

qu'utilisateurs qu'en tant qu'apprenants de langues. L'étude de ces diverses expériences permettra aux lecteurs de juger dans quelle mesure les méthodes décrites ont été couronnées de succès sur le terrain et d'en tirer, peut-être, des enseignements pour leurs propres orientations professionnelles et leurs propres pratiques.

C'est ainsi que ce recueil pourra contribuer aux objectifs sous-jacents à toutes les publications du Conseil de l'Europe dans le domaine des langues étrangères, à savoir élargir la liberté de choix des praticiens, accroître la pertinence pour l'apprentissage des choix opérés et établir le consensus entre tous les partenaires de l'apprentissage de langues qui nous permettra à tous de progresser ensemble vers la nouvelle Europe.

John L.M.TRIM
Conseiller de Projet

INTRODUCTION

GENERAL PRESENTATION. PROSPECTS /
PRESENTATION GENERALE. PERSPECTIVES

Henri HOLEC,
C.R.A.P.E.L.,
Université de Nancy II, France.

This compendium of reports on the results of experiments, compiled on the initiative of Project Group N° 12 "Modern Languages" of the Council of Europe's Council for Cultural Co-operation, represents the latest - but not necessarily the last - link in the long educational chain which has been gradually forged since 1971, first under the supervision of the group of experts established by the Committee for Out-of-School Education in order to study the feasibility of applying general principles of permanent education to modern language learning (1971-1977), and then under that of "Modern Languages" Project Group N° 4 (1977-81) and N° 12 (1982-87).

The educational chain in question is the result of sustained and systematic investigation of one of the basic trends emerging from the discussion on language teaching/learning by adults, conducted by successive expert groups, namely the trend towards activating the learners' sense of responsibility. As noted by John Trim in the résumé preceding the report "Modern Languages 1971-1981", this trend is consistent with the direction taken by permanent education as a whole, one of the aims of which is to bring "each individual... to organise his own experience", thus opting for a "learner-centred", motivation based approach which is "anti-authoritarian, encouraging initiative and responsibility in the exercise of choice of objectives and methods, and self-assessment in the monitoring of progress and performance" (p. XII). The overall result has been on the one hand that language teaching "must also aim to produce a learner who is increasingly aware, self-reliant, better able to learn directly from experience, and gradually outgrowing the need for a teacher" (p. XIV), and on the other that language teacher training should aim at bringing out this same self-reliance or autonomy among teachers, so that, as Hans Jürgen Krumm observes (1) "the teacher should himself become an autonomous 'learner-teacher', so as to be able to impart learning autonomy to his own pupils".

This consistent stress on the fact that the learner is a learner and on exploring all the aspects and implications of developing his learning capacity has led the Modern Languages Projects to commission a number of studies devoted to this trend. Thus there have been issued:

- a study on self-assessment, devoted essentially to analysing the feasibility of such assessment:
Oskarsson, M. (1978): Approaches to self-assessment in foreign language learning, Council of Europe. Published in 1980, Pergamon, Oxford.
- a more general study on the actual definition of the concepts of autonomy and self-directed learning, on the educational implications of implementing an approach based on these concepts, and on a number of current applications:
Holec, H. (1980): Autonomy and foreign language learning, Council of Europe. Published 1981 under the same title, Pergamon, Oxford;
- a working document prepared for the meeting of leaders of pilot projects on teaching the host-country language to migrant workers, held at Strasbourg in 1980, in which the implications and applications of the autonomy concept in language teaching for migrants are discussed:
Increasing student autonomy in industrial language training, N.C.I.L.T., Council of Europe, Document CC-GP4 (80) 23, Strasbourg 1980;
- a second study on self-assessment, giving an account of the research and applications carried out in Europe in the relevant field:
Oskarsson, M. (1978): Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work, Council of Europe, Strasbourg, 1984.

(1) In Recueil de programmes de formation continue des enseignants répondant aux principes du Projet "Langues Vivantes" du Conseil de la Coopération Culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1986, p.4.

Ce recueil de comptes rendus d'expériences, rassemblé à l'initiative du Groupe de Projet "Langues vivantes" N° 12 du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, représente un maillon, le plus récent mais non nécessairement le dernier, de la longue chaîne pédagogique qui s'est construite petit à petit depuis 1971, d'abord sous la responsabilité du groupe d'experts créé par le Comité de l'Education extrascolaire pour étudier, en particulier, les modalités d'application à l'apprentissage des langues vivantes des principes généraux de l'éducation permanente (1971-1977), puis des Groupes de Projet "Langues vivantes" N° 4 (1977-1981) et N° 12 (1982-1987).

L'enchaînement pédagogique en question est le fruit de l'exploration continue et systématique d'une des orientations fondamentales prises dans la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues par les adultes conduite au sein des groupes d'experts successifs, celle de la responsabilisation des apprenants. Comme le rappelle John TRIM dans le résumé qui préface le rapport "Langues vivantes - 1971-1981", cette orientation est cohérente avec celle prise par l'éducation permanente dans son ensemble, dont l'un des buts est d'"amener chaque individu à organiser sa propre expérience", optant ainsi pour une approche "centrée sur l'apprenant et ses motivations" et qui "refuse l'autoritarisme, encourage l'initiative et la responsabilité dans le choix des buts et des méthodes ainsi que l'autoévaluation dans le contrôle des progrès et des résultats" (p.VIII). Et elle a eu pour résultat global de faire apparaître, d'une part, que l'enseignement des langues devait également se préoccuper de "former des apprenants qui soient de plus en plus conscients et autonomes et toujours mieux à même d'assimiler directement les leçons de l'expérience et de se passer ainsi progressivement de l'enseignant" (p.X), et, d'autre part, que la formation des enseignants de langue devait viser à développer cette même autonomie chez les enseignants, dans la mesure où, comme le note Hans-Jürgen KRUMM (1), "l'enseignant doit lui-même devenir un 'apprenant-enseignant autonome', afin de pouvoir conférer une autonomie d'apprentissage à ses propres élèves".

Cette volonté constante de prendre en compte l'apprenant en tant qu'apprenant et d'explorer tous les aspects et toutes les implications du développement de sa capacité d'apprendre a conduit les Projets "Langues vivantes" à faire réaliser une série de travaux consacrés à cette orientation. C'est ainsi qu'ont été produites:

- une étude portant sur l'autoévaluation dans laquelle est essentiellement analysée la faisabilité d'un tel type d'évaluation:
OSKARSSON, M. (1978): Approaches to self-assessment in foreign language learning, Council of Europe. Publié en 1980, Pergamon, Oxford.
- une étude plus générale portant sur la définition même des concepts d'autonomie et d'apprentissage auto-dirigé, sur les implications pédagogiques de la mise en oeuvre d'une approche fondée sur ces notions, et sur quelques applications en cours:
HOLEC H. (1980): Autonomie et apprentissage des langues étrangères, Conseil de l'Europe. Publié en 1981 par Hatier, Paris
- un document de travail préparé pour la rencontre des responsables de projets pilotes dans le domaine de l'enseignement de la langue du pays d'accueil aux travailleurs migrants organisée à Strasbourg en 1980, document présentant une réflexion sur les implications et les applications du concept d'autonomie dans la didactique des langues pour publics migrants:
Increasing student autonomy in industrial language training, N.C.I.L.T. Conseil de l'Europe, Document CC-GP4 (80) 23, Strasbourg 1980;

(1) In Recueil de programmes de formation continue des enseignants répondant aux principes du Projet "Langues Vivantes" du Conseil de la Coopération Culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg 1986, p.4.

Parallel with these studies, the Modern Languages Project has encouraged and supported all measures taken in the context of European educational systems to include the concept of "learning to learn" in their aims and objects, by identifying and publicising them through the "schools interaction network" established under this project (see the reports on "intensive visits" prepared by Rune Bergentoft for each country concerned).

This trend has also been included in the aims of the International Workshops for trainers of modern language teachers organised under the auspices of Project N° 12. One of the workshops, held at Lausanne in 1984, dealt for example with the multi-media learning centre and the development of learner autonomy (Cf. "Le centre d'apprentissage multimedia et le développement de l'autonomie chez l'apprenant" (2)); while another workshop was held at Charbonnières-les-Bains, France, in 1986 on the subject of the development of autonomy in secondary school pupils learning German (aged 11 to 19 years) (cf. "Le développement de l'autonomie chez les élèves apprenant l'allemand dans l'enseignement secondaire (élèves de 11 à 19 ans)" (3)).

This then is the background to the present compendium: its purpose is to collect together the reports on experiments carried out in various European countries, in educational situations as varied as possible, with participants of various types and at various levels, the specific aim being to test the so-called "autonomy" approach, so as to investigate its feasibility and conditions of implementation.

Consequently the compendium represents a further stage in the development, desired by the Project Group N° 12, of autonomy-centred education, particularly in the light of the data which it provides on the manifold relationships possible between theory and practice in learner-autonomy.

In order to ensure that all the experiments described below may be seen in their true light, and at the same time to define the criteria which have constituted the frame of reference used for scrutinising the wide range of autonomy-based educational procedures adopted in Europe, it might be helpful to recall some of the aspects of the concept of autonomy and single out some of its basic implications.

The educational practices derived from the concept of autonomy may be divided into three main categories, depending on the interpretation of the term "autonomy" preferred by its practitioners.

For some of these practitioners, "autonomy" means "independence", the independence in question being that of the learner, who is left free to "consume" at will a prefabricated learning package, specifically a learner to whom educational materials are made available for him to use where and when he wishes, without the physical presence of a teacher.

This interpretation underlines practices whose primogenitor was homework dictated by a tutor and whose latest scion is computer-assisted teaching, which is more often a fashionable (and expensive) version of the programmed instruction of the 1960s. This same interpretation involves the use, in various ways, of resource centres (see below) in which such a centre is a place where the pupil administers to himself a course of instruction chosen from among those available on various support media (cassette, written documentation, video, microcomputer).

2. Cf document CC-GP12 (84) Workshop 7a, Strasbourg 1985

3. Cf Document CC-GP12 (86) Workshop 10, Strasbourg 1987

- une seconde étude sur l'autoévaluation, faisant un compte rendu des recherches et des applications conduites en Europe dans le domaine de l'autoévaluation:
OSKARSSON, M. (1984): Self-assessment of foreign language skills: a survey of research and development work, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Parallèlement à ces études, le Projet "Langues vivantes" a encouragé et soutenu toutes les initiatives prises dans les systèmes éducatifs européens pour insérer la dimension "apprendre à apprendre" dans leurs objectifs, en les repérant et en les faisant connaître grâce à l'action du "Réseau d'interaction du secteur scolaire" mis en place à son initiative (cf. les rapports de "visites intensives" établis, par pays concerné, par Rune BERGENTOFT).

Enfin, cette orientation a également été intégrée dans les objectifs des "Ateliers internationaux pour formateurs d'enseignants de langues" mis en place par le Projet N° 12. L'un de ces ateliers, celui qui s'est déroulé à Lausanne en 1984, a ainsi eu pour thème: "Le centre d'apprentissage multi-media et le développement de l'autonomie chez l'apprenant" (2), et un autre, qui s'est tenu à Charbonnières-les-Bains, en France, en 1986, a porté sur: "Le développement de l'autonomie chez les élèves apprenant l'allemand dans l'enseignement secondaire (élèves de 11 à 19 ans)" (3).

C'est dans cette dynamique que s'insère le présent recueil: il a pour objectif de rassembler des comptes rendus d'expériences réalisées dans divers pays d'Europe, dans des situations pédagogiques aussi variées que possible, avec des publics de types et de niveaux différents, dont l'objectif était de mettre concrètement à l'épreuve l'approche dite de l'autonomie, afin d'en explorer la 'faisabilité' et les conditions de réalisation.

Ce recueil représente par conséquent une étape supplémentaire dans le développement, souhaité par le Groupe de Projet N° 12, de la pédagogie de l'autonomie notamment grâce aux informations qu'il apporte sur la multiplicité des rapports possibles entre théorie et pratique de l'autonomisation de l'apprenant.

Pour replacer toutes les expériences décrites dans le cadre conceptuel où elles se situent, et, par la même occasion, préciser les critères qui ont constitué la grille utilisée pour examiner la grande diversité des initiatives pédagogiques se réclamant de l'autonomie observables en Europe, il convient de faire quelques rappels concernant la notion d'autonomie et d'en souligner quelques implications fondamentales.

Les pratiques pédagogiques qui se décrivent comme étant des réalisations de la démarche de l'autonomie se divisent en trois grandes catégories, selon l'interprétation du terme d'autonomie que leurs initiateurs ont choisi de retenir.

Pour un certain nombre de praticiens, "autonomie" signifie "indépendance", l'indépendance en question étant celle d'un apprenant que l'on laisse libre de "consommer" à sa guise un apprentissage pré-construit, un apprenant, concrètement, auquel on fournit des matériaux d'apprentissage qu'il peut à la limite utiliser où et quand il le veut, hors de la présence physique d'un enseignant.

Une telle interprétation donne lieu à des pratiques dont l'ancêtre est le devoir à la maison dicté par l'enseignant et le dernier-né l'enseignement assisté par ordinateur, version à la mode et coûteuse de l'enseignement programmé des années 1960 dans la plupart des cas. Participent également de cette orientation certains types

(2) cf. Document CC-GP/12(84) Atelier 7a, Strasbourg 1985

(3) cf. Document CC-GP/12(86) Atelier 10, Strasbourg 1987

For other practitioners, "autonomy" means "the active exercise of learner responsibility": unlike the preceding interpretation, the learner is not regarded as a basically passive and supine being, "obeying" a teaching programme, and hence prepared to take what is offered to him, but is looked upon as an active agent, taking decisions regarding his learning, either alone or in co-operation with others (teachers and also co-learners), and who gives as much as he gets by sharing in the preparation of his curriculum. Here we are dealing not with the independence of the consumer but with the independence of the producer, or rather the producer-partner, someone who is the user of his own products.

The practices founded on this second interpretation favour what one might term "à la carte" group or individual learning, the curricula of which, in terms of aims, content, methods and techniques, implementation, etc. are negotiated by everybody concerned - learners, co-learners and teachers. These are practices more frequently encountered in adult further education than in formal primary instruction.

For yet other practitioners, "autonomy" means "the ability to learn". Here, the term no longer describes one of the characteristics of a learning process, a characteristic relating to the manner in which this learning is carried out, but rather describes a characteristic of the learner: a learner who is able to learn is "autonomous".

But knowing how to learn is not only the ability to take charge of one's own programme of learning (where and when to learn), it is also knowing how to go about defining WHAT one is going to learn in terms of one's requirements and/or one's existing knowledge, HOW one is going to learn (choice of documents/support media and methods of using the latter), and HOW TO ASSESS the results obtained, together with the relevance of the decisions taken in the light of the WHAT and the HOW.

Knowing how to learn in this way naturally confers the POWER to carry out learning under conditions of total responsibility and total independence; it is indeed a vital pre-condition for this. But it does not automatically entail this type of learning: just as the ability to drive a motor vehicle does not necessarily mean that whenever one gets into a car one is obliged to take the wheel, similarly the autonomous learner is not automatically obliged to self-direct his learning, either totally or even partially. The learner will make use of his ability to do this only if he so wishes and if he is permitted to do so by the material, social and psychological constraints to which he is subjected.

Practices applied within this approach aim at developing the learner's autonomy, namely his ability to learn: these are practices in which the proposed activities have the purpose of enabling the learner to LEARN TO LEARN, i.e. to acquire the KNOWLEDGE and the KNOW-HOW essential to identify WHAT to learn, HOW to learn and HOW to assess himself. Activities of this type include direct inputs of information (e.g. lessons), indirect inputs (e.g. explanation of the why and the how of the proposed language learning exercises), information discovery exercises (e.g. post factum analysis of learning activities just performed) and even experimental self-direction of learning so as to discover by trial and error how to proceed in order to direct one's own learning.

Of these three categories of practice, only the last two belong to the autonomy approach. The first, on the other hand, presents the learner with learning situations from which he may perhaps infer that it is possible to learn without the physical presence of a teacher and that it is then possible to work on his own with suitable material; but it is ultimately likely to strengthen his belief that this private study can only be performed with material prepared in advance by a "teacher/expert".

Practices of this type, which have their value in certain educational situations (they may even be the only forms of teaching appropriate in certain cases), only develop to a very marginal extent the ability of the learner to take

d'utilisation de centres de ressources (cf. infra), dans lesquels le centre de ressources est un lieu où l'on s'auto-administre un enseignement choisi parmi les enseignements qui s'y trouvent disponibles sur des supports divers (cassettes, documents écrits, vidéo, micro-ordinateurs).

Pour d'autres praticiens, "autonomie" signifie "exercice actif de sa responsabilité d'apprenant": l'apprenant n'est plus considéré, comme c'est le cas dans l'interprétation précédente, comme un sujet essentiellement passif, docile, qui "obéit" au programme d'enseignement, qui se contente donc de prendre ce qui lui est proposé, mais comme un être actif, qui prend des décisions concernant son apprentissage, seul ou en coopération avec d'autres (enseignants mais aussi co-apprenants), qui apporte autant qu'il prend en participant à l'élaboration de son programme. Il ne s'agit plus ici de l'indépendance du consommateur, mais de l'indépendance du producteur, ou producteur associé, qui est aussi utilisateur de ses propres produits.

Les pratiques fondées sur ce type d'interprétation favorisent les apprentissages en groupes ou individuels "à la carte" dont les programmes, en termes d'objectifs, de contenus, de méthodes et techniques, de déroulement, sont négociés par tous, apprenants, co-apprenants, enseignants. Ce sont des pratiques plus fréquemment rencontrées en formation continue d'adultes qu'en formation initiale institutionnelle.

Pour d'autres praticiens encore, "autonomie" signifie "capacité d'apprendre"; ce n'est plus un terme qui décrit une des propriétés d'un apprentissage, propriété relative à la manière dont cet apprentissage est conduit, mais un terme descriptif d'une caractéristique particulière de l'apprenant: est "autonome" un apprenant qui sait apprendre.

Mais savoir apprendre ce n'est pas seulement être capable de prendre en charge le déroulement de son programme d'apprentissage (où et quand apprendre), c'est aussi savoir s'y prendre pour définir CE QUE l'on va apprendre en fonction de ses besoins et/ou de l'acquisition déjà réalisée, COMMENT l'on va apprendre (choix des documents/supports et modes d'emploi de ces supports), et COMMENT EVALUER les résultats atteints ainsi que la pertinence des décisions prises en ce qui concerne le QUOI et le COMMENT.

Une telle capacité confère bien évidemment une PUISSANCE de réaliser des apprentissages en responsabilité totale, totalement indépendants: elle en est d'ailleurs une des conditions sine qua non. Mais elle n'entraîne pas automatiquement un tel type d'apprentissage: de même que savoir conduire n'implique pas nécessairement qu'à chaque fois que l'on monte dans une voiture l'on soit obligé de prendre le volant, de même l'apprenant autonome n'est pas automatiquement contraint d'autodiriger totalement, ou même partiellement, son apprentissage. Sa capacité de faire, l'apprenant l'exploitera seulement s'il le veut et s'il y est autorisé par les contraintes matérielles, sociales et psychologiques auxquelles il a à faire face.

Les pratiques mises en place dans cette orientation ont pour visée l'"autonomisation" de l'apprenant, c'est-à-dire le développement de sa capacité d'apprendre; ce sont des pratiques dans lesquelles les activités proposées ont pour but de permettre à l'apprenant d'APPRENDRE A APPRENDRE, c'est-à-dire d'acquérir les SAVOIRS et les SAVOIR-FAIRE indispensables pour définir QUOI apprendre, COMMENT apprendre, et COMMENT s'évaluer. Parmi les activités de ce type figurent les apports d'information directs (exposés, par exemple), les apports indirects (explicitation des pourquoi et des comment des exercices d'acquisition de langue proposés, par exemple), des exercices de découverte d'information (analyse a posteriori d'activités d'apprentissage que l'on vient de pratiquer, par exemple), jusqu'à la mise en situation expérimentale d'autodirection de l'apprentissage permettant de découvrir par essais et par erreurs comment s'y prendre pour diriger soi-même son apprentissage.

charge of his learning, and do not make him into a potential "generator" of learning programmes.

The second and third categories of practice, on the other hand, which as we may recall, are based on the interpretations of "autonomy" as meaning respectively "the active exercise of learner responsibility" and "the ability to learn", are in fact applications of the approach identified by the two quotations from John Trim reproduced above (page 6). In both cases the learner develops his ability to take charge of his own learning, even if:

- in the first case the principal aim in view is self-direction of learning, autonomy (ability to learn) being considered as a means or a tool making self-direction possible, and hence a tool which the learner must acquire;

- in the second case the central aim is autonomy, the self-direction of learning being regarded as a learning behaviour which has become possible and, as it were, placed at the disposal of the learner thanks to his acquisition of autonomy;

- whereas in practices of the first type each individual is "brought to organise his own experience", in those of the second type each individual is "brought to (know how to) organise his own experience";

- in the first case the learner learns to learn indirectly, implicitly and even intuitively; in the second case he learns to learn openly, explicitly and cognitively.

To summarise: the two procedures of autonomy represented by these two categories of practice, of which the reports in this compendium represent typical examples, are the two sides of the same coin, at least theoretically; in practical terms they frequently give rise to virtually identical realisations, particularly when category 1 involves numerous activities aimed at acquiring autonomy and when in category 2 it is the concept of the "experimental self-direction situation" which is adopted.

These two types of approach, with which we shall henceforth alone be concerned, are encountered ever more frequently in Europe, but also elsewhere in the world (Canada, Australia and New Zealand in particular), and their proliferation has been particularly marked during the last five years.

This acceleration is explained principally by the arrival and confrontation in the language training field of three powerful hypotheses which have come into being and have been refined since the beginning of the 1970s:

- the hypothesis of the socio-cultural function of any modern language and the redefinition of the most widely-held purposes of language learning: the communicative approach, after somewhat simplistic beginnings, has tended to re-centre language teaching/learning on the role of discourse participant which the non-native learner aspires to play;

- the hypothesis regarding the consideration to be given to the learner and his learning in all decisions determining both the systems and the curricula of teaching/learning: by concentrating on the learner rather than on the knowledge to be acquired or on the teaching techniques, methodological theory and practice increasingly make allowance for the specific nature of each learner and his learning career;

- finally, there is the hypothesis relating to the nature and functioning of the process of acquiring a second language: the close links between this process and the learning process (both lie within the province of the learner and the activities constituting learning are the means by which he influences second-

De ces trois catégories de pratiques, seules les deux dernières ressortissent à la démarche de l'autonomie. La première, en effet, propose à l'apprenant des situations d'apprentissage dont il retient peut-être que l'on peut apprendre hors de la présence d'un enseignant, que l'on peut donc faire un travail personnel en utilisant seul un matériel adéquat, mais qui risque fort de renforcer sa conviction que ce travail personnel ne peut être réalisé qu'avec des matériaux préparés au préalable par un "enseignant/expert".

Les pratiques de ce type, qui ont leur utilité dans certaines situations pédagogiques (elles peuvent même être les seules formes d'enseignement adéquates dans certains cas), ne développent que très marginalement la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, ne font pas de lui un "générateur" de programmes d'apprentissage en puissance.

Les deuxième et troisième catégories de pratiques, en revanche, fondées, rappelons-le, respectivement sur les interprétations "autonomie = exercice actif de sa responsabilité d'apprenant" et "autonomie = capacité d'apprendre", représentent bien des "applications" de l'approche cernée par les deux citations de John TRIM reproduites supra (p.6). Dans les deux cas, l'apprenant développe sa capacité de prendre en charge son apprentissage, même si:

- dans le premier cas, c'est l'autodirection de l'apprentissage qui est centralement visée, l'autonomie (capacité d'apprendre) étant considérée comme un moyen, un "outil" permettant de réaliser l'autodirection, et qu'à ce titre l'apprenant doit acquérir;

- dans le deuxième cas, c'est l'autonomie qui est l'objectif central, l'autodirection de l'apprentissage étant considérée comme un comportement d'apprentissage rendu possible, mis, en quelque sorte, à la disposition de l'apprenant grâce à l'acquisition de l'autonomie;

- alors que dans les pratiques du premier type on "amène chaque individu à organiser sa propre expérience", dans celles du deuxième type on "amène chaque individu à (savoir organiser) sa propre expérience";

- dans le premier cas, l'apprenant apprend à apprendre par contre-coup, implicitement voire intuitivement, dans le second il apprend à apprendre ouvertement, explicitement, cognitivement.

En résumé, les deux démarches d'application de l'autonomie que représentent ces deux catégories de pratiques et dont les comptes rendus de ce recueil présentent des exemples typiques, constituent les deux faces d'une même médaille, au plan théorique; au plan pratique, elles donnent lieu à des réalisations presque identiques parfois, en particulier lorsqu'en catégorie 1 se multiplient les activités d'autonomisation et qu'en catégorie 2 c'est la formule "mise en situation expérimentale d'autodirection" qui est adoptée.

Ces deux types de démarches, les seules qui retiendront dorénavant notre attention, se rencontrent de manière de plus en plus fréquente en Europe, mais aussi ailleurs dans le monde (Canada, Australie, Nouvelle Zélande, en particulier), et leur multiplication s'est très nettement accrue au cours des cinq dernières années.

Une telle accélération s'explique essentiellement par l'arrivée sur le terrain de la didactique des langues, et leur conjonction, de trois hypothèses fortes qui ont vu le jour et se sont affinées depuis le début des années 1970:

- l'hypothèse concernant le fonctionnement socio-culturel de toute langue vivante et la re-définition des objectifs majoritaires des apprentissages de langue: l'approche communicative, après des débuts quelquefois caricaturaux, conduit à recentrer la problématique de l'enseignement/apprentissage des langues

language acquisition) in contrast to the teaching process (undertaken by an agent foreign both to learning and to acquisition) mean that the process of learning should be entrusted to the learner, the teacher and his teaching having rather the function of bringing about the conditions (among which the capacity to learn figures prominently) making control by the learner possible.

These three hypotheses converge to focus on and highlight the role of the learner in his own learning process and necessitate the application of practices enabling him to play this role.

Among the various kinds of attempt to implement this approach, the most frequent is undoubtedly the establishment of resource centres. These centres (or "media-libraries", "audio-video libraries", "tape and record libraries", "self-access resource centres" etc.), to the extent that their mode of operation does not equate them with a distance teaching establishment (see above) and in spite of the great variety of their forms, all have the common feature of coming within the category of a learning service and thus form part of the conditions created by the teaching institution to make self-directed learning possible.

Such centres possess the following operational features:

the learning service of which they form part has the double aim of enabling learners to learn to learn in the process of acquiring a language;

the resource centre is only one component of this service, which also puts at the disposal of learners an advisory service (in the form of counsellors or of written or recorded documents or of video material) and, possibly, additional facilities such as opportunities for contacts with native speakers, examiners, etc.;

the centres are in fact premises with more or less sophisticated electronic hardware and software composed of a range of materials (authentic documents, instruction materials, collections of exercises and activities) placed at the disposal of learners without any set instructions as to their use: it is up to the learners themselves to turn these premises and their supporting facilities into educational tools by assigning to them specific functions and uses;

since the centre cannot function unless the learner knows how to use it, he is given training so that he can himself answer questions of the type: "What am I going to do today?" (definition of a learning aim); "How am I going to use this document?" (selection of type of activity); and so on. This training, which begins before the learner enters the resource centre, is continued for as long as necessary, either at the centre or elsewhere, with the aid of advisers, co-learners, accompanying documentation and so on.

Such centres exist practically everywhere in the world, although special reference should be made to Canada, where this type of facility has undergone particularly rapid development in the context of the Canadian policy of bilingualism, and to Australia, where the educational drive and creativity of the teaching teams belonging to the Adult Migrant Education Programme have led to a proliferation of the learning services attached to resource centres. In Europe (for descriptions of centres operating in European countries, see the report of the international workshop at Lausanne mentioned above), the success of this approach, particularly in the field of adult education, is largely due to the fact that the setting up of a resource centre is relatively easy for an institution or establishment since it does not involve any great disturbance of its normal mode of operation: existing courses can be continued, and initially the resource centre can be staffed only by a few volunteer teachers, followed by progressive expansion. In any case, resource centres have in the past frequently been the result of "individual" initiatives by one or another training establishment, whether public or private.

sur le participant au discours que l'apprenant non-natif a pour but de devenir;

- l'hypothèse concernant la place qui doit être faite à l'apprenant et à son apprentissage dans toutes les décisions qui déterminent aussi bien les systèmes que les programmes d'enseignement/apprentissage: la centration sur l'apprenant, plutôt que sur les connaissances à acquérir ou que sur l'enseignement, oriente la réflexion et la pratique méthodologiques vers une prise en compte croissante de la spécificité de chaque apprenant et de son itinéraire d'apprentissage;
- l'hypothèse relative à la nature et au fonctionnement du processus d'acquisition d'une seconde langue, enfin: les relations étroites que le processus d'acquisition entretient avec le processus d'apprentissage (tous deux sont du ressort de l'apprenant et les activités qui constituent l'apprentissage sont les moyens dont il se sert pour influencer sur son acquisition) et non avec l'enseignement (pris en charge par un agent étranger à l'apprentissage et à l'acquisition) font apparaître la nécessité de confier la conduite de l'apprentissage à l'apprenant, l'enseignant et son enseignement ayant alors pour fonction de créer les conditions (parmi lesquelles la capacité d'apprendre figure en bonne place) rendant cette prise en charge possible.

Ces trois hypothèses constituent un faisceau convergent qui précise et renforce le rôle de l'apprenant dans son propre apprentissage et rend inéluctable la mise en oeuvre de pratiques lui permettant de jouer ce rôle.

Parmi les multiples formes que prennent les expériences de réalisation de cette orientation la plus fréquente est sans conteste la mise en place de centres de ressources.

Les centres de ressources (ou médiathèques, sono-vidéothèques, bibliothèques sonores, "self-access resource centres", etc...), lorsque leur fonctionnement n'en fait pas un lieu d'enseignement à distance (cf. supra), ont ceci en commun, sous la grande variété de leurs formes, qu'ils s'insèrent dans un service d'apprentissage et font donc partie de ces conditions créées par l'institution d'enseignement pour rendre possible la conduite d'apprentissages autodirigés.

Ils présentent alors les caractéristiques de fonctionnement suivantes:

- le service d'apprentissage dont ils font partie a pour double objectif de permettre aux apprenants d'apprendre à apprendre tout en apprenant une langue;
- le centre de ressources n'est qu'une des composantes de ce service, qui met par ailleurs à la disposition des apprenants un service de conseil (sous la forme de conseillers, ou de documents écrits, sonores, ou video), et, éventuellement, des dispositifs additionnels tels que des possibilités d'interaction avec des natifs, des évaluateurs, etc....;
- c'est un lieu du "hardware" électronique plus ou moins sophistiqué, du "software" constitué d'un éventail de matériaux (documents authentiques, didactiques, recueils d'exercices et d'activités) mis à la disposition des apprenants sans mode d'emploi prédéterminé: à l'apprenant de faire de ce lieu et de ces supports des outils d'apprentissage en leur assignant une fonction et un emploi particuliers;

- le centre ne pouvant fonctionner que si l'apprenant sait s'en servir, une formation lui est assurée, afin qu'il puisse lui-même répondre à des questions du type: "qu'est-ce que je vais faire aujourd'hui?" (définition d'un objectif d'apprentissage); "comment est-ce que je vais utiliser ce document?" (choix d'un type d'activité), etc...; cette formation, qui commence avant l'entrée dans le centre de

However, resource centres, which more or less accurately correspond to the interpretation: "autonomy = the ability to learn" - the chosen means of acquiring autonomy being experimentation with self-direction of learning (see above) - are not the only existing applications of the autonomy approach. Procedures have also been defined for the approach represented by the interpretation: "autonomy = the active exercise of one's responsibility as learner". In addition to some of the experiments described in this compendium (see below), the new approach introduced into the teaching of French in the Generalitat Valenciana, in Spain, is an excellent example of this kind of procedure.

Taking advantage of the reform of primary and secondary education carried out in 1984 by the Spanish Ministry of National Education, researcher-teachers of the ENJEUX group at Valencia have established a programme and a methodology of teaching/learning French in the upper stage of secondary education, and have prepared material appropriate to present trends in language teaching: communicative learner-centred approach, but also adaptation to the working of the acquisition process AND development of the ability to learn:

"The purposes of learning. ... Essentially it is a matter of developing a type of learning which takes account of the process by which a foreign language is acquired. It is also thereby intended to strengthen the linguistic ability of pupils and specifically to develop their capacity for learning other languages". (4)

This trend has meant that the ENJEUX group has chosen the following methods:

- systematic use of pupils' existing knowledge: school French, knowledge of mother tongue (Catalan or Castilian) and of the second language (Castilian or Catalan), experience of didactic language, knowledge of all kinds peculiar to them as adolescents (in particular practical knowledge and skills acquired outside school); the learners must learn to use all their knowledge so as to turn it into a learning tool, learning not being a simple process of absorbing information but requiring research and logical processing of information;
- presentation of the teaching/learning material in the form of a variable number of "blocks" or "modules" constituting a range of possibilities which are not serially ordered, among which teachers and pupils may choose and to which they may likewise add or substitute material of their own choice; pupils must discover that learning a language does not mean learning material but using material to learn, and that in consequence the contents of a text-book or method does not constitute an irreducible whole but may in some cases even be a pitfall to be avoided, and that it is necessary to learn to choose or even to manufacture material appropriate to one's personal requirements and expectations;
- adaptation of the speed of work to the time available for learning (a consequence of the two above options);
- introduction and application of continuous internal assessment in order to establish and maintain the rhythm of learning; this assessment of the learning process and its results is undertaken by the teacher, the pupils and by the teacher and class together; the pupils must acquire the habit of casting a critical eye on their learning behaviour, even if only to get to know themselves better in their capacity as learners;

4. Experimentacio de la reforme dels E.E.M.M. à la C.V., Butlletí N° 2, Monografic metodologia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Culture Educacio, Ciencia, Direccio General d'Enseyament Mitja, Valencia 1986, p. 46.

ressources, se poursuit tout le temps nécessaire, soit dans le centre, soit ailleurs, avec l'aide de conseillers, de co-apprenants, de documents d'accompagnement, etc...

De tels centres existent un peu partout dans le monde, une mention particulière devant être faite pour le Canada, où ce type d'installation a connu un développement particulièrement rapide dans le cadre de la politique de bilinguisme de ce pays, et pour l'Australie, où le dynamisme et la créativité pédagogiques des équipes d'enseignants du "Adult Migrant Education Program" ont multiplié les services d'apprentissage organisés autour de centres de ressources. En Europe (cf. pour quelques descriptions de centres fonctionnant dans les pays européens, le rapport de l'atelier international de Lausanne déjà mentionné), le succès de cette formule, essentiellement dans le domaine de l'éducation des adultes, est en grande partie dû au fait que la mise en place d'un centre de ressources est une initiative relativement facile à prendre par une institution ou un établissement, dans la mesure où elle n'implique pas un grand bouleversement de son fonctionnement habituel: les cours existants peuvent continuer à fonctionner, le centre de ressources peut être animé, au départ, par quelques enseignants volontaires seulement, il peut être mis en route progressivement, etc... Les centres de ressources ont d'ailleurs très souvent résulté, dans le passé, d'initiatives "individuelles" de telle ou telle institution de formation, publique ou privée.

Mais les centres de ressources, qui répondent de manière plus ou moins stricte à l'interprétation "autonomie = capacité d'apprendre", la modalité d'autonomisation choisie étant la mise en situation expérimentale d'autodirection de l'apprentissage (cf. supra), ne sont pas les seules applications existantes de la démarche de l'autonomie. Des pratiques ont également été élaborées dans l'orientation définie par l'interprétation "autonomie = exercice actif de sa responsabilité d'apprenant". Outre certaines des expériences présentées dans ce recueil (cf. infra), l'innovation introduite dans l'enseignement du français dans la Generalitat Valenciana, en Espagne, illustre de manière exemplaire ce type de pratique.

Les enseignants chercheurs du groupe ENJEUX, à Valencia, profitant de la réforme de l'enseignement primaire et secondaire entreprise en 1984 par le ministère de l'Education Nationale d'Espagne, ont défini un programme et une méthodologie d'enseignement/apprentissage du français dans le deuxième cycle du secondaire, et élaboré des matériaux adéquats, conformes aux orientations actuelles de la didactique des langues: approche communicative, centration sur l'apprenant, mais aussi prise en compte du fonctionnement du processus d'acquisition ET développement de la capacité d'apprendre:

"Los objetivos del aprendizaje:(...) En suma, se trata de orientar un tipo de aprendizaje que tiene en cuenta el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Con ello se pretende además reforzar la capacidad lingüística de los alumnos y desarrollar, en concreto, su capacidad de aprendizaje de otras lenguas." (4)

Cette orientation a conduit le groupe ENJEUX à retenir les options méthodologiques suivantes:

- utilisation systématique des connaissances antérieures des élèves: connaissances scolaires du français, de la langue maternelle (catalan ou castillan) et de la deuxième langue (castillan ou catalan), expérience du discours didactique, connaissances idiosyncratiques de tous ordres des adolescents qu'ils sont (connaissances pratiques et compétences acquises en dehors du milieu scolaire, en particulier); les apprenants doivent apprendre à se servir de toutes leurs

4. Experimentacio de la reforme dels E.E.M.M. à la C.V., Butlletí N°2, Monografic metodologia, Generalitat Valenciana, Consellerie de Culture Educacio i Ciencia, Direccio General d'Ensenyament Mitja, Valencia 1986, p.46

as regards the teacher, his task consists of helping the learners to find out the why and the how of the work which they are invited to do in the teaching "blocks", by supplying them with the items of information enabling them to organise, develop and systematise their ideas starting from their intuitions; teaching also means ensuring that all the learners in the group or class can express themselves and, above all, can be understood, by making provision where necessary for the consideration of possible divergent inputs at a later instruction period; the teacher should bring about the conditions which enable the foregoing options to be implemented.

The teaching/learning method introduced in this experiment by the ENJEUX group well illustrates the second possible interpretation of the term "autonomy", because it places the learner in a situation of learning on a basis of active co-responsibility, the primary aim of which is to learn the language and the secondary one is to achieve autonomy.

While resource centres such as those we have described relate to the interpretation: "autonomy = ability to learn", and the Valencia experiment corresponds to the interpretation: "autonomy = active exercise of one's responsibility as learner", yet other practices have been introduced which combine, in varying proportions, both these interpretations, with the consequent approaches being pursued either consecutively or simultaneously, self-directed learning calling for autonomy-inducing activities, which are themselves followed by "applications" in the field of self-directed learning. Depending on the intentions of the initiators and on the logistic constraints which have to be taken into account, teaching practices may differ widely and yet remain examples of applying the autonomy approach. This is indeed what is shown by the experiments described in the reports making up this compendium.

The variety in the applications of the autonomy approach represented by the dozen European experiments figuring in this compendium is due to a number of factors:

the institutional frameworks in which they are conducted are different:

- school contexts for experiments 1 (Denmark), 2 (Finland), 3 (Belgium) and 4 (Italy);
- university contexts for experiments 5 (Switzerland), 6 (Ireland) and 7 (France);
- adult education: experiments 8 (Eurocentres) and 9 (France);
- teacher training: experiments 10 (United Kingdom) and 11 (France);

the persons involved are different:

- pupils in the first year of secondary education (age 11), starting to learn the language: experiment 1 (Denmark);
- pupils in the upper stage of secondary education (age 15-17), non-beginners: experiments in Finland, Belgium and Italy;
- beginner and non-beginner university students: experiments in Switzerland, Ireland and France;
- adults of various ages, beginners and non-beginners: experiments at Eurocentres and in France;
- teachers undergoing further or initial training: experiments in the United Kingdom and in France;

the languages taught and learnt are not the same:

French: experiments 4, 5 and 8;
English: experiments 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 and 9;
German: experiments 2, 3, 5 and 6;
other languages: experiments 2 and 5;

connaissances pour en faire des outils d'acquisition, l'acquisition n'étant qu'un simple processus d'ingestion d'informations mais exigeant une recherche et un traitement raisonné d'informations;

- présentation du matériel didactique sous forme de "blocs" ou "modules" dont le nombre d'unités est variable, "blocs" et unités constituant un éventail de possibilités non ordonnées en progression linéaire fixe parmi lesquels enseignants et élèves peuvent choisir, auquel ils peuvent également ajouter ou substituer leurs propres apports; les élèves doivent découvrir qu'apprendre une langue ce n'est pas apprendre le matériel mais se servir du matériel pour apprendre, qu'en conséquence le contenu d'un manuel ou d'une méthode n'est pas un donné incontournable, qu'il peut même dans certains cas être un écueil à éviter, et qu'il est nécessaire d'apprendre à choisir ou même à construire du matériel approprié à ses besoins et attentes personnels;
- adaptation du rythme de travail aux exigences en temps de la participation à la conduite de l'apprentissage (conséquence des deux options précédentes);
- mise en place et utilisation d'une évaluation interne continue pour établir et maintenir la progression d'apprentissage; cette évaluation du processus d'apprentissage et de ses résultats est prise en charge par l'enseignant, les élèves et le collectif enseignant-élèves; les élèves doivent prendre l'habitude de jeter un regard critique sur leur comportement d'apprentissage, si ce n'est que pour mieux se connaître en tant qu'apprenants;
- enseigner, pour le professeur, c'est aider les apprenants à découvrir le pourquoi et le comment des activités qui leur sont proposées dans les blocs didactiques, en leur fournissant les éléments d'information qui leur permettront d'organiser, de développer et de systématiser des idées à partir d'intuitions; c'est également veiller à ce que tous les apprenants du groupe-classe puissent s'exprimer et, surtout, puissent être entendus, en prévoyant au besoin la prise en compte dans une séance ultérieure d'éventuels apports divergents; l'enseignant doit créer les conditions pour que les options précédentes soient réalisées.

La méthodologie d'enseignement/apprentissage mise en place dans cette expérience du groupe ENJEUX correspond bien à la deuxième interprétation possible du terme "autonomie", car elle place l'apprenant dans une situation d'apprentissage en co-responsabilité active dont l'objectif premier est l'acquisition de langue et l'objectif secondaire l'autonomisation.

Mais si les centres de ressources tels que nous les avons décrits se rattachent à l'interprétation "autonomie" = capacité d'apprendre", et l'expérience de Valencia à l'interprétation "autonomie = exercice actif de sa responsabilité d'apprenant", d'autres pratiques encore ont été mises en place qui combinent, dans des proportions variables, ces deux interprétations, soit que les orientations qui en découlent sont suivies en alternance, soit qu'elles sont menées de front, un apprentissage autodirigé appelant des activités d'autonomisation, elles-mêmes suivies d'"applications" en apprentissage autodirigé. Selon l'inspiration de leurs initiateurs, et selon les contraintes institutionnelles à prendre en compte, les pratiques didactiques peuvent être très diversifiées et rester cependant des applications de la démarche de l'autonomie. C'est aussi ce que montrent les expériences présentées dans les comptes rendus rassemblés dans ce recueil.

La diversité des applications de l'autonomie que représentent les douze expériences européennes figurant dans ce recueil tient à plusieurs facteurs:

les contextes institutionnels dans lesquels elles se sont déroulées sont différents:

the aims are different (see below), covering the entire process of learning in some cases and only one aspect of it in others;

the methods applied are different (see below), depending on the personal preferences of those devising the course and the local constraints to be observed;

in a more general way, the social-cultural environments in which the experiments were set up are not similar, and the prevailing educational policies and "ideological" trends make these environments either more or less favourable to the changes implied in the operation;

finally, it should be pointed out that experiment 12 constitutes a special case since it is concerned not with teaching/learning but with preparation of a "text book", and the point of view presented is that of the authors whose course book includes the "autonomy" dimension among its aims.

However, it is this very diversity which enhances the value of these experiments, and which, moreover, testifies to the very wide applicability of the autonomy approach, contrary to what may sometimes be inferred from the attitude of defeatist teachers: "impossible with beginners", "impossible in the school milieu", "impossible for learning a highly-inflected language", etc.

To complete the description of this diversity, we outline below the aims chosen and the methods adopted in each experiment.

EXPERIMENT 1 (DENMARK)

Aims

- To introduce strategies for taking advantage of all the learning opportunities offered by the school and by the external environment;
- to induce the ability to learn and to assess oneself as learner;
- to bring about an awareness of the nature and relative significance of the roles of learner, co-learner and teacher in the teaching/learning process.

Methods

Participation by the pupils in decisions concerning the preparation, conduct and assessment of the learning programme:

- learners and teachers discuss and determine the purpose of the next stage in the teaching/learning process;
- the learners choose the supporting materials and decide how they are to be used;
- the teacher observes and analyses the conduct of the programme selected;
- the teacher interprets these observations in terms of suggestions for the organisation of the next stage;
- learners and teachers together assess the work carried out (acquisition and participation);
- the learners assign their personal objectives;
- learners and teachers determine the following stage.

EXPERIMENT 2 (FINLAND)

Aims

Within the educational framework laid down for the upper stages of secondary education, to develop the abilities of the learner to take charge of the definition, conduct and assessment of the teaching/learning programme.

- contexte scolaire pour les expériences 1 (Danemark), 2 (Finlande), 3 (Belgique) et 4 (Italie);
- contexte universitaire pour les expériences 5 (Suisse), 6 (Irlande), et 7 (France);
- formation des adultes: expériences 8 (Eurocentres) et 9 (France);
- formation de formateurs: expériences 10 (Royaume Uni) et 11 (France);

les publics impliqués sont différents:

- élèves en 1ère année de l'enseignement secondaire (11 ans), débutant l'apprentissage de la langue: expérience 1 (Danemark);
- élèves en second cycle de l'enseignement secondaire (15 à 17 ans), non débutants: expériences Finlande, Belgique et Italie;
- étudiants d'université débutants et non débutants: expériences Suisse, Irlande et France;
- adultes d'âges variables, débutants et non débutants: expériences Eurocentres et France;
- enseignants en formation continue ou initiale: expériences au Royaume Uni et en France;

les langues enseignées et apprises ne sont pas les mêmes:

- français : expériences 4, 5 et 8;
- anglais: expériences 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8 et 9;
- allemand : expériences 2, 3, 5 et 6;
- autres langues : expériences 2 et 5;

les objectifs retenus sont variés (cf. infra), couvrant tout le processus d'apprentissage dans certains cas, un aspect particulier seulement dans d'autres;

les méthodologies mises en oeuvre sont diverses (cf. infra), selon la personnalité de leurs initiateurs et selon les contraintes locales à respecter;

plus globalement, les environnements socio-culturels dans lesquels les expériences ont été mises en place ne sont pas analogues, les politiques éducatives et les orientations "idéologiques" rendant ces environnements plus ou moins favorables aux changements impliqués par la démarche;

il faut enfin remarquer que l'expérience 12 représente un cas particulier dans la mesure où il s'agit d'une expérience non plus d'enseignement/apprentissage mais d'élaboration d'un "manuel", et où le point de vue présenté est celui des auteurs d'un manuel intégrant la dimension "autonomie" dans ses objectifs.

Mais c'est cette diversité même qui en accroît la richesse. Elle est en tout cas la preuve de la très large applicabilité de la démarche de l'autonomie, contrairement à ce que pourraient parfois laisser croire les propos d'enseignant défaitistes: "impossible avec des débutants", "impossible en milieu scolaire", "impossible pour l'apprentissage d'une langue à morphologie lourde", etc...

Pour compléter la description de cette diversité, nous présentons ci-dessous, de manière schématique, les objectifs retenus et les procédures méthodologiques adoptées dans chacune des expériences.

EXPERIENCE 1 (DANEMARK)

Objectifs.

- Faire acquérir des stratégies permettant de tirer profit de toutes les occasions d'apprendre offertes par l'école et par l'environnement extérieur;
- faire acquérir la capacité d'apprendre et de s'évaluer en tant qu'apprenant;

Methods

These are highly diversified, because they are applied not only to the operation of taking charge per se (definition, conduct or assessment of the programme) but also to the desired degree of taking charge. Three degrees, or levels of ability, have been assigned for each of these fields, depending on the importance (scope, complexity, etc.) of the field of decision concerned and of the amount of personal initiative entailed.

Exemple: choice of learning material:

first degree: the learner makes a selection among the materials supplied by the teacher;

second degree: the learner himself procures part of the necessary materials;

third degree: the learner himself procures or manufactures the materials in adequate quantity and variety.

EXPERIMENT 3 (BELGIUM)

Aims

To develop the learners' ability to take charge of their learning by enhancing their degree of personal involvement in the teaching/learning process (aims, activities, assessment).

Methods

Progressive increase in the participation by learners in decisions governing the programme and its assessment:

- first phase: an explanation of the selections made by the teacher enables the learner to understand the educational situation in which he is placed;
- second phase: learners are requested (and encouraged) to give their reactions to the teacher's proposal;
- third phase: increasing account is taken of their counter-proposals.

The modification in the role of the learners brought about by the change in the role of the teacher will be successful only if the teacher/learner relationship is altered so as to obtain this result; the teacher here takes the initiative in creating new attitudes of confidence and co-operation.

EXPERIMENT 4 (ITALY)

Aims

To awaken the responsibility of pupils by making them aware of the need to carry out an assessment of themselves as learners (level of knowledge, working capacity, motivation, etc.), in order to make the undertaking of a learning programme a matter of deliberate personal choice.

Methods

Learners are asked to reflect on the nature and value of self-assessment, prompted and guided by an appropriate questionnaire. The replies to the questionnaire also make it possible to identify the difficulties encountered by learners in performing such an assessment.

EXPERIMENT 5 (SWITZERLAND)

Aims

To promote self-directed learning and develop the ability to define aims, subject matter and methods of learning and assessment.

- faire prendre conscience de la nature et de l'importance relative des rôles d'apprenant, de co-apprenant et d'enseignant dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Procédures méthodologiques.

Participation des élèves aux décisions concernant l'élaboration, le déroulement et l'évaluation du programme d'apprentissage:

- apprenants et enseignant discutent et déterminent l'objectif de la prochaine séquence d'enseignement/apprentissage;
- les apprenants choisissent les supports et définissent leurs modes d'utilisation;
- l'enseignant observe et analyse le déroulement du programme retenu;
- l'enseignant interprète cette observation en termes de suggestions à proposer lors de l'organisation de la séquence suivante;
- apprenants et enseignant évaluent ensemble le travail accompli (acquisitions et participations);
- les apprenants se définissent des objectifs personnels;
- apprenants et enseignant définissent la séquence suivante.

EXPERIENCE 2 (FINLANDE)

Objectifs.

Developper, dans le cadre pédagogique défini pour les seconds cycles de l'enseignement secondaire, les capacités de l'apprenant à prendre en charge la définition, le déroulement et l'évaluation du programme d'enseignement/apprentissage.

Procédures méthodologiques.

Très diversifiées, car non seulement adaptées au domaine de prise en charge (définition, déroulement ou évaluation du programme) mais aussi au degré de prise en charge visé. Trois degrés, ou niveaux de capacité, ont été déterminés pour chacun des domaines, selon l'importance (étendue, complexité, etc...) du champ de décision concerné et la part d'initiative personnelle investie.

Exemple: choix du matériel d'apprentissage:

- premier degré: l'apprenant choisit parmi les matériaux fournis par l'enseignant;
- deuxième degré: l'apprenant se procure lui-même une partie des matériaux nécessaires;
- troisième degré: l'apprenant se procure, ou se construit, lui-même des matériaux en quantité et en variété suffisantes.

EXPERIENCE 3 (BELGIQUE)

Objectifs.

Développer la prise en charge de leur apprentissage par les apprenants en accroissant leur degré d'implication personnelle dans le processus d'enseignement/apprentissage (objectifs, activités, évaluation).

Procédures méthodologiques

Augmentation progressive de la participation des apprenants aux décisions concernant le programme et son évaluation:

- 1er temps: une information sur les choix opérés par l'enseignant permet à l'apprenant de comprendre la situation pédagogique dans laquelle il se trouve placé;
- 2ème temps: les apprenants sont invités (et incités) à réagir aux propositions de l'enseignant;

Methods

Introduction of a "tandem" learning arrangement, in which two learners with different mother tongues teach each other their own mother tongue:

- registration of learners and pairing off of partners;
- personal introduction talk, with issue of initial documentation;
- the pairs take charge of their learning (aims, activities, implementation, assessment);
- if they so wish, they can call upon a teacher-counsellor;
- this mutual instruction continues for as long as the partners so decide.

EXPERIMENT 6 (IRELAND)

Aims

To develop the learner's ability to take charge of his learning, particularly as regards methods and techniques.

Methods

Placing learners in a distance teaching situation and helping their achievement of autonomy by means of an advisory service whose principal purpose is to encourage learners to identify and develop personal learning techniques. The adviser also helps learners to obtain additional learning materials and to evolve personalised methods of using this material.

EXPERIMENT 7 (FRANCE, C.R.A.P.E.L.)

Aims

To train learners to take charge of subsequent language learning, irrespective of the language knowledge and skills which will then be their aim.

Methods

Introduction of a self-directed learning system with support in which:

- learners are grouped in pairs;
- they determine their short-term learning programmes;
- they choose their materials and methods;
- they define their self-evaluation procedures;
- they meet their teacher/counsellor every two weeks; the latter assists them in taking decisions on their learning by encouraging them, in particular, to assess the work done, and supplies them with the materials which they wish to use.

EXPERIMENT 8 (EUROCENTRES)

Aims

Bournemouth Eurocentre: development of learners' self-assessment ability.

Lausanne Eurocentre: the acquisition of the ability to design a personal learning programme.

London Eurocentre: development of the ability to take charge of learning, particularly so as to be able to continue externally a learning process begun in school.

- 3ème temps: une place de plus en plus large est faite à leurs contre-propositions.

Le changement de rôle des apprenants entraîné par le changement de rôle de l'enseignant ne peut réussir que si la relation enseignant/apprenant est modifiée: pour obtenir ce résultat, l'enseignant prend l'initiative d'attitudes nouvelles de confiance et de coopération.

EXPERIENCE 4 (ITALIE).

Objectifs.

Responsabiliser les élèves en les sensibilisant à la nécessité de procéder à une évaluation d'eux-mêmes en tant qu'apprenants (niveau de connaissances, capacités de travail, motivation, etc...) de manière à faire de l'entrée dans un programme d'apprentissage un choix personnel délibéré.

Procédures méthodologiques

Réflexion sur la nature et l'utilité d'une évaluation de soi en tant qu'apprenant suscitée et guidée par un questionnaire approprié. Les réponses au questionnaire permettent en outre de cerner les difficultés que rencontrent les apprenants dans la réalisation d'une telle évaluation.

EXPERIENCE 5 (SUISSE)

Objectifs.

Favoriser l'apprentissage autodirigé et développer l'acquisition de stratégies de définition d'objectifs, de contenus, de méthodes d'apprentissage et d'évaluation.

Procédures méthodologiques

Mise en place d'une structure d'apprentissage "en tandem" dans laquelle deux apprenants de langue maternelle différente s'enseignent mutuellement leur langue maternelle:

- inscription des apprenants et appariement des partenaires;
- entretien de mise en contact avec remise d'une documentation de départ;
- les tandems prennent en charge leur apprentissage (objectifs, activités, déroulement, évaluation);
- ils peuvent, s'ils le souhaitent, faire appel à un enseignant-conseil;
- l'enseignement mutuel se poursuit aussi longtemps que les partenaires le décident.

EXPERIENCE 6 (IRLANDE).

Objectifs.

Développer la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, en particulier dans le secteur des méthodes et techniques.

Procédures méthodologiques.

Placer les apprenants dans une situation d'enseignement à distance et favoriser leur acquisition d'autonomie grâce à un service de conseil dont le rôle principal est d'encourager les apprenants à identifier et à développer des techniques d'apprentissage personnelles. Le conseiller aide également les apprenants à se procurer du matériel d'apprentissage complémentaire et à définir des modes d'emploi personnalisés de ce matériel.

Methods

Bournemouth Eurocentre: use by teachers of evaluation checklists for learners' oral work; the observations made are presented and discussed with the learners, which gives them an opportunity of discovering what are for them new criteria for assessing acquisition of language skills; regarding assessment of learning as such, a questionnaire on the activities carried out plays the same part as the evaluation checklists.

Lausanne Eurocentre: making available to learners a resource centre and an advisory service for carrying out any desired self-directed learning programme; the learner who makes use of this facility is assisted by a resource-centre adviser as often as he wishes, and has access to all the materials available at the centre.

London Eurocentre: advantage is taken of all situations which demonstrate the inherent link between what happens in the classroom and in the outside world; the activities prepared for learners are based on the potential offered by the inter-connections that can be established between the courses themselves, the resource centre and the outside.

EXPERIMENT 9 (FRANCE, C.R.A.P.E.L.)

For about the last 15 years the C.R.A.P.E.L. has been operating a self-directed learning system with support in which the learners learn a language by taking progressively greater charge of their learning activities.

A number of learners who have profited from this system have been interrogated by questionnaire in order to obtain their views as users on the system in question. The report contains the results of this enquiry and a summary of the evidence collected.

EXPERIMENT 10 (UNITED KINGDOM)

Aims

To develop the self-assessment ability of teachers under training in order to enable them in their turn to develop this ability in their pupils.

Methods

Whenever work is returned to the tutor, the learner (who is in fact a teacher) marks his copy by using the list of criteria supplied by the tutor. The tutor also marks the work. The two marks are then compared:

- if they concur, this common mark is the one assigned to the work;
- if they do not concur, a discussion is held between tutor and learner with a view to reaching agreement;
- if no agreement can be reached, a third person chosen by the learner from a list drawn up by the tutor, marks the copy also, and it is his mark which is adopted.

EXPERIMENT 11 (FRANCE, UNIVERSITY OF PARIS III)

Aims

To make it possible for teachers of French as a foreign language to formulate their own training programme rather than remaining mere consumers of training material; for this purpose they assemble their own data on publishing and the media so as to learn how these types of communication facilities operate: they will then be in a position to turn them into real tools of the trade, assisting them to produce the resource materials which they wish to use in their teaching work.

EXPERIENCE 7 (FRANCE : C.R.A.P.E.L.)

Objectifs.

Préparer les apprenants à prendre en charge un apprentissage de langue ultérieur quels que soient les savoirs et savoir-faire langagiers qui seront alors visés.

Procédures méthodologiques.

Mise en place d'une structure d'apprentissage autodirigé avec soutien dans laquelle:

- les apprenants sont groupés par paires;
- ils déterminent leurs programmes d'apprentissage à court terme;
- ils choisissent leurs matériaux et leurs techniques;
- ils définissent leurs modes d'autoévaluation;
- ils rencontrent leur enseignant-conseil toutes les deux semaines: celui-ci les aide à prendre les décisions concernant leur apprentissage en les incitant, en particulier, à réfléchir au travail fait, et leur fournit les matériaux qu'ils souhaitent utiliser.

EXPERIENCE 8 (EUROCENTRES)

Objectifs.

Eurocentre Bournemouth: développer la capacité d'autoévaluation des apprenants.

Eurocentre Lausanne: acquisition de la capacité de se définir un apprentissage personnel.

Eurocentre Londres: développement de la capacité de se prendre en charge, en particulier pour être en mesure de poursuivre dans l'environnement extérieur un apprentissage commencé en classe.

Procédures méthodologiques.

Eurocentre Bournemouth: utilisation par les enseignants de grilles d'observation des productions orales des apprenants; les observations faites sont présentées et discutées avec les apprenants, ce qui leur donne l'occasion de découvrir des critères d'évaluation de l'acquisition langagière nouveaux pour eux; pour ce qui concerne l'évaluation de l'apprentissage en tant que tel, un questionnaire d'appréciation des activités pratiquées joue le même rôle que les grilles d'observation.

Eurocentre Lausanne: mise à la disposition des apprenants d'une médiathèque et d'un service de conseil pour conduire tout apprentissage autodirigé désiré; l'apprenant qui profite de cette offre est conseillé par un médiathécaire aussi souvent qu'il le désire et peut utiliser tous les matériaux disponibles dans la médiathèque.

Eurocentre Londres: toutes les occasions qui permettent de montrer le lien pouvant exister entre ce qui se fait en classe et le milieu environnant sont mises à profit; les activités proposées aux apprenants sont fondées sur les possibilités qu'offrent, dans cette perspective, les liens qui peuvent être créés entre les cours, le centre de ressources et l'extérieur.

EXPERIENCE 9 (FRANCE: C.R.A.P.E.L.)

Le C.R.A.P.E.L. a mis en place depuis une quinzaine d'années une structure d'apprentissage autodirigé avec soutien dans laquelle les apprenants conduisent leur apprentissage de langue en apprenant à se prendre progressivement de plus en plus en charge.

Un certain nombre d'apprenants ayant profité de cette structure ont été interrogés par questionnaire pour obtenir leur avis d'utilisateurs sur la structure

Methods

The trainee teachers work alternately with a regular instructor and with representatives of the professions involved (journalists, publishers, administrators); the meetings with these professionals are directed entirely by the trainees, with the assistance of the instructor.

EXPERIMENT 12 (AUTHORS OF TEACHING MATERIALS)

This report by the authors of a teaching "manual" contains data which are usually little known or even quite unknown among teachers using text books available on the market. How do the authors go about organising their material? How do they arrive at their final product? How are their selections justified? In the selection process, what is the role played by their positive wishes in the matter and how important are publishing constraints? These are questions to which the answers are significant for anyone wishing to make a learning or teaching tool out of a text book and not to remain merely an uncritical user thereof.

The information presented comprises:

- a description of the chosen aims in acquiring the ability to learn, and of the activities which have been prepared to enable learners to attain these goals;
- the preconceptions attending the attitudes and aptitudes which, according to the authors, characterise autonomy, and the methodological theories on which they are based;
- various remarks detailing the constraints which they have had to take into account and the way in which these constraints have affected their original intentions.

CONCLUSIONS

These experiments taken together indicate that the watchword in connection with applications of the autonomy concept in Europe is flexibility: whatever the public concerned (lower or upper secondary pupils, senior pupils following academic or technical courses, university students in arts or science, adults undergoing permanent education, teachers under initial or further training), whichever the language taught and learned (English, French, German or other), and whatever the institutional conditions (strong or weak constraints in terms of curricula, timetables, facilities available, etc.), solutions at pedagogical level can be found and are found, irrespective of the theoretical training and the experience of the practitioners of these applications of the autonomy concept. It is as if all that is necessary is the relevant desire on the part of teachers, namely that they should be sufficiently convinced of the value represented by the operation for the appropriate actions to be taken and consequently pursued. The approach may be "interpreted" (in the sense that a musical score is interpreted by the performer) in so many different ways that it always represents an available and viable pedagogical option.

It should also be stressed that application of the autonomy principle is not limited to language learning: other disciplines have been the subject of applications in this field (cf. the Danish experiment referred to in report N° 1, comprising all subjects taught in secondary education; cf. also the course on information science offered at Club Schools in Switzerland, etc.). The results obtained are just as convincing as in languages.

Thus, to sum up, there is every reason to be optimistic, provided that:

- information on the application of the autonomy principle is more widely disseminated, among all participants in the teaching/learning process (teacher,

en question. Ce sont les résultats de cette enquête, la synthèse des témoignages recueillis, que présente le compte rendu.

EXPERIENCE 10 (GRANDE BRETAGNE)

Objectifs.

Développer la capacité d'autoévaluation de professeurs en formation afin de les rendre capables de développer eux-mêmes cette capacité chez leurs apprenants.

Procédures méthodologiques.

A chaque remise d'un travail au formateur, l'apprenant (l'enseignant, en l'occurrence) note sa copie en utilisant la liste de critères fournie par le formateur; le formateur note également le travail. Les deux notes sont alors comparées:

- si elles concordent, c'est cette note qui est attribuée au devoir;
- si elles ne concordent pas, une discussion s'engage entre le formateur et l'apprenant dont le but est de négocier un accord;
- si aucun accord ne peut être atteint, une tierce personne, choisie par l'apprenant sur une liste établie par le formateur, corrige à son tour la copie et c'est sa note qui est retenue.

EXPERIENCE 11 (FRANCE: UNIVERSITE DE PARIS III)

Objectifs.

Faire en sorte que les enseignants de français langue étrangère se construisent leur propre formation plutôt que de rester de simples consommateurs de formation; dans cette perspective, ils doivent, en particulier, se construire leur propre information sur l'édition et sur les médias pour apprendre comment fonctionnent ces types de communication: ils seront alors en mesure de faire de l'édition et des média de véritables outils professionnels servant à élaborer les produits médiatiques dont ils souhaiteront faire usage en classe.

Procédures méthodologiques

Les formés travaillent alternativement avec un formateur institutionnel et avec des représentants des professions concernées (journalistes, éditeurs, responsables administratifs); les rencontres avec les professionnels sont totalement prises en charge par les formés, avec l'aide du formateur.

EXPERIENCE 12 (AUTEURS DE MATERIELS PEDAGOGIQUES)

Ce compte rendu des auteurs d'un matériel pédagogique de type "manuel" rassemble des informations généralement mal connues, sinon totalement inconnues, des enseignants utilisateurs de manuels disponibles sur le marché. Comment les auteurs s'y prennent-ils pour faire un matériel? Comment parviennent-ils aux choix que l'on constate dans le produit fini. Comment ces choix sont-ils justifiés? Quelle est, dans ces choix, la part de volonté délibérée et de soumission aux contraintes éditoriales? Autant de questions dont les réponses sont importantes pour qui veut faire d'un manuel un outil d'apprentissage ou d'enseignement et non pas en rester un utilisateur servile.

Les informations présentées comportent:

- une description des objectifs d'acquisition de la capacité d'apprendre retenus et des activités qui ont été élaborées pour permettre aux apprenants d'atteindre ces objectifs;
- les préconceptions concernant les attitudes et les aptitudes qui caractérisent, selon les auteurs, l'autonomie, et les hypothèses méthodologiques

learners, designers of training programmes, authors of text books, administrators of teaching institutions, educational decision-makers): without such data there can be no informed demand or no systematic offer of acquisition of the ability to learn;

- the experience acquired in various places is likewise widely disseminated in order rapidly to expand the scope of the potential (theoretical considerations as well as specific solutions) available to prospective practitioners.

It is to the establishment of these two conditions that this compendium has the aim of contributing. The future will show whether this aim has been achieved.

sur lesquelles ils se sont fondés;

- un certain nombre de remarques précisant les contraintes qu'ils ont dû prendre en compte et la manière dont ces contraintes ont biaisé leurs intentions initiales.

CONCLUSION

L'ensemble de ces expériences fait apparaître que le maître-mot des applications de la démarche de l'autonomie en Europe est la flexibilité: quel que soit le public pris en charge (élèves de collège ou de lycée, lycée "classique" ou lycée technique; étudiants universitaires de lettres ou de sciences; adultes en formation permanente; professeurs en formation initiale ou continue), quelle que soit la langue enseignée et apprise (allemand, anglais, français ou autres), quelles que soient les conditions institutionnelles (contraintes fortes ou faibles en termes de programmes, d'horaires, de moyens disponibles, etc...), des solutions pédagogiques peuvent être, et sont, trouvées, et ceci quelles que soient la formation théorique et l'expérience des initiateurs de ces applications. Tout se passe en fait comme s'il suffisait que les enseignants le veuillent, soient donc suffisamment persuadés de l'intérêt que représente cette démarche, pour que des réalisations puissent voir le jour et être menées à bon terme. La démarche elle-même peut être "interprétée" (au sens où une partition musicale est interprétée par le musicien) de tant de manières différentes qu'elle représente toujours une option pédagogique disponible et réalisable.

Il faut d'ailleurs remarquer que la démarche n'est pas réservée à l'apprentissage de langue: d'autres disciplines ont fait l'objet de tentatives d'application (cf. l'expérience danoise à laquelle il est fait allusion dans le compte rendu N° 1, couvrant toutes les matières enseignées dans le secondaire; cf. également le cours d'informatique mis au point dans les Ecoles-Clubs en Suisse: etc..). Et les résultats obtenus sont tout aussi probants qu'en langue.

En prospective, il y a donc tout lieu d'être optimiste, à condition:

- que l'information sur la démarche soit plus largement diffusée, et ceci auprès de tous les participants des processus d'enseignement/apprentissage (enseignants, apprenants, concepteurs de formations, auteurs de matériels didactiques, administrateurs d'institutions de formation, décideurs dans le domaine de l'éducation): sans cette information il ne peut y avoir de demande libre ni d'offre systématique d'acquisition de la capacité d'apprendre;

- que l'expérience acquise ici et là soit également largement diffusée afin d'élargir rapidement l'éventail des "possibles" (prises de position "théoriques" autant que solutions concrètes) offert aux initiateurs potentiels.

C'est à l'établissement de ces deux conditions que ce recueil prétend contribuer. L'avenir dira s'il a atteint son but.