vouloir engager un apprentissage autonome sans aucune préparation, en posant par exemple aux élèves des questions déroutantes telles que «Que voulez-vous faire?» en guise d'introduction à une activité. En effet, les élèves n'ont pas l'expérience nécessaire ou sont trop conditionnés pour que cela déclenche une réaction positive. Il est illusoire de penser pouvoir rendre quelqu'un autonome en le jetant à l'eau sans lui apprendre à nager. On pourra donc, pour s'orienter, s'appuyer par exemple sur les questions suivantes:

- Est-ce que je souhaite travailler seul ou en groupe? Pourquoi?
- Sur quels sujets voulons-nous travailler en commun? Pourquoi?
- Comment pouvons-nous nous répartir le travail?
- Quels objectifs nous fixons-nous?
- Dans quelle mesure ces objectifs correspondent-ils à nos besoins d'apprentissage?

- Quels critères allons-nous utiliser pour évaluer notre travail?
- Sous quelle forme voulons-nous présenter les résultats de notre travail?

Il est important d'accorder aux apprenants un temps de réflexion et de discussion suffisant sur ces questions, car elles leur permettent de clarifier le processus de prise de décision et de mettre en valeur leurs stratégies métacognitives.

L'enseignant comme personne-ressource

En tant que personne-ressource, l'enseignant est chargé d'optimiser les conditions d'apprentissage en aidant les apprenants à prendre conscience de la multiplicité des stratégies possibles, et aussi, par exemple, de la diversité des styles d'apprentissage.

On encourage les enseignants à s'affranchir des manuels et à évoluer vers une approche qui laisse plus de place à la créativité et à l'indépendance (Skinner, 1996; Christophorou, 1994). Les enseignants ne doivent pas seulement être en mesure d'analyser et d'évaluer les manuels, mais aussi de faire preuve d'imagination, de souplesse et de créativité pour les rendre plus intéressants et plus motivants.

Les manuels sont publiés dans une perspective commerciale et destinés à un usage global. Il est par conséquent fort peu probable qu'ils répondent pleinement aux exigences d'une situation d'enseignement donnée. C'est donc à l'enseignant de trouver la meilleure façon de les exploiter afin qu'ils s'adaptent le mieux possible aux besoins des élèves. Il connaît évidemment bien mieux que n'importe quel auteur de manuel les besoins, les centres d'intérêt et les goûts de ses élèves, leurs points forts et leurs faiblesses (Christophorou, 1994). Il tâchera en outre d'amener les apprenants à retirer des contenus les informations pertinentes, à formuler leurs propres questions, à concevoir leurs activités, et essaiera de leur apprendre à exploiter de façon optimale les supports visuels donnés.

L'enseignant doit avoir le soutien de son école pour pouvoir assurer son rôle de personne-ressource. S'il fournit pour sa part (avec la participation des élèves) un large choix de matériels pédagogiques, et veille à ce qu'il en soit fait une utilisation optimale, il est toutefois absolument nécessaire que les apprenants puissent disposer de bibliothèques, de centres de ressources, d'équipements informatiques avec accès à l'Internet, etc.

L'enseignant et son rôle de conseiller

Dans sa fonction de conseiller, l'enseignant est en mesure d'accompagner l'apprentissage de chacun, de répondre efficacement aux problèmes qui se posent, et, souvent, d'anticiper les besoins des élèves. Il doit pouvoir identifier les symptômes de ce que l'on peut appeler le «blocage d'apprentissage» (Davies, 1987).

Dans leur rapport de recherche sur l'autonomie de l'apprenant dans l'enseignement supérieur en Angleterre (1980), Percy et Ramsden mettaient l'accent sur la relation apprenant-enseignant. Les élèves impliqués dans les expériences reconnaissaient que celle-ci doit être harmonieuse et que l'enseignant doit à la fois être guide et arbitre. Ils jugeaient essentielle la formation d'un lien, autant scolaire que personnel, entre les parties prenantes. L'enseignant peut ainsi créer une impression de sécurité et d'appartenance qui compensera l'atonie de l'environnement d'apprentissage.

Néanmoins, un problème se pose: quel équilibre trouver en effet entre aide et indépendance? Potts (1981) admet par exemple avoir été tiraillé par le dilemme de rendre les apprenants autonomes tout en attendant d'eux qu'ils adoptent ses propres valeurs. Dans la mesure du possible, l'enseignant évitera d'être prescriptif, les élèves devant avoir toute latitude d'accepter ou de refuser les options proposées. L'enseignant joue un rôle déterminant lorsqu'il met en place, dès le départ, les conditions nécessaires à une ambiance de confiance et de sécurité qui laisse les élèves libres de suivre leurs intérêts et de faire preuve d'indépendance dans leurs jugements. Et même lorsqu'ils font pression pour amener l'enseignant à adopter un comportement plus conventionnel, il appartient à celui-ci de ne pas céder, sans provoquer bien sûr de blocages (Powell, 1981).

Pour pouvoir remplir son rôle de conseiller, l'enseignant doit être à la disposition des élèves sur une période suffisamment longue pour permettre le développement naturel de la relation. Smith (1980) fait remarquer très pertinemment que celle-ci évoluera et subira des changements pour finalement se déliter, le rapport de dépendance entre apprenant et enseignant devant en effet s'affaiblir avec le temps. Si cette phase de détachement progressif paraît tout à fait naturelle, il n'en demeure pas moins que la perte d'intensité ou l'émancipation peut être ressentie comme difficile, voire douloureuse. En général, les enseignants sont reconnaissants lorsque les apprenants leur font savoir que leur aide s'est montrée utile.

Conclusion

Dans une situation d'apprentissage autonome, l'apprenant et l'enseignant sont partenaires. L'enseignant possède l'expertise en matière d'apprentissage et l'apprenant l'expertise de lui-même. La mise en œuvre d'un apprentissage autonome est un processus complexe qui doit être très progressif. L'enseignant ne devra donc pas en attendre des résultats immédiats. Pour lui, la tâche n'est pas simple lorsqu'il entreprend

de créer les conditions qui permettront aux élèves d'apprendre à apprendre plus efficacement. Il assume une très lourde responsabilité. La tâche peut toutefois s'avérer très gratifiante, autant pour l'enseignant que pour les élèves. Il leur faudra faire le chemin de concert, quitte à prendre certains risques. Au bout du compte, ils pourront sans doute goûter les fruits de leur patience et en partager les satisfactions.

On peut penser que les chances de succès seront plus grandes si on présente le principe d'autonomie de l'apprentissage comme une alternative, et non pas comme le substitut d'une approche pédagogique existante. Le but est avant tout d'envoyer les apprenants à la recherche de l'autonomie et de l'autodéveloppement.

Références bibliographiques

Abercrombie (M. L. J.), *Changing basic assumptions about teaching and learning*, dans Boud (D.) [éd.], 1981.

Axiaq (J.), *L-Awtonomija ta' l-Istudent: studju ta' kaz*, thèse de Master of Arts, Université de Malte, 1998.

Balbi (R.) et Bordi (L.), *Autonomy in Teacher Training for Learner Autonomy*, dans *Report on Workshop 13B "Language and culture awareness in language learning/teaching (L2 and L1) for the development of learner autonomy (age 11-18)"*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1996.

Boud (D.), *Developing Student Autonomy in Learning*, London, Kogan Page, 1981.

Camilleri (A.), *Awareness for Autonomy: an introduction to learner autonomy*, dans Byram (M.) [éd.], *Report on Workshop 3/97 "Language and culture awareness in language/learning teaching for the development of learner autonomy"*, Graz, Centre européen pour les langues vivantes, 1997a.

Camilleri (A.), *Introducing learner autonomy in initial teacher training*, *Learner Autonomy*, dans Holec H. et Huttunen I. [éds.], Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997b.

Christophorou (M. A.), *Adapting and Supplementing Textbooks*, dans *Report on Workshop 16 "The evaluation, selection and production of materials for the teaching of foreign languages in secondary education"*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1994.

Cornwall (M.), *Putting it into Practice: promoting independent learning in a traditional institution*, dans Boud D. [éd.], 1981.

Davies (W. J. K.), *Towards Autonomy in Learning: Process or Product?*, Londres, Council for Educational Technology, 1987.

Ellis (G.) et Sinclair (B.), *Learning to Learn English*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

Holec (H.) [éd.], *Autonomy and Self-directed Learning: present fields of application*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1988.

- Little (D.), *Autonomous Teacher*, dans *Report on Workshop 16 "The evaluation, selection and production of materials for the teaching of foreign languages in secondary education"*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1994.
- Percy (K.) et Ramsden (P.), *Independent Study – Two Examples from English Higher Education*, Surrey, Society for Research into Higher Education, 1980.
- Potts (D.), *One-to-One Learning*, dans Boud (D.) [éd.], 1981.
- Powell (J. P.), *Reducing Teacher Control*, dans Boud (D.) [éd.], 1981.
- Sheils (J.), *Communication in the Modern Languages Classroom*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1992.
- Skinner (A.), *Teacher Development*, dans Newby (D.) [éd.], *Report on Workshop 16/96 "New Trends in Foreign Language Learning and Teaching for Foreign Language Teachers and Multipliers from Bosnia-Herzegovina"*, Graz, Centre européen pour les langues vivantes, 1996.
- Smith (R. M.), *Learning How To Learn*, Milton Keynes, Open University Press, 1983.
- Štros (M.) [éd.], *Understanding Teacher Development for Primary Schools, Age 6-10*, Report on Workshop 6/95, Graz, Centre européen pour les langues vivantes, 1995.

Annexe 1: À propos des contributeurs

Thom Dousma (né en 1947) est diplômé des Instituts de formation des enseignants pour le primaire et le secondaire, avec une spécialisation en histoire. Il a ensuite suivi des études universitaires sanctionnées par un diplôme de licence, puis une formation de maîtrise en enseignement des sciences économiques. Il a débuté l'enseignement en 1969, dans une école primaire. Il est actuellement enseignant d'histoire et de sciences économiques, ainsi que directeur de la section bilingue d'un établissement secondaire aux Pays-Bas.

Irena Dogsa a travaillé comme psychologue scolaire et comme membre du service d'orientation et d'assistance scolaire dans deux écoles primaires de Maribor en Slovénie, sa tâche consistant à conseiller enseignants, élèves et parents. Depuis 1993, elle enseigne la psychologie dans le cadre d'un programme de Baccalauréat International (BI) au Druga gimnazija Maribor. Elle est également examinatrice du Baccalauréat International et dirige une équipe d'examineurs. Bien qu'étant passée à l'enseignement, elle continue cependant à publier sur les questions de psychologie, notamment des ouvrages écrits par elle-même, ou traduits et adaptés à partir de l'anglais, et plus de 100 articles sur la psychologie scolaire et l'éducation des enfants parus dans des journaux et magazines en Slovénie.

Antoinette Camilleri est directrice du Département Arts et Langues dans l'éducation à l'Université de Malte et également membre de l'Institut de linguistique de cette même université. Après avoir obtenu sa licence des sciences de l'éducation avec mention à Malte, elle a poursuivi ses études à l'Université d'Édimbourg dont elle est sortie diplômée d'une maîtrise en linguistique appliquée et d'un doctorat. Elle est l'auteur de plusieurs ouvrages, notamment *Bilingualism in Education, The Maltese Experience* publié chez Julius Groos Verlag, et *Merhba Bik, Welcome to a course in Maltese for foreigners* qui comprend un CD-ROM. Elle a également écrit pour la radio universitaire une série de programmes intitulée *Learning Maltese – A course in Maltese for foreigners*, et, toujours dans le même domaine, une série pour la radio régionale *Voice of the Mediterranean*. Antoinette Camilleri a coordonné et animé un certain nombre d'ateliers du Conseil de l'Europe sur les langues vivantes. Elle a également publié de nombreux articles sur les langues et la formation des enseignants, ainsi que sur la sociolinguistique dans des ouvrages et des revues internationales.

George Camilleri a fait ses études au St. Michael's Teachers' Training College (Malte), à l'Université de Malte et à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université de Londres. Il a enseigné l'anglais pendant vingt ans dans des écoles secondaires et post-secondaires à Malte. En tant que cadre de l'Éducation nationale pour l'anglais, un poste qu'il occupe depuis 1993, il est chargé de la formation continue des enseignants, de l'assistance aux enseignants et du contrôle de qualité. Ses principaux secteurs d'activité sont le post-secondaire, les écoles professionnelles et l'enseignement de la littérature anglaise. M. Camilleri a dirigé des équipes

d'enseignants dans le cadre de l'élaboration de programmes scolaires pour la langue et la littérature anglaise. Il a également conduit des ateliers TEFL (enseignement de l'anglais langue étrangère) pour l'Université de Malte, supervisé des évaluations pédagogiques à l'intention de futurs enseignants et écrit des articles sur la politique linguistique.

Annexe 2: Les participants au projet

Inna Andreassian

Maître assistant, Département d'enseignement des langues étrangères et de méthodologie, Université des Langues de Minsk, Biélorussie

Irena Dogsa

Druga Gimnazija Maribor, Slovénie

Thomas Johannes Dousma

Marnix College, Gildestraat, Pays-Bas

Zuzanna Dziegielewska

Institut de linguistique appliquée, Université de Varsovie, Pologne

Monika Szczucka

XV Liceum Zmichowska, Varsovie, Pologne

Antoinette Camilleri

Directrice du Département Arts et Langues dans l'éducation, Université de Malte

Coordinateur:

George Camilleri

Cadre de l'Éducation nationale, Division de l'Éducation, Malte

Annexe 3: Le questionnaire

Autonomie de l'apprenant: la perspective de l'enseignant

**Projet réalisé avec le soutien du
Centre européen pour les langues vivantes
Graz – Autriche**

1^{er} octobre 1997

Cher enseignant,

Nous faisons partie de l'équipe d'un projet réalisé avec le soutien du Centre européen pour les langues vivantes de Graz en Autriche. Ce projet vise à réunir des données sur l'attitude des enseignants à l'égard de l'autonomie de l'apprenant, afin que les responsables institutionnels de l'éducation disposent d'informations plus précises sur cette thématique importante. C'est dans cet objectif que nous distribuons le présent questionnaire à de nombreux enseignants de différents pays européens. Nous aimerions connaître votre opinion sur la question de *l'autonomie de l'apprenant*. Nous vous remercions d'avance pour votre contribution au projet.

Nous vous prions de bien vouloir remplir le questionnaire ci-joint et de le renvoyer à la personne chargée de la coordination dans votre pays.

Nombre d'années d'enseignement: _____

Type d'établissement: _____
(par exemple lycée, secondaire, enseignement professionnel, école publique, école privée, etc.)

Matière(s) enseignée(s): _____ Âge des élèves: _____

Questionnaire

✓ Cochez la case correspondante.

RÉPONSES

0	Pas du tout
1	Un peu
2	Moyennement
3	Beaucoup
4	Pleinement

1. Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part à la définition des **objectifs** d'un programme scolaire?

1A objectifs à court terme

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

1B objectifs à long terme

Commentaire:

2. Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part au choix des **contenus de programme**?

2A sujets

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

2B tâches

Commentaire:

3. Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part au **choix des matériels pédagogiques**?

3A manuels

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

3B matériels audiovisuels

3C objets de la vie courante

Commentaire:

4. Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions concernant **horaires, lieu et rythme** d'un cours?

- 4A horaires
- 4B lieu
- 4C rythme

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

Commentaire:

5. Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant sur des questions de **méthodologie**?

- 5A travail individuel / par deux / en groupes
- 5B utilisation des matériels pédagogiques
- 5C type d'activités réalisées en classe
- 5D type d'activités réalisées chez soi

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

Commentaire:

6. Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant sur le choix des **tâches d'apprentissage**?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Commentaire:

7. Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions concernant la **gestion de classe**?

- 7A disposition des tables
- 7B disposition des élèves
- 7C questions de discipline

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

Commentaire:

8. Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant sur l'**enregistrement** (ou **compte rendu**)?

8A	du travail effectué	0	1	2	3	4
8B	des notes reçues	0	1	2	3	4
8C	de l'assiduité	0	1	2	3	4

Commentaire:

9. Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions concernant les **devoirs à la maison**?

9A	quantité	0	1	2	3	4
9B	type de devoirs	0	1	2	3	4
9C	fréquence	0	1	2	3	4

Commentaire:

10. Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant sur **les contenus à apprendre à partir des documents** fournis par l'enseignant?

10A	textes	0	1	2	3	4
10B	matériels audiovisuels	0	1	2	3	4
10C	objets de la vie courante	0	1	2	3	4

Commentaire:

11. Dans quelle mesure les apprenants devraient-ils être encouragés à trouver leurs propres **explications** pendant les activités de classe?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Commentaire:

12. Dans quelle mesure les apprenants devraient-ils être encouragés à trouver par eux-mêmes des **procédures d'apprentissage**?

0	1	2	3	4
---	---	---	---	---

Commentaire:

13. Devrait-on encourager les apprenants à **s'auto-évaluer** plutôt que de subir des tests et contrôles, et selon quelle régularité?

- 13A une fois par semaine
- 13B une fois par mois
- 13C une fois par an

0	1	2	3	4
0	1	2	3	4
0	1	2	3	4

Commentaire:

Remarques générales sur l'autonomie de l'apprenant:

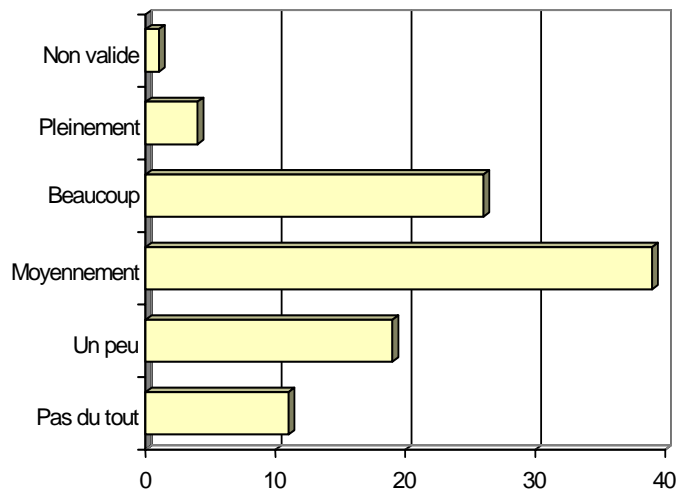
Fin du questionnaire

Nous vous remercions d'avoir rempli ce questionnaire.

Annexe 4: Résultats de l'enquête

Question 1a: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part à la définition des objectifs à court terme d'un programme scolaire?

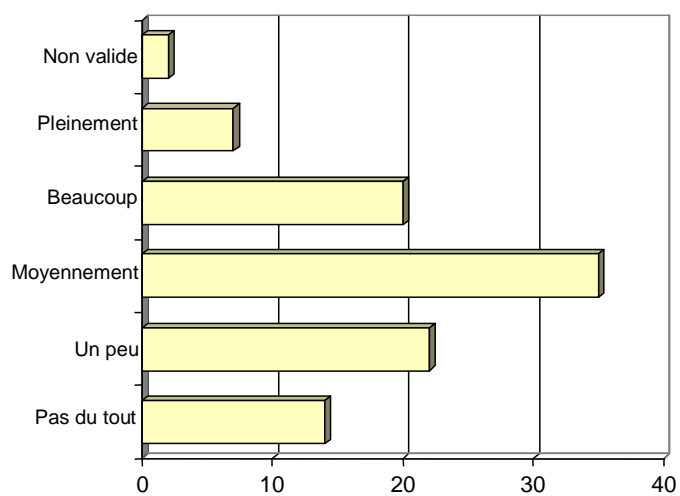
	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	16	8	9	12	5	0	50
	%	32%	16%	18%	24%	10%	0%	
2	Estonie	1	8	23	12	1	0	45
	%	2%	18%	51%	27%	2%	0%	
3	Malte	3	9	24	9	3	2	50
	%	6%	18%	48%	18%	6%	4%	
4	Pays-Bas	11	13	11	13	0	1	49
	%	22%	27%	22%	27%	0%	2%	
5	Pologne	1	13	24	11	1	0	50
	%	2%	26%	48%	22%	2%	0%	
6	Slovénie	4	9	21	15	1	0	50
	%	8%	18%	42%	30%	2%	0%	
7	Malte 2	0	3	17	12	2	0	34
	%	0%	9%	50%	35%	6%	0%	
	Total	36	63	129	84	13	3	328
	%	11%	19%	39%	26%	4%		100%



Résultats exprimés en pourcentages

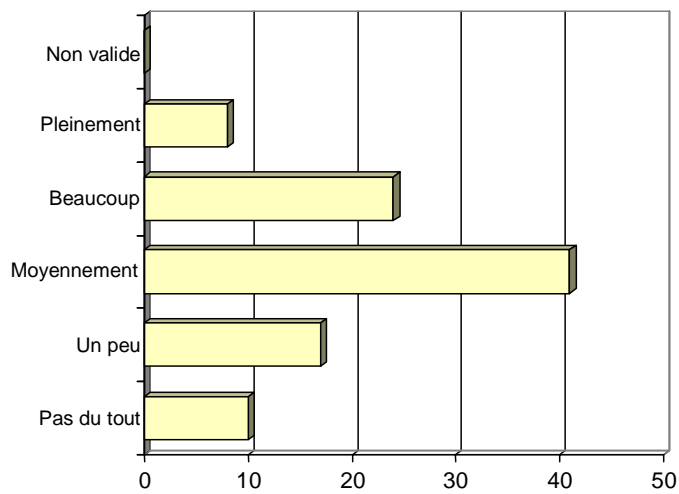
Question 1b: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part à la définition des objectifs à long terme d'un programme scolaire?

		0	1	2	3	4	5	
	Pays	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	pleinement	non valide	Total
1	Biélorussie	15	7	10	9	7	2	50
	%	30%	14%	20%	18%	14%	4%	
2	Estonie	1	5	19	15	4	1	45
	%	2%	11%	42%	33%	9%	2%	
3	Malte	5	9	21	7	6	2	50
	%	10%	18%	42%	14%	12%	4%	
4	Pays-Bas	11	16	11	8	3	0	49
	%	22%	33%	22%	16%	6%	0%	
5	Pologne	5	14	20	7	2	2	50
	%	10%	28%	40%	14%	4%	4%	
6	Slovénie	8	14	20	7	0	1	50
	%	16%	28%	40%	14%	0%	2%	
7	Malte 2	0	6	13	13	2	0	34
	%	0%	18%	38%	38%	6%	0%	
	Total	45	71	114	66	24	8	328
	%	14%	22%	35%	20%	7%	2%	100%



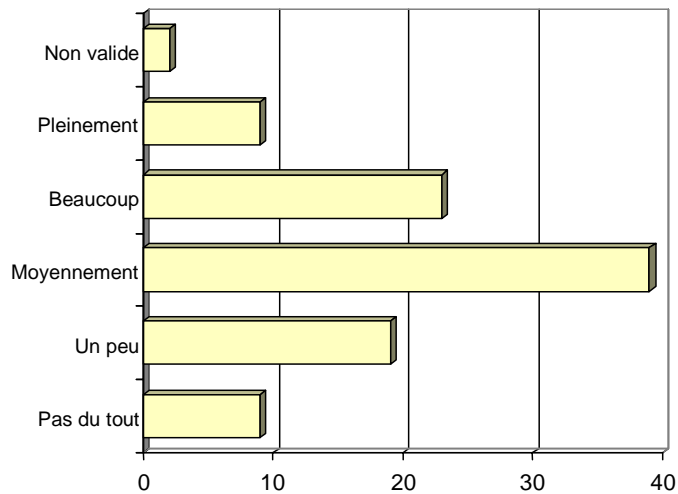
Question 2a: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part au choix des sujets abordés par le programme?

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	16	5	7	13	9	0	50
	%	32%	10%	14%	26%	18%	0%	
2	Estonie	1	7	20	13	4	0	45
	%	2%	16%	44%	29%	9%	0%	
3	Malte	5	7	22	13	2	1	50
	%	10%	14%	44%	26%	4%	2%	
4	Pays-Bas	5	11	30	1	2	0	49
	%	10%	22%	61%	2%	4%	0%	
5	Pologne	5	8	23	12	2	0	50
	%	10%	16%	46%	24%	4%	0%	
6	Slovénie	1	14	20	13	2	0	50
	%	2%	28%	40%	26%	4%	0%	
7	Malte 2	0	3	14	13	4	0	34
	%	0%	9%	41%	38%	12%	0%	
	Total	33	55	136	78	25	1	328
	%	10%	17%	41%	24%	8%	0%	100%



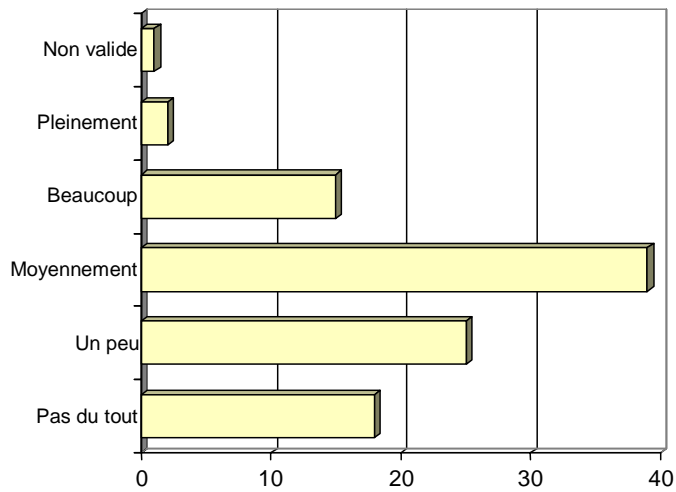
Question 2b: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part au choix des tâches effectuées dans le cadre du programme?

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	14	11	6	7	11	1	50
	%	28%	22%	12%	14%	22%	2%	
2	Estonie	2	7	25	6	3	2	45
	%	4%	16%	56%	13%	7%	4%	
3	Malte	5	10	23	9	1	2	50
	%	10%	20%	46%	18%	2%	4%	
4	Pays-Bas	6	10	17	13	3	0	49
	%	12%	20%	35%	27%	6%	0%	
5	Pologne	2	13	20	12	3	0	50
	%	4%	26%	40%	24%	6%	0%	
6	Slovénie	0	6	21	16	7	0	50
	%	0%	12%	42%	32%	14%	0%	
7	Malte 2	0	4	17	12	1	0	34
	%	0%	12%	50%	35%	3%	0%	
	Total	29	61	129	75	29	5	328
	%	9%	19%	39%	23%	9%	2%	100%



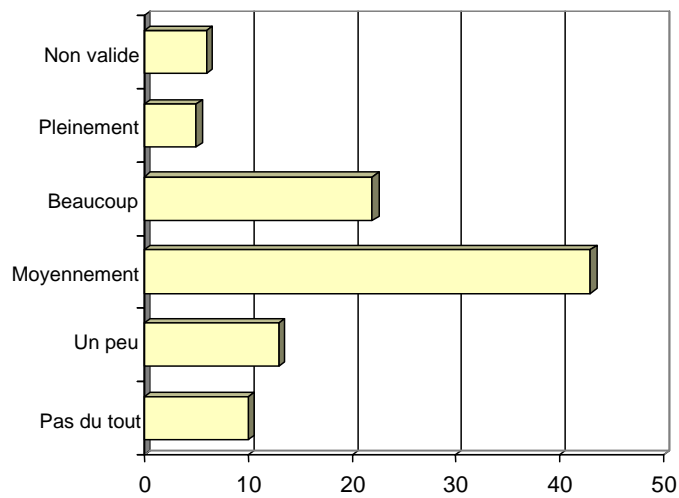
Question 3a: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part au choix des manuels?

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	17	8	14	5	3	3	50
	%	34%	16%	28%	10%	6%	6%	
2	Estonie	3	12	22	7	1	0	45
	%	7%	27%	49%	16%	2%	0%	
3	Malte	10	12	21	6	0	1	50
	%	20%	24%	42%	12%	0%	2%	
4	Pays-Bas	4	15	25	5	0	0	49
	%	8%	31%	51%	10%	0%	0%	
5	Pologne	7	19	15	7	2	0	50
	%	14%	38%	30%	14%	4%	0%	
6	Slovénie	13	11	18	7	1	0	50
	%	26%	22%	36%	14%	2%	0%	
7	Malte 2	5	4	12	13	0	0	34
	%	15%	12%	35%	38%	0%	0%	
	Total	59	81	127	50	7	4	328
	%	18%	25%	39%	15%	2%	1%	100%



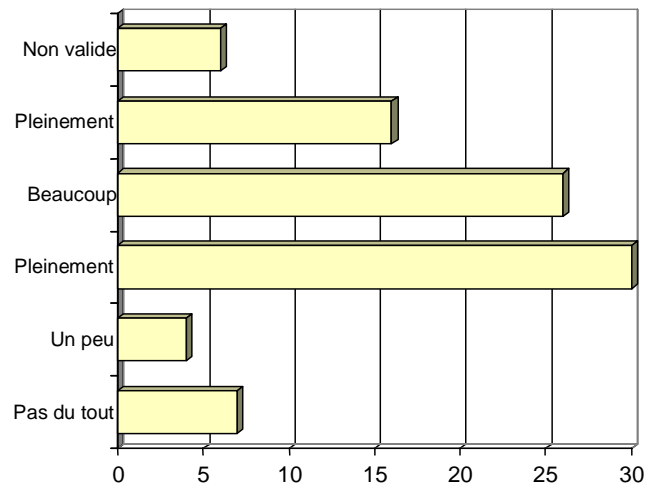
Question 3b: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part au choix des matériels audiovisuels utilisés?

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	15	4	14	3	6	8	50
	%	30%	8%	28%	6%	12%	16%	
2	Estonie	4	6	21	10	2	2	45
	%	9%	13%	47%	22%	4%	4%	
3	Malte	4	11	25	8	0	2	50
	%	8%	22%	50%	16%	0%	4%	
4	Pays-Bas	3	8	27	10	1	0	49
	%	6%	16%	55%	20%	2%	0%	
5	Pologne	3	8	22	13	4	0	50
	%	6%	16%	44%	26%	8%	0%	
6	Slovénie	1	4	24	19	2	0	50
	%	2%	8%	48%	38%	4%	0%	
7	Malte 2	3	3	9	10	0	9	34
	%	9%	9%	26%	29%	0%	26%	
	Total	33	44	142	73	15	21	328
	%	10%	13%	43%	22%	5%	6%	100%



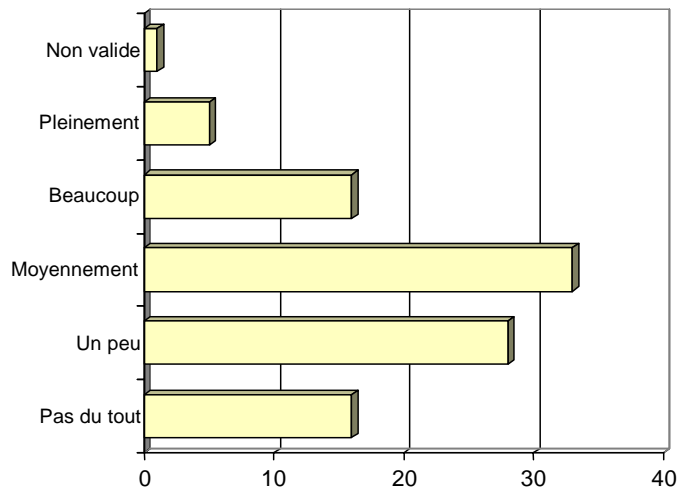
Question 3c: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part au choix des objets de la vie courante?

		0	1	2	3	4	5	
	Pays	pas du tout	un peu	moyennement	beaucoup	pleinement	non valide	Total
1	Biélorussie	8	14	10	4	8	6	50
	%	16%	28%	20%	8%	16%	12%	
2	Estonie	3	7	22	8	0	5	45
	%	7%	16%	49%	18%	0%	11%	
3	Malte	4	10	18	13	4	1	50
	%	8%	20%	36%	26%	8%	2%	
4	Pays-Bas	4	7	13	16	9	0	49
	%	8%	14%	27%	33%	18%	0%	
5	Pologne	1	5	21	16	5	2	50
	%	2%	10%	42%	32%	10%	4%	
6	Slovénie	1	1	6	16	26	0	50
	%	2%	2%	12%	32%	52%	0%	
7	Malte 2	2	3	8	12	2	7	34
	%	6%	9%	24%	35%	6%	21%	
	Total	23	47	98	85	54	21	328
	%	7%	14%	30%	26%	16%	6%	100%



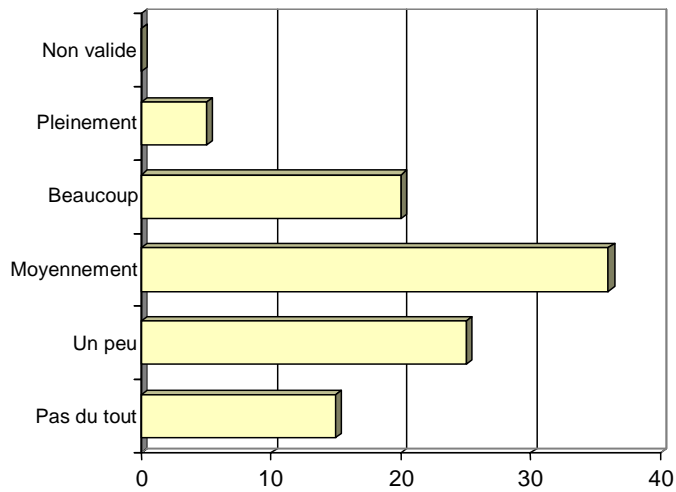
Question 4a: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part au choix des horaires d'un cours?

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	16	7	9	9	9	0	50
	%	32%	14%	18%	18%	18%	0%	
2	Estonie	3	16	16	8	2	0	45
	%	7%	36%	36%	18%	4%	0%	
3	Malte	8	14	19	8	1	0	50
	%	16%	28%	38%	16%	2%	0%	
4	Pays-Bas	2	17	17	10	3	0	49
	%	4%	35%	35%	20%	6%	0%	
5	Pologne	15	23	11	0	0	1	50
	%	30%	46%	22%	0%	0%	2%	
6	Slovénie	5	11	21	11	2	0	50
	%	10%	22%	42%	22%	4%	0%	
7	Malte 2	5	4	15	8	1	1	34
	%	15%	12%	44%	24%	3%	3%	
	Total	54	92	108	54	18	2	328
	%	16%	28%	33%	16%	5%	1%	100%



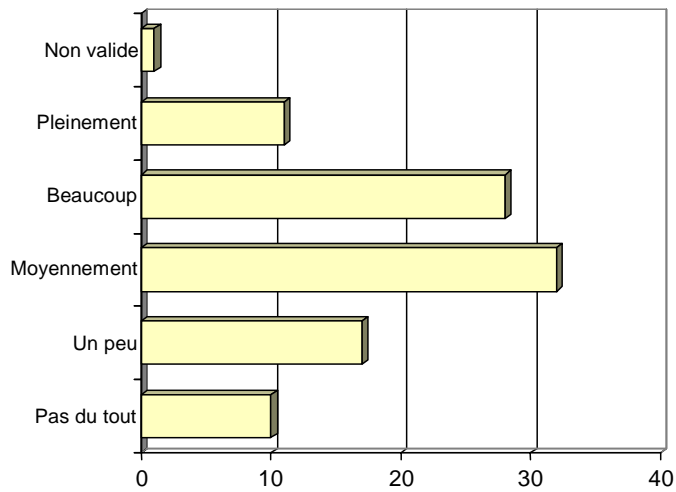
Question 4b: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part au choix de l'endroit où se déroule un cours?

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	20	10	11	5	4	0	50
	%	40%	20%	22%	10%	8%	0%	
2	Estonie	5	13	16	10	1	0	45
	%	11%	29%	36%	22%	2%	0%	
3	Malte	10	14	15	7	4	0	50
	%	20%	28%	30%	14%	8%	0%	
4	Pays-Bas	3	19	14	10	3	0	49
	%	6%	39%	29%	20%	6%	0%	
5	Pologne	3	17	22	7	0	1	50
	%	6%	34%	44%	14%	0%	2%	
6	Slovénie	2	5	24	17	2	0	50
	%	4%	10%	48%	34%	4%	0%	
7	Malte 2	5	4	15	8	2	0	34
	%	15%	12%	44%	24%	6%	0%	
	Total	48	82	117	64	16	1	328
	%	15%	25%	36%	20%	5%	0%	100%



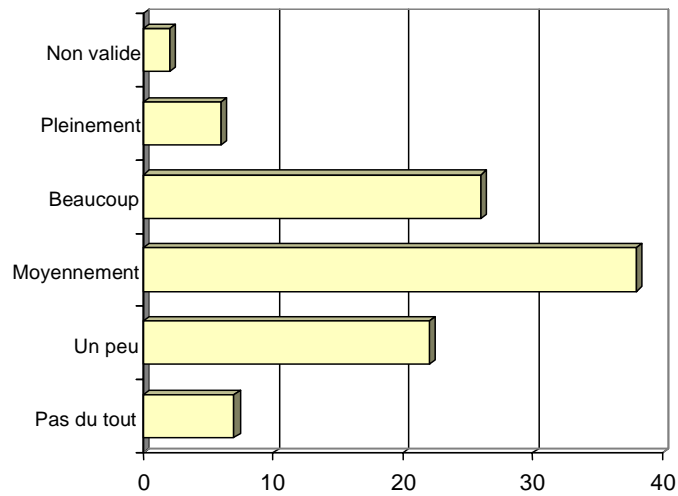
Question 4c: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part au choix du rythme à adopter pour un cours?

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyennement	3 beaucoup	4 pleinement	5 non valide	Total
1	Biélorussie	15	10	10	6	6	3	50
	%	30%	20%	20%	12%	12%	6%	
2	Estonie	1	1	20	18	5	0	45
	%	2%	2%	44%	40%	11%	0%	
3	Malte	5	8	18	13	6	0	50
	%	10%	16%	36%	26%	12%	0%	
4	Pays-Bas	0	10	15	19	5	0	49
	%	0%	20%	31%	39%	10%	0%	
5	Pologne	7	17	11	14	0	1	50
	%	14%	34%	22%	28%	0%	2%	
6	Slovénie	3	8	22	14	3	0	50
	%	6%	16%	44%	28%	6%	0%	
7	Malte 2	3	3	9	9	10	0	34
	%	9%	9%	26%	26%	29%	0%	
	Total	34	57	105	93	35	4	328
	%	10%	17%	32%	28%	11%	1%	100%



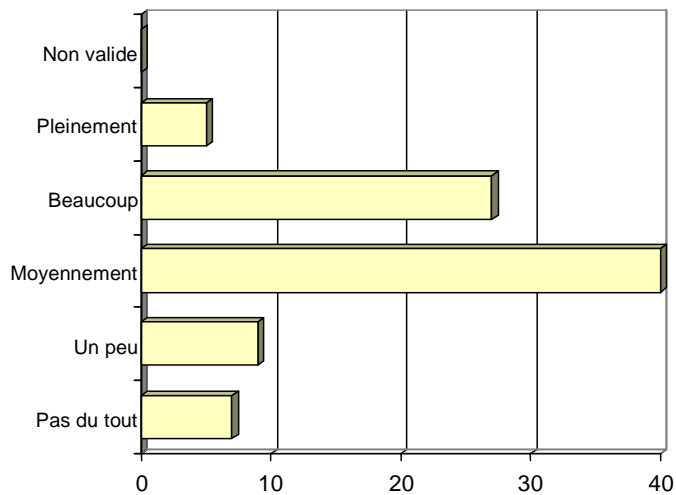
Question 5a: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant sur le travail individuel, par deux et en groupes?

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	7	9	17	8	6	3	50
	%	14%	18%	34%	16%	12%	6%	
2	Estonie	3	10	15	15	2	0	45
	%	7%	22%	33%	33%	4%	0%	
3	Malte	5	10	26	7	2	0	50
	%	10%	20%	52%	14%	4%	0%	
4	Pays-Bas	4	7	17	19	2	0	49
	%	8%	14%	35%	39%	4%	0%	
5	Pologne	2	19	23	4	0	2	50
	%	4%	38%	46%	8%	0%	4%	
6	Slovénie	1	8	17	20	4	0	50
	%	2%	16%	34%	40%	8%	0%	
7	Malte 2	0	8	10	12	4	0	34
	%	0%	24%	29%	35%	12%	0%	
	Total	22	71	125	85	20	5	328
	%	7%	22%	38%	26%	6%	2%	100%



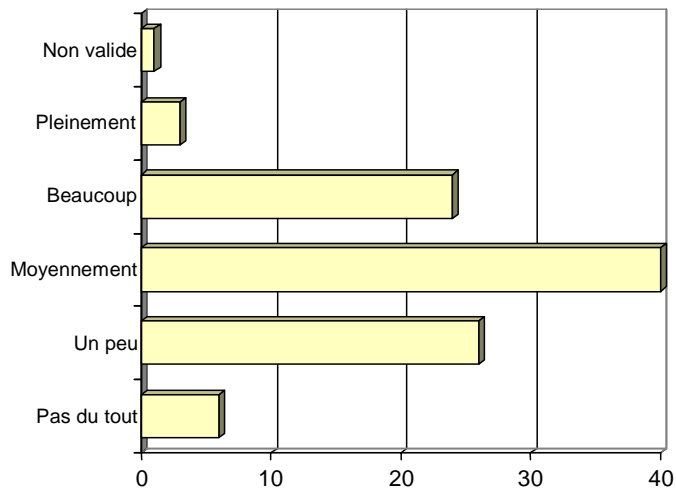
Question 5b: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant sur l'utilisation des matériels pédagogiques?

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	7	8	15	9	11	0	50
	%	14%	16%	30%	18%	22%	0%	
2	Estonie	4	10	21	9	1	0	45
	%	9%	22%	47%	20%	2%	0%	
3	Malte	5	11	24	10	0	0	50
	%	10%	22%	48%	20%	0%	0%	
4	Pays-Bas	2	10	19	17	1	0	49
	%	4%	20%	39%	35%	2%	0%	
5	Pologne	4	15	18	11	1	1	50
	%	8%	30%	36%	22%	2%	2%	
6	Slovénie	1	6	24	19	0	0	50
	%	2%	12%	48%	38%	0%	0%	
7	Malte 2	1	3	11	15	4	0	34
	%	3%	9%	32%	44%	12%	0%	
	Total	24	63	132	90	18	1	328
	%	7%	19%	40%	27%	5%	0%	100%



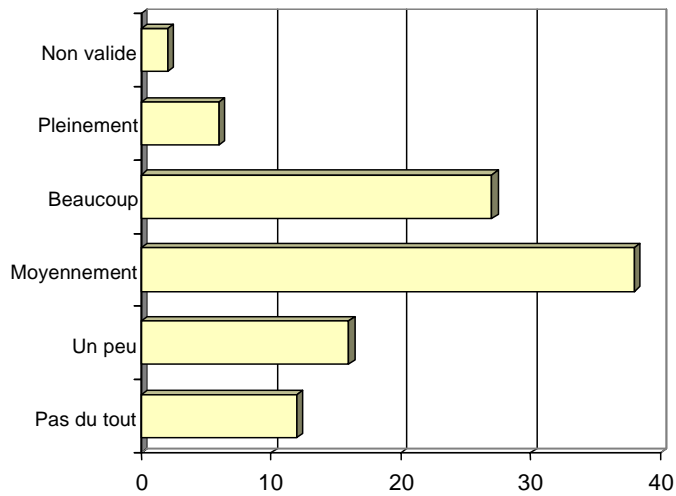
Question 5c: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant sur le type d'activités réalisées en classe?

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	6	20	12	7	5	0	50
	%	12%	40%	24%	14%	10%	0%	
2	Estonie	1	13	23	6	2	0	45
	%	2%	29%	51%	13%	4%	0%	
3	Malte	4	10	26	10	0	0	50
	%	8%	20%	52%	20%	0%	0%	
4	Pays-Bas	2	14	15	17	1	0	49
	%	4%	29%	31%	35%	2%	0%	
5	Pologne	5	20	21	2	0	2	50
	%	10%	40%	42%	4%	0%	4%	
6	Slovénie	2	4	20	24	0	0	50
	%	4%	8%	40%	48%	0%	0%	
7	Malte 2	1	3	14	13	3	0	34
	%	3%	9%	41%	38%	9%	0%	
	Total	21	84	131	79	11	2	328
	%	6%	26%	40%	24%	3%	1%	100%



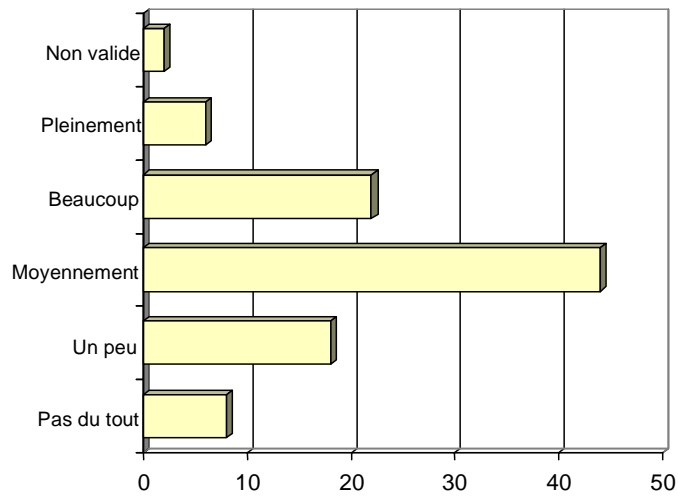
Question 5d: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant sur le type d'activités réalisées chez soi?

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	13	9	11	8	9	0	50
	%	26%	18%	22%	16%	18%	0%	
2	Estonie	2	6	21	13	3	0	45
	%	4%	13%	47%	29%	7%	0%	
3	Malte	6	11	20	12	1	2	52
	%	12%	21%	38%	23%	2%	4%	
4	Pays-Bas	3	3	24	16	2	1	49
	%	6%	6%	49%	33%	4%	2%	
5	Pologne	8	15	14	9	2	2	50
	%	16%	30%	28%	18%	4%	4%	
6	Slovénie	3	6	22	17	2	0	50
	%	6%	12%	44%	34%	4%	0%	
7	Malte 2	3	3	13	13	1	1	34
	%	9%	9%	38%	38%	3%	3%	
	Total	38	53	125	88	20	6	330
	%	12%	16%	38%	27%	6%	2%	100%



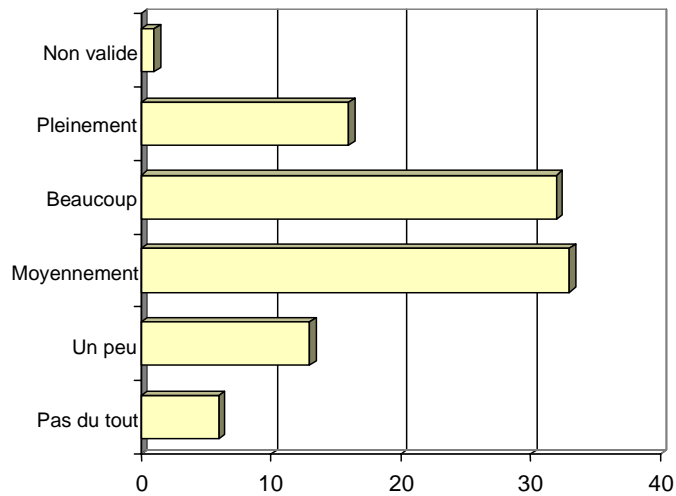
Question 6: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant sur le choix des tâches d'apprentissage?

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	11	6	11	11	11	0	50
	%	22%	12%	22%	22%	22%	0%	
2	Estonie	2	11	22	8	1	1	45
	%	4%	24%	49%	18%	2%	2%	
3	Malte	5	13	27	5	0	0	50
	%	10%	26%	54%	10%	0%	0%	
4	Pays-Bas	3	9	20	14	2	1	49
	%	6%	18%	41%	29%	4%	2%	
5	Pologne	3	11	24	7	3	2	50
	%	6%	22%	48%	14%	6%	4%	
6	Slovénie	0	7	25	14	3	1	50
	%	0%	14%	50%	28%	6%	2%	
7	Malte 2	2	3	15	13	1	0	34
	%	6%	9%	44%	38%	3%	0%	
	Total	26	60	144	72	21	5	328
	%	8%	18%	44%	22%	6%	2%	100%



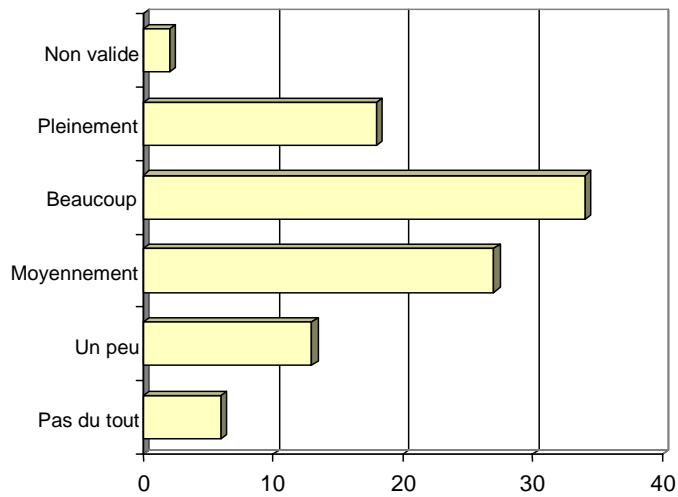
Question 7a: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions concernant la gestion de classe? Disposition des tables:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	8	3	16	10	13	0	50
	%	16%	6%	32%	20%	26%	0%	
2	Estonie	2	8	18	13	3	1	45
	%	4%	18%	40%	29%	7%	2%	
3	Malte	7	4	14	18	7	0	50
	%	14%	8%	28%	36%	14%	0%	
4	Pays-Bas	3	12	18	13	3	0	49
	%	6%	24%	37%	27%	6%	0%	
5	Pologne	0	5	14	21	9	1	50
	%	0%	10%	28%	42%	18%	2%	
6	Slovénie	0	2	12	19	16	1	50
	%	0%	4%	24%	38%	32%	2%	
7	Malte 2	0	7	15	10	2	0	34
	%	0%	21%	44%	29%	6%	0%	
	Total	20	41	107	104	53	3	328
	%	6%	13%	33%	32%	16%	1%	100%



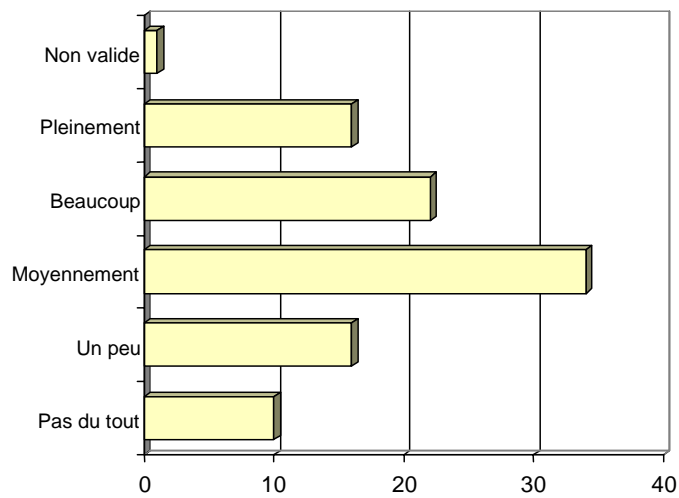
Question 7b: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions concernant la gestion de classe? Disposition des élèves dans la classe:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	3	6	10	12	18	1	50
	%	6%	12%	20%	24%	36%	2%	
2	Estonie	1	5	13	23	2	1	45
	%	2%	11%	29%	51%	4%	2%	
3	Malte	7	6	13	19	4	1	50
	%	14%	12%	26%	38%	8%	2%	
4	Pays-Bas	3	8	18	12	8	0	49
	%	6%	16%	37%	24%	16%	0%	
5	Pologne	1	7	11	19	9	3	50
	%	2%	14%	22%	38%	18%	6%	
6	Slovénie	1	2	12	16	18	1	50
	%	2%	4%	24%	32%	36%	2%	
7	Malte 2	4	9	10	10	1	0	34
	%	12%	26%	29%	29%	3%	0%	
	Total	20	43	87	111	60	7	328
	%	6%	13%	27%	34%	18%	2%	100%



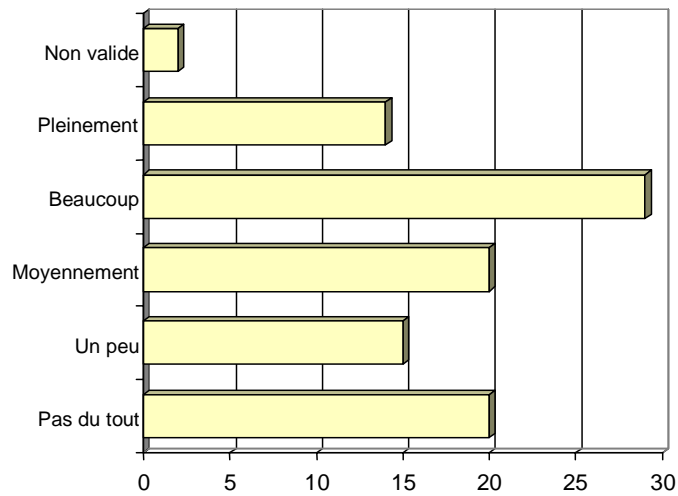
Question 7c: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions concernant la gestion de classe? Questions de discipline:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	7	7	11	7	17	1	50
	%	14%	14%	22%	14%	34%	2%	
2	Estonie	1	7	13	13	10	1	45
	%	2%	16%	29%	29%	22%	2%	
3	Malte	8	13	16	8	4	1	50
	%	16%	26%	32%	16%	8%	2%	
4	Pays-Bas	8	8	21	6	6	0	49
	%	16%	16%	43%	12%	12%	0%	
5	Pologne	0	0	0	0	0	0	0
	%							
6	Slovénie	0	3	22	19	6	0	50
	%	0%	6%	44%	38%	12%	0%	
7	Malte 2	4	7	12	9	2	0	34
	%	12%	21%	35%	26%	6%	0%	
	Total	28	45	95	62	45	3	278
	%	10%	16%	34%	22%	16%	1%	100%



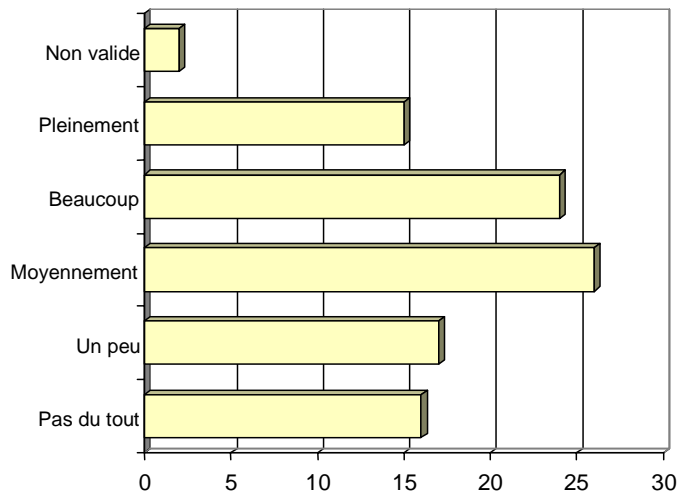
Question 8a: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant sur l'enregistrement? Travail effectué:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	10	5	9	15	9	2	50
	%	20%	10%	18%	30%	18%	4%	
2	Estonie	1	6	15	18	3	2	45
	%	2%	13%	33%	40%	7%	4%	
3	Malte	11	9	10	11	9	0	50
	%	22%	18%	20%	22%	18%	0%	
4	Pays-Bas	4	5	9	23	8	0	49
	%	8%	10%	18%	47%	16%	0%	
5	Pologne	32	11	4	2	0	1	50
	%	64%	22%	8%	4%	0%	2%	
6	Slovénie	5	6	13	12	14	0	50
	%	10%	12%	26%	24%	28%	0%	
7	Malte 2	4	6	6	13	4	1	34
	%	12%	18%	18%	38%	12%	3%	
	Total	67	48	66	94	47	6	328
	%	20%	15%	20%	29%	14%	2%	100%



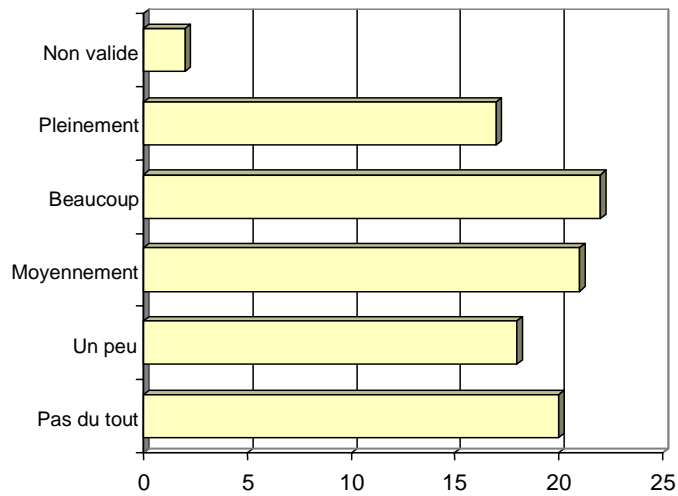
Question 8b: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant sur l'enregistrement? Notes reçues:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	13	8	12	10	6	1	50
	%	26%	16%	24%	20%	12%	2%	
2	Estonie	1	9	18	12	3	3	46
	%	2%	20%	39%	26%	7%	7%	
3	Malte	13	6	12	11	8	0	50
	%	26%	12%	24%	22%	16%	0%	
4	Pays-Bas	3	8	10	17	11	0	49
	%	6%	16%	20%	35%	22%	0%	
5	Pologne	18	14	12	4	2	0	50
	%	36%	28%	24%	8%	4%	0%	
6	Slovénie	2	6	16	14	12	0	50
	%	4%	12%	32%	28%	24%	0%	
7	Malte 2	4	5	7	11	6	1	34
	%	12%	15%	21%	32%	18%	3%	
	Total	54	56	87	79	48	5	329
	%	16%	17%	26%	24%	15%	2%	100%



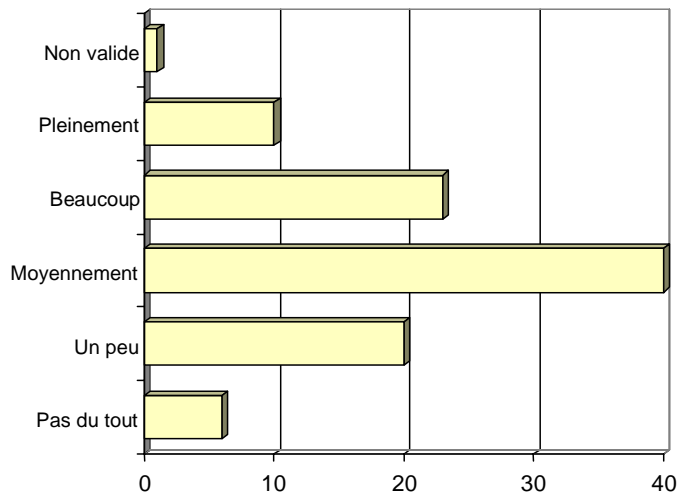
Question 8c: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant sur l'enregistrement? Assiduité:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	9	6	8	13	11	3	50
	%	18%	12%	16%	26%	22%	6%	
2	Estonie	6	7	8	12	10	2	45
	%	13%	16%	18%	27%	22%	4%	
3	Malte	16	8	8	9	9	0	50
	%	32%	16%	16%	18%	18%	0%	
4	Pays-Bas	0	15	16	15	3	0	49
	%	0%	31%	33%	31%	6%	0%	
5	Pologne	27	11	6	1	4	1	50
	%	54%	22%	12%	2%	8%	2%	
6	Slovénie	1	6	15	13	15	0	50
	%	2%	12%	30%	26%	30%	0%	
7	Malte 2	6	6	8	10	4	0	34
	%	18%	18%	24%	29%	12%	0%	
	Total	65	59	69	73	56	6	328
	%	20%	18%	21%	22%	17%	2%	100%



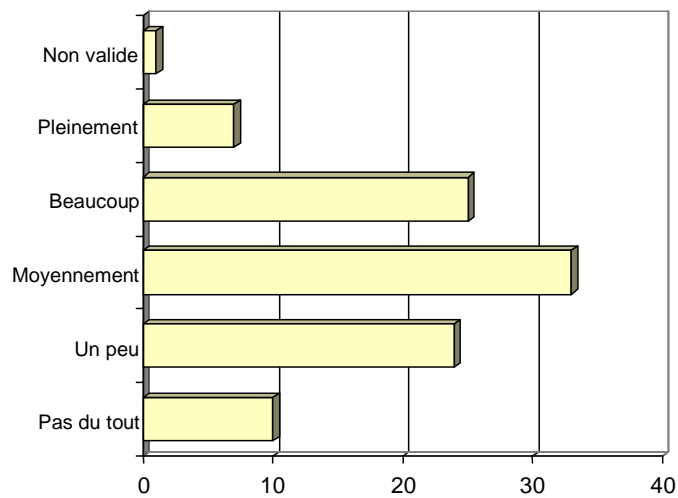
Question 9a: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions concernant les devoirs à la maison? Quantité:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	7	10	10	13	10	0	50
	%	14%	20%	20%	26%	20%	0%	
2	Estonie	2	10	23	6	3	1	45
	%	4%	22%	51%	13%	7%	2%	
3	Malte	3	14	20	10	3	0	50
	%	6%	28%	40%	20%	6%	0%	
4	Pays-Bas	0	14	10	19	6	0	49
	%	0%	29%	20%	39%	12%	0%	
5	Pologne	5	10	27	6	2	0	50
	%	10%	20%	54%	12%	4%	0%	
6	Slovénie	1	8	26	10	4	1	50
	%	2%	16%	52%	20%	8%	2%	
7	Malte 2	3	1	16	10	4	0	34
	%	9%	3%	47%	29%	12%	0%	
	Total	21	67	132	74	32	2	328
	%	6%	20%	40%	23%	10%	1%	100%



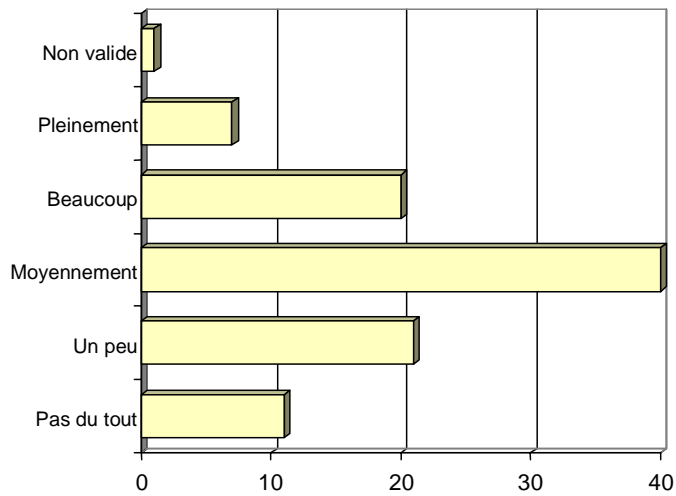
Question 9b: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions concernant les devoirs à la maison? Type de devoirs:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyennement	3 beaucoup	4 pleinement	5 non valide	Total
1	Biélorussie	13	12	7	10	8	0	50
	%	26%	24%	14%	20%	16%	0%	
2	Estonie	3	12	15	13	1	1	45
	%	7%	27%	33%	29%	2%	2%	
3	Malte	5	20	18	6	1	0	50
	%	10%	40%	36%	12%	2%	0%	
4	Pays-Bas	2	15	14	15	3	0	49
	%	4%	31%	29%	31%	6%	0%	
5	Pologne	5	12	19	11	3	0	50
	%	10%	24%	38%	22%	6%	0%	
6	Slovénie	2	7	22	15	3	1	50
	%	4%	14%	44%	30%	6%	2%	
7	Malte 2	3	2	13	12	3	1	34
	%	9%	6%	38%	35%	9%	3%	
	Total	33	80	108	82	22	3	328
	%	10%	24%	33%	25%	7%	1%	100%



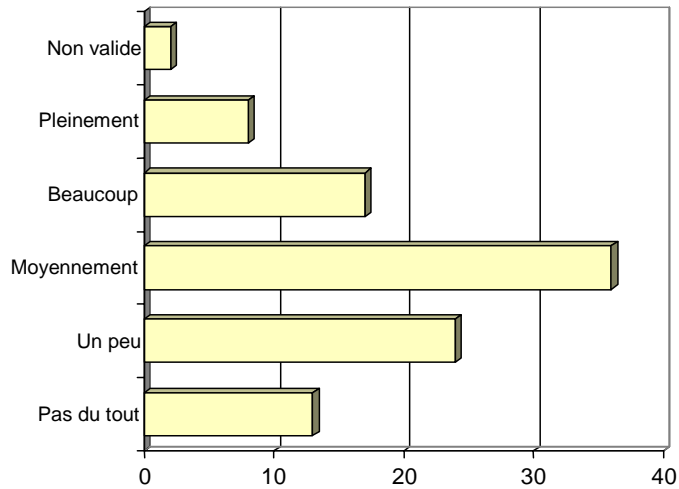
Question 9c: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions concernant les devoirs à la maison? Fréquence:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	13	6	19	6	6	0	50
	%	26%	12%	38%	12%	12%	0%	
2	Estonie	5	10	17	11	1	1	45
	%	11%	22%	38%	24%	2%	2%	
3	Malte	5	10	21	12	2	0	50
	%	10%	20%	42%	24%	4%	0%	
4	Pays-Bas	0	15	16	15	3	0	49
	%	0%	31%	33%	31%	6%	0%	
5	Pologne	7	13	21	6	3	0	50
	%	14%	26%	42%	12%	6%	0%	
6	Slovénie	2	9	25	10	3	1	50
	%	4%	18%	50%	20%	6%	2%	
7	Malte 2	4	5	13	7	4	1	34
	%	12%	15%	38%	21%	12%	3%	
	Total	36	68	132	67	22	3	328
	%	11%	21%	40%	20%	7%	1%	100%



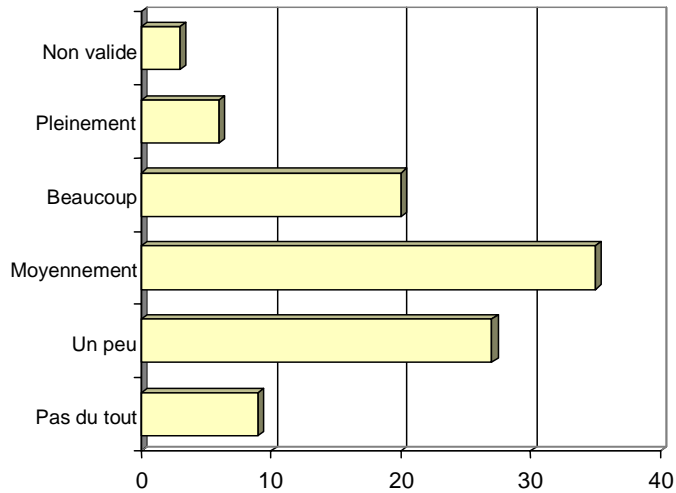
Question 10a: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant sur les contenus de l'apprentissage à partir des documents fournis par l'enseignant? Textes:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	9	12	9	9	10	1	50
	%	18%	24%	18%	18%	20%	2%	
2	Estonie	10	10	16	6	2	1	45
	%	22%	22%	36%	13%	4%	2%	
3	Malte	6	15	18	8	1	2	50
	%	12%	30%	36%	16%	2%	4%	
4	Pays-Bas	4	15	16	8	6	0	49
	%	8%	31%	33%	16%	12%	0%	
5	Pologne	9	14	18	7	2	0	50
	%	18%	28%	36%	14%	4%	0%	
6	Slovénie	0	10	29	7	3	1	50
	%	0%	20%	58%	14%	6%	2%	
7	Malte 2	4	3	13	10	2	2	34
	%	12%	9%	38%	29%	6%	6%	
	Total	42	79	119	55	26	7	328
	%	13%	24%	36%	17%	8%	2%	100%



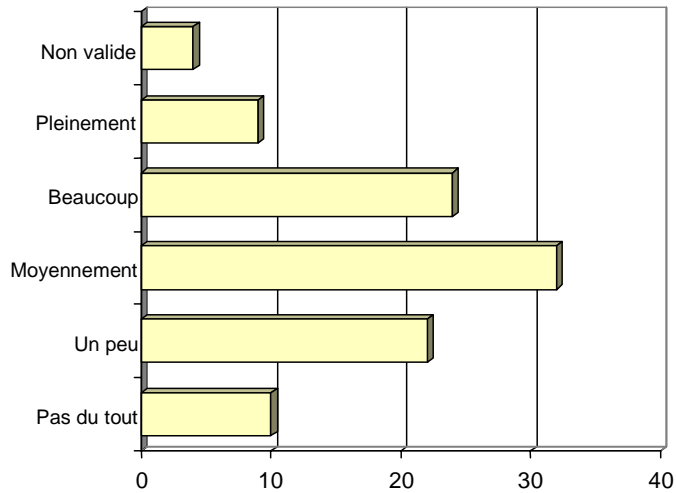
Question 10b: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant les contenus à apprendre à partir des documents fournis par l'enseignant? Matériels audiovisuels:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	9	13	14	8	5	1	50
	%	18%	26%	28%	16%	10%	2%	
2	Estonie	4	19	16	5	1	0	45
	%	9%	42%	36%	11%	2%	0%	
3	Malte	3	18	16	8	3	2	50
	%	6%	36%	32%	16%	6%	4%	
4	Pays-Bas	4	14	13	14	4	0	49
	%	8%	29%	27%	29%	8%	0%	
5	Pologne	4	16	17	11	2	0	50
	%	8%	32%	34%	22%	4%	0%	
6	Slovénie	0	6	28	13	2	1	50
	%	0%	12%	56%	26%	4%	2%	
7	Malte 2	4	1	12	8	2	7	34
	%	12%	3%	35%	24%	6%	21%	
	Total	28	87	116	67	19	11	328
	%	9%	27%	35%	20%	6%	3%	100%



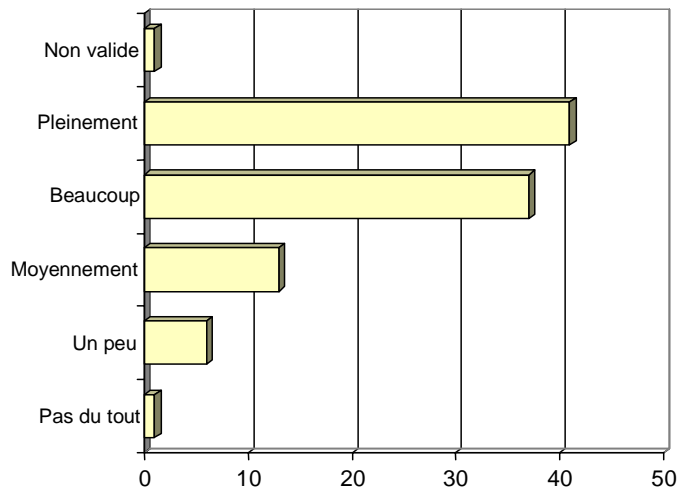
Question 10c: Dans quelle mesure devrait-on laisser les apprenants prendre part aux décisions portant les contenus de l'apprentissage à partir des documents fournis par l'enseignant? Objets de la vie courante:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	9	10	12	8	9	2	50
	%	18%	20%	24%	16%	18%	4%	
2	Estonie	8	13	14	8	1	1	45
	%	18%	29%	31%	18%	2%	2%	
3	Malte	4	17	16	7	3	3	50
	%	8%	34%	32%	14%	6%	6%	
4	Pays-Bas	4	13	14	13	5	0	49
	%	8%	27%	29%	27%	10%	0%	
5	Pologne	4	10	17	17	2	0	50
	%	8%	20%	34%	34%	4%	0%	
6	Slovénie	0	6	19	19	5	1	50
	%	0%	12%	38%	38%	10%	2%	
7	Malte 2	3	2	12	7	4	6	34
	%	9%	6%	35%	21%	12%	18%	
	Total	32	71	104	79	29	13	328
	%	10%	22%	32%	24%	9%	4%	100%



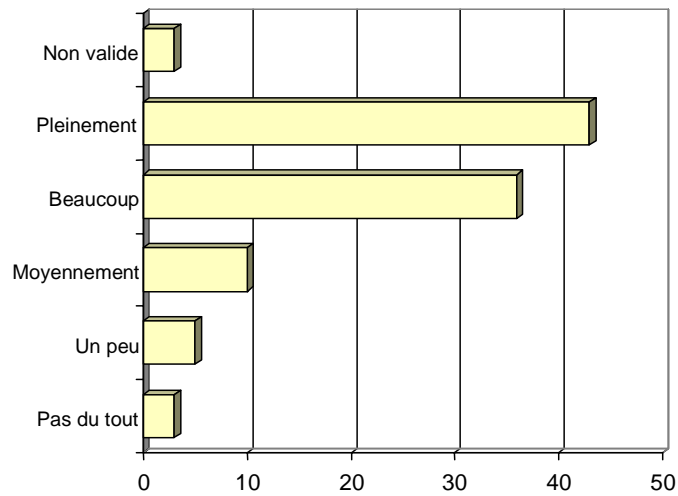
Question 11: Dans quelle mesure les apprenants devraient-ils être encouragés à trouver leurs propres explications pendant les activités de classe?

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	4	10	6	13	17	0	50
	%	8%	20%	12%	26%	34%	0%	
2	Estonie	0	1	2	23	17	2	45
	%	0%	2%	4%	51%	38%	4%	
3	Malte	0	4	7	21	18	0	50
	%	0%	8%	14%	42%	36%	0%	
4	Pays-Bas	0	2	8	25	14	0	49
	%	0%	4%	16%	51%	29%	0%	
5	Pologne	0	0	4	14	30	2	50
	%	0%	0%	8%	28%	60%	4%	
6	Slovénie	0	0	6	19	25	0	50
	%	0%	0%	12%	38%	50%	0%	
7	Malte 2	0	3	10	7	14	0	34
	%	0%	9%	29%	21%	41%	0%	
	Total	4	20	43	122	135	4	328
	%	1%	6%	13%	37%	41%	1%	100%



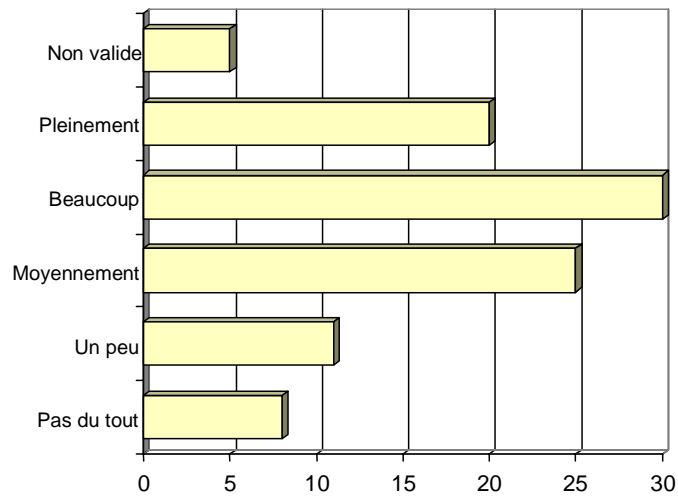
Question 12: Dans quelle mesure les apprenants devraient-ils être encouragés à trouver par eux-mêmes des procédures d'apprentissage?

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	7	9	13	9	11	1	50
	%	14%	18%	26%	18%	22%	2%	
2	Estonie	0	1	5	21	15	3	45
	%	0%	2%	11%	47%	33%	7%	
3	Malte	2	2	4	24	18	0	50
	%	4%	4%	8%	48%	36%	0%	
4	Pays-Bas	0	0	5	27	17	0	49
	%	0%	0%	10%	55%	35%	0%	
5	Pologne	0	0	1	11	34	4	50
	%	0%	0%	2%	22%	68%	8%	
6	Slovénie	0	0	4	15	30	1	50
	%	0%	0%	8%	30%	60%	2%	
7	Malte 2	0	3	2	12	17	0	34
	%	0%	9%	6%	35%	50%	0%	
	Total	9	15	34	119	142	9	328
	%	3%	5%	10%	36%	43%	3%	100%



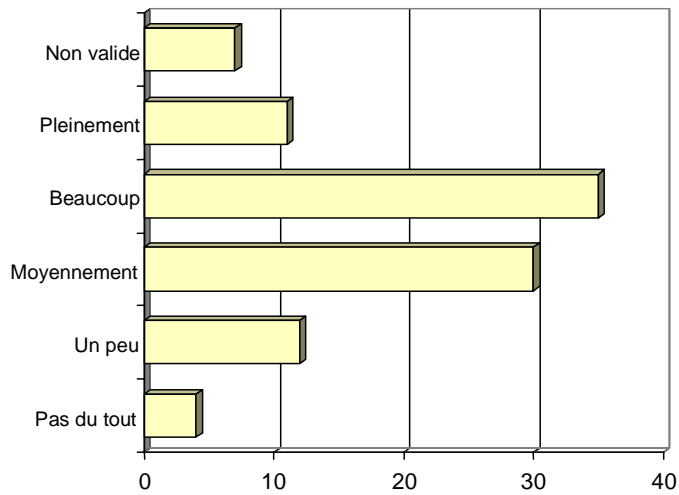
Question 13a: Devrait-on encourager les apprenants à s'auto-évaluer plutôt que de subir des tests et contrôles, et selon quelle régularité? Une fois par semaine:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	8	4	13	11	14	0	50
	%	16%	8%	26%	22%	28%	0%	
2	Estonie	3	6	12	13	8	3	45
	%	7%	13%	27%	29%	18%	7%	
3	Malte	1	5	9	23	10	2	50
	%	2%	10%	18%	46%	20%	4%	
4	Pays-Bas	7	6	7	16	11	2	49
	%	14%	12%	14%	33%	22%	4%	
5	Pologne	5	10	12	7	8	8	50
	%	10%	20%	24%	14%	16%	16%	
6	Slovénie	2	3	19	18	8	0	50
	%	4%	6%	38%	36%	16%	0%	
7	Malte 2	0	2	11	12	6	3	34
	%	0%	6%	32%	35%	18%	9%	
	Total	26	36	83	100	65	18	328
	%	8%	11%	25%	30%	20%	5%	100%



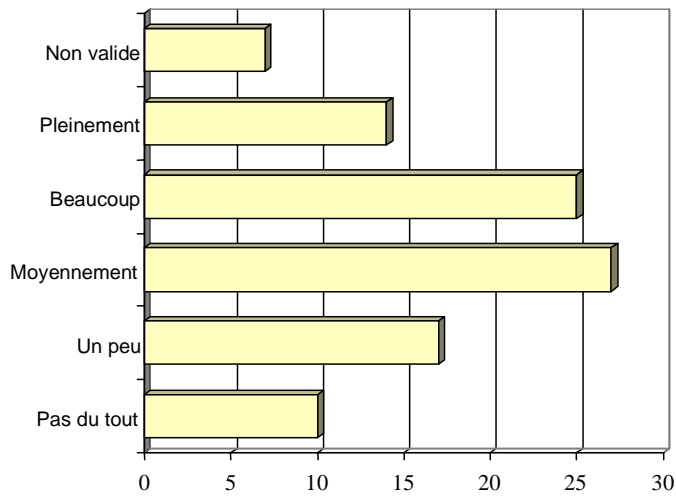
Question 13b: Devrait-on encourager les apprenants à s'auto-évaluer plutôt que de subir des tests et contrôles, et selon quelle régularité? Une fois par mois:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyennement	3 beaucoup	4 pleinement	5 non valide	Total
1	Biélorussie	6	11	12	13	8	0	50
	%	12%	22%	24%	26%	16%	0%	
2	Estonie	1	5	13	15	5	6	45
	%	2%	11%	29%	33%	11%	13%	
3	Malte	1	4	15	19	8	3	50
	%	2%	8%	30%	38%	16%	6%	
4	Pays-Bas	3	2	14	26	2	3	50
	%	6%	4%	28%	52%	4%	6%	
5	Pologne	1	7	15	10	7	10	50
	%	2%	14%	30%	20%	14%	20%	
6	Slovénie	1	6	17	22	4	0	50
	%	2%	12%	34%	44%	8%	0%	
7	Malte 2	0	5	14	10	3	2	34
	%	0%	15%	41%	29%	9%	6%	
	Total	13	40	100	115	37	24	329
	%	4%	12%	30%	35%	11%	7%	100%



Question 13c: Devrait-on encourager les apprenants à s'auto-évaluer plutôt que de subir des tests et contrôles, et selon quelle régularité? Une fois par an:

	Pays	0 pas du tout	1 un peu	2 moyen- nement	3 beau- coup	4 pleine- ment	5 non valide	Total
1	Biélorussie	10	10	14	9	7	0	50
	%	20%	20%	28%	18%	14%	0%	
2	Estonie	4	5	6	19	4	7	45
	%	9%	11%	13%	42%	9%	16%	
3	Malte	5	11	17	5	8	4	50
	%	10%	22%	34%	10%	16%	8%	
4	Pays-Bas	5	12	9	15	5	3	49
	%	10%	24%	18%	31%	10%	6%	
5	Pologne	2	2	10	14	14	8	50
	%	4%	4%	20%	28%	28%	16%	
6	Slovénie	0	8	20	15	7	0	50
	%	0%	16%	40%	30%	14%	0%	
7	Malte 2	6	7	11	6	1	3	34
	%	18%	21%	32%	18%	3%	9%	
	Total	32	55	87	83	46	25	328
	%	10%	17%	27%	25%	14%	8%	100%



Récapitulatif des résultats d'ensemble

QUESTIONS	pas du tout	un peu	moyen- nement	beaucoup	pleine- ment	non valide
1A	11%	19%	39%	26%	4%	1%
1B	14%	22%	35%	20%	7%	2%
2A	10%	17%	41%	24%	8%	0%
2B	9%	19%	39%	23%	9%	2%
3A	18%	25%	39%	15%	2%	1%
3B	10%	13%	43%	22%	5%	6%
3C	7%	14%	30%	26%	16%	6%
4A	16%	28%	33%	16%	5%	1%
4B	15%	25%	36%	20%	5%	0%
4C	10%	17%	32%	28%	11%	1%
5A	7%	22%	38%	26%	6%	2%
5B	7%	19%	40%	27%	5%	0%
5C	6%	26%	40%	24%	3%	1%
5D	12%	16%	38%	27%	6%	2%
6	8%	18%	44%	22%	6%	2%
7A	6%	13%	33%	32%	16%	1%
7B	6%	13%	27%	34%	18%	2%
7C	10%	16%	34%	22%	16%	1%
8A	20%	15%	20%	29%	14%	2%
8B	16%	17%	26%	24%	15%	2%
8C	20%	18%	21%	22%	17%	2%
9A	6%	20%	40%	23%	10%	1%
9B	10%	24%	33%	25%	7%	1%
9C	11%	21%	40%	20%	7%	1%
10A	13%	24%	36%	17%	8%	2%
10B	9%	27%	35%	20%	6%	3%
10C	10%	22%	32%	24%	9%	4%
11	1%	6%	13%	37%	41%	1%
12	3%	5%	10%	36%	43%	3%
13A	8%	11%	25%	30%	20%	5%
13B	4%	12%	30%	35%	11%	7%
13C	10%	17%	27%	25%	14%	8%