



HAL
open science

Processus d'autoformation : que nous apprennent les trajectoires en CRL ?

Peggy Candas

► **To cite this version:**

Peggy Candas. Processus d'autoformation : que nous apprennent les trajectoires en CRL ?. Les Langues Modernes, 2013, 4, pp.30-37. hal-00942933

HAL Id: hal-00942933

<https://hal.science/hal-00942933>

Submitted on 6 Feb 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Processus d'autoformation : que nous apprennent les trajectoires en CRL ?

PAR CANDAS PEGGY ATILF UMR 7118 CNRS-UNIVERSITE DE LORRAINE, EQUIPE DIDACTIQUE ET
SOCIOLINGUISTIQUE (CRAPEL)

Introduction

La société contemporaine envisage le citoyen comme individu capable de se former tout au long de la vie. Depuis plus d'une trentaine d'années, un courant de recherche, centré sur l'idée d'autoformation, s'est intéressé au rôle central de l'autonomie d'apprentissage dans l'acte d'apprendre, avec notamment les travaux du Conseil de l'Europe (Holec, 1979) et de chercheurs gravitant dans certaines des sphères de ce que Carré (1999) a nommé « la galaxie de l'autoformation ». L'objectif étant de promouvoir le développement de l'autonomie chez tout apprenant, il s'est rapidement agi d'opérationnaliser cette notion, à l'attention notamment des acteurs de l'éducation et de la formation. Il s'avère que les conseils pratiques donnés aux éducateurs trouvent leur origine dans un courant de recherche parallèle, principalement nord-américain, celui de l'apprentissage autodirigé chez les adultes, avec en particulier les travaux fondateurs de Knowles (1971) et Tough (1971). Dans ce champ, le consensus qui se dégage est que la planification, ou autrement dit l'organisation en amont du projet, des étapes et des moyens d'apprentissage, par l'apprenant est centrale dans le processus d'apprentissage autodirigé de l'adulte¹.

Toutefois, les résultats de plusieurs recherches, notamment sur les autodidactes, viennent contredire ce principe assez largement accepté². Spear et Mocker (1984) et Danis et Tremblay (1985) ont montré que les sujets adultes

1/. Spear et Mocker (1984) citant Tough et d'autres chercheurs du champ : « In previous research in self-directed learning, [the cited authors] have reported or implied the existence of detailed preplanning of self-directed learning by adults. (...) Specifically, Tough (1971, p. 116-117) identified thirteen steps in planning (...) : identifying in detail what is to be learned, resources and methods for learning, time devoted to the effort, where to learn, pace of learning, deadline for completion, etc. » (p. 2).

2/. « Spear and Mocker's findings are of interest because they call into question the assumption that autonomous learning is necessarily *planned* learning. » (Benson, 2001, p. 78).

étudiés, ayant mené à terme des projets réussis d'apprentissage autodirigés, n'avaient rien planifié de manière précise (les rares cas de planification étant vagues), ne cherchaient pas un grand nombre de ressources adaptées à leur projet avant de se lancer mais profitaient de la première opportunité d'apprendre qui se présentait en se saisissant d'une ressource découverte le plus souvent par hasard. Ces chercheurs aboutissent à une même définition des trajectoires d'apprentissage autodirigé comme n'étant ni linéaires, ni soigneusement planifiées en amont par l'apprenant, mais structurées au moins autant par les ressources aisément disponibles dans l'environnement immédiat et par le hasard – ensemble de « circonstances organisantes » (Spear et Mocker, 1984) – que par les intentions très générales et flexibles de l'apprenant³. Le processus d'apprentissage progresse d'un épisode d'apprentissage à un autre et ce n'est que rétrospectivement, une fois le projet abouti, que la trajectoire donne l'impression d'être linéaire et dirigée vers un objectif à long terme. Ces travaux ont ainsi ouvert de nouvelles pistes pour la compréhension du processus d'autoformation, mais n'ont pas donné lieu à une remise en cause du modèle dominant.

Dans cet article, l'auteure présentera une recherche menée dans les Centres de Ressources de Langues de l'Université de Strasbourg (Candas, 2009) et son apport à la réflexion sur les facteurs structurant les trajectoires d'apprentissage d'étudiants apprenant l'anglais dans un dispositif d'autoformation guidée, avant de tenter de montrer qu'un rapprochement avec les travaux de recherche sur la créativité pourrait s'avérer fructueux quant aux liens à tisser entre les notions d'autonomie d'apprentissage et de créativité.

Contexte

Les Centres de Ressources de Langues (CRL) de l'Université Louis Pasteur (ou Université de Strasbourg après la fusion de 2009), que fréquentent des étudiants spécialistes d'autres disciplines que les langues, ont été créés pour développer à la fois les compétences langagières et culturelles de ces étudiants dans une ou plusieurs langues étrangères et leur autonomie d'apprentissage, dans une perspective de formation tout au long de la vie. Ce dispositif LANSAD (LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) concerne aujourd'hui 14000

3/. « On retrouve plutôt chez les autodidactes étudiés plusieurs processus d'apprentissage possibles, composés d'étapes ou de séquences multidirectionnelles. Un premier principe qui ressort ici est le suivant : *les autodidactes procèdent de manière heuristique à l'intérieur d'une démarche qui s'organise autour d'intentions qui, à leur tour, se définissent et se précisent sans a priori.* » (Danis et Tremblay, 1985, p. 429).

étudiants. L'historique de la création de ces centres a été documenté et analysé ailleurs (Poteaux, 2010). Plus précisément, sept centres de ressources de langues remplacent les salles de classe traditionnelles : ils sont ainsi le cœur du dispositif d'enseignement-apprentissage où les étudiants viennent avec leur enseignant de langue pendant le créneau du cours de langue, et non le centre de ressources où l'apprenant vient seul en plus du cours. Un grand nombre de ressources, très variées, sont disponibles et des enseignants sont toujours présents. Tous les étudiants de licence et master doivent valider des ECTS (3 ECTS par semestre du L1 au L3 de la licence et deux fois 3 ECTS en master) pour au moins une langue étrangère. Aucun parcours prescrit n'est imposé ou proposé quel que soit le niveau de compétences de l'étudiant. L'étudiant élabore son propre parcours en fonction de ses besoins, de ses préférences et des demandes institutionnelles. Le développement de l'autonomie d'apprentissage tout en apprenant une ou plusieurs langues étrangères est un objectif explicite : lors de fréquentes interactions (étudiants-enseignants, entre pairs), les étudiants sont encouragés à réfléchir de manière critique à leur travail, à organiser leur parcours en se fixant des objectifs d'apprentissage, en choisissant des ressources adaptées, en définissant des modalités pratiques de travail, et à auto-évaluer les apprentissages ainsi réalisés (Holec, 1979). En première année de licence, ils sont en grande partie évalués sur leur capacité à analyser de manière critique leur parcours du semestre et à définir des priorités pour le module de langue du semestre suivant.

Méthodologie

À partir de huit études de cas, les pratiques d'étudiants autodirigeant leur processus d'apprentissage dans un des CRL décrits ci-dessus ont été analysées de manière compréhensive, c'est-à-dire sans préjuger de ce que l'on pourrait ou devrait constater, à la recherche de récurrences. L'objectif était de déterminer comment les étudiants s'y prennent pour tenter d'apprendre une langue étrangère dans un CRL lorsque leurs enseignants et l'institution leur demandent d'autodiriger leur processus d'apprentissage, encouragés et accompagnés dans cette prise de responsabilité par les enseignants. En cours d'analyse, les questions se sont précisées, notamment : dans quelle mesure et selon quelles modalités les apprenants ont-ils planifié, dirigé ou organisé leur processus d'apprentissage ? D'autres facteurs structurants interviennent-ils ? La méthodologie de recueil de données combine l'observation de séances de travail d'étudiants en CRL avec prise de notes du chercheur sur l'activité (telle que définie en ergonomie ou en psychologie du travail) de l'étudiant et un entretien dirigé après chaque séance de travail durant lequel le chercheur décrit en détail ce qu'il a vu durant la séance de travail à l'étudiant et lui demande de

donner autant de détails que possible sur des actions spécifiques.

Résultats et discussion

Les résultats de cette recherche sur les trajectoires d'apprentissage autodirigé d'étudiants en CRL montrent des similarités importantes avec ceux obtenus par Spear et Mocker (1984) et Danis et Tremblay (1985). En effet, les sujets étudiés ont toujours pris très peu de temps pour choisir une ressource sur laquelle ils ont travaillé assez longtemps, souvent toute une séance, après avoir exploré une toute petite partie des ressources disponibles dans le CRL (par ex. une seule page du catalogue de ressources, une revue bien visible sur le présentoir ou un jeu sur une étagère). Les étudiants n'ont cité que très rarement un objectif d'apprentissage ou, s'ils ont mentionné un but, celui-ci était très général (par ex., apprendre plus de vocabulaire, mieux comprendre les gens qui parlent). Ils ont souvent dit avoir choisi la ressource parce qu'elle leur plaisait ; d'autres paramètres plus terre-à-terre comme ce qu'ils avaient envie de faire ce jour-là et leur degré de fatigue entraient aussi en ligne de compte. Ce n'est qu'après avoir travaillé sur une ressource pendant une séance complète que plusieurs étudiants ont dit vouloir continuer à travailler avec la même ressource ou une ressource du même type ultérieurement et s'y sont tenus. L'ensemble de ces résultats confirme que les parcours personnels des étudiants de cette recherche sont bien structurés par des buts très larges, ce que Berten (1999, p. 43) appelle une « intentionnalité flottante et transversale ». La trajectoire est aussi fortement influencée par les émotions et les affects, comme toute décision (Berthoz, 2003 ; Damasio, 1995), ainsi que par les ressources disponibles, découvertes par hasard et/ou aisément accessibles sans avoir à (beaucoup) chercher, ce qui a conduit Spear et Mocker (1984) à inventer l'expression « the organizing circumstance »⁴ (« circonstance organisante »).

Dans le contexte universitaire de l'étude, les représentations que les étudiants se font des contraintes institutionnelles exercent bien entendu une influence importante sur les trajectoires : ainsi, les sujets étudiés ont reconnu travailler

4/. « (...) the researchers derived the concept of the *Organizing Circumstance* which postulates that self-directed learners, rather than preplanning their learning projects, tend to select a course from limited alternatives which occur fortuitously within their environment, and which structures their learning projects. » (Spear et Mocker, 1984, p. 4). Traduction : « (...) les chercheurs ont inventé le concept de circonstance organisante*qui postule que les apprenants autodirigés, plutôt que de planifier en amont leurs projets d'apprentissage, ont tendance à choisir une option parmi un nombre restreint de possibilités qui se présentent de manière fortuite dans leur environnement, et qui structure leurs projets d'apprentissage. » (ma traduction, Spear et Mocker, 1984, p. 4).

* traduction du concept proposée par Eneau (2000).

principalement pour valider leurs ECTS de langue, même s'ils ont tous affirmé qu'ils aimaient l'anglais ou trouvaient cette langue utile, mais aucun n'a évoqué de projet personnel précis nécessitant la maîtrise de cette langue. On se prend à douter : ces étudiants étaient-ils tous très peu autonomes dans l'apprentissage des langues étrangères ? Nous postulons qu'ils l'étaient à des degrés divers, comme en attestent les différences notables qui sont apparues dans la manière de travailler avec les ressources choisies, en particulier avec les « matériels pré-adaptés » (Carette et Holec, 1995) : un appareil didactique est fourni, ce qui n'empêche pas l'apprenant d'en faire l'utilisation qu'il souhaite. Par exemple, des pratiques très contrastées ont été observées dans l'utilisation d'un logiciel de dictées et de ses fonctionnalités d'aide. Cette recherche suggère que l'étude de ces usages ou modes d'appropriation pourrait donner des indications sur le degré d'autonomie dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les « matériels adaptables », quand ils sont sans consigne aucune, conduisent les étudiants à se rabattre sur les tâches connues (habitudes scolaires⁵) ou celles qu'ils perçoivent comme étant valorisées par les enseignants.

En outre, si la façon dont les apprenants contrôlent ou organisent leur processus d'apprentissage peut être qualifiée de pilotage flou, ce qui prime étant d'être dans une dynamique d'action, ce mode de pilotage n'exclut en rien des modifications de la trajectoire ou des modalités de travail chemin faisant. Dans deux études de cas, la simple description de ses actions faite par l'étudiant au chercheur pendant l'entretien a conduit l'apprenant à reconsidérer sa manière de travailler de manière critique (par ex. sur l'utilisation ou non de sous-titres pour regarder une vidéo⁶). S'il n'a pas été possible de vérifier si ces prises de conscience étaient suivies d'effets, elles laissent à penser que les compétences de l'apprenant autonome mises en évidence par Tremblay (2003)⁷ en lien avec l'« apprendre en action » sont primordiales : il procède par essai-erreur et réo-

5./ Extrait d'entretien en réponse à l'intervieweur qui demande à l'étudiante pourquoi elle fait le résumé d'un article qu'elle vient de lire :

Ben ça, c'est pour moi. Je sais pas. C'est l'habitude. (...) J'ai toujours fait des résumés donc euh ... enfin c'est pour m'habituer à écrire aussi.

6./ Extrait d'entretien après que l'intervieweur ait demandé si l'étudiante pensait procéder de la même façon la prochaine fois qu'elle choisirait de regarder un film en anglais :

Aux sous-titres ? Je laisse les sous-titres euh ... /va dire en anglais, mais s'interrompt/ À la rigueur si je revois un Disney ou quelque chose comme ça, je pourrais me passer de sous-titres, mais pour les films ... je préfère. (...) si je prends par exemple un Disney où la compréhension est très facile, je pourrai à ce moment-là plus me concentrer sur le phonétique et si je mets pas les sous-titres, ça m'obligera à être plus concentrée sur l'anglais parlé, les échanges que sur les écritures en fait. »

7./ Cf. chapitre 5 dans Tremblay (2003) où l'auteure présente un modèle théorique pour la conduite autonome d'activités éducatives, ainsi que les compétences nécessaires à l'exercice de l'autoformation.

orientations successives en fonction de ses expériences antérieures (compétence résumée par l'expression « réfléchir dans et sur l'action »). Plus généralement, si l'ensemble des résultats exposés ci-dessus relativisent l'importance, chez l'apprenant autonome, de compétences purement organisationnelles de planification et d'organisation raisonnée du processus d'apprentissage, ils permettent à l'inverse de saisir le caractère tout à fait essentiel d'autres compétences comme la « tolérance à l'incertitude »⁸ (Tremblay, 2003) et la capacité à prendre de la distance (« réflexion »⁹, Little, 1991).

Empruntant très largement à Bertin (1999, p. 44), le portrait de l'apprenant autodirigé qui se dégage est le suivant : il est plus un bricoleur au sens de Lévi-Strauss qu'un ingénieur car il ne « subordonne pas [chaque tâche] à l'obtention de matières premières et d'outils, conçus et procurés à la mesure de son projet ». Subordonnant au contraire la fin aux moyens, il se débrouille avec « les moyens du bord », engage une sorte de dialogue créatif avec « les éléments hétérogènes de son stock », qui sont « le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées », pour concevoir un objet.

Et la créativité dans tout ça ?

Une définition consensuelle de la créativité existe selon Lubart (2003, p. 18) : « La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste ». Une production nouvelle est par définition « originale et imprévue », à des degrés divers allant d'« une déviation minime par rapport aux réalisations antérieures » à « une innovation importante ». Mais cela ne suffit pas : la production créative doit également être adaptée aux contraintes de la situation. Pacteau et Lubart (2005) expliquent que cet objet d'étude, la créativité, a pour avantage d'englober la « créativité c minuscule ou créativité psychologique » « qui s'observe dans les solutions innovantes que chacun peut produire dans sa vie quotidienne » et la « créativité C majuscule ou créativité historique » « qui produit des ruptures épistémologiques et culturelles comme l'ont fait les travaux de Charles Darwin ou les œuvres de Pablo Picasso sur l'évolution et la peinture ». Dans ce cadre, il serait possible, selon les auteurs, de décrire le développement de l'enfant comme un processus créatif à un niveau personnel : en effet, dès sa naissance

8./ Cf. note précédente. Compétence centrale de l'« apprendre en création » car la nature aléatoire de la démarche d'autoformation et les transactions constantes avec l'environnement « demandent une grande tolérance à l'incertitude, en plus d'exiger flexibilité et souplesse. » (Tremblay, 2003, p. 171).

9./ « Essentially, autonomy is a *capacity* – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. » (Little 1991, p. 4).

l'enfant doit comprendre son environnement et trouver des réponses adaptées aux sollicitations ou problèmes rencontrés. Ces solutions sont souvent nouvelles pour lui, même si elles ne le sont pas forcément pour les autres. Si apprendre est bien un processus continuel tout au long de la vie, et si l'on suit l'hypothèse selon laquelle l'autonomie est au cœur de toute acquisition durable¹⁰, il est fort possible que les études sur le processus créatif puissent apporter des éléments importants pour une meilleure compréhension du processus d'autoformation. Plusieurs axes d'étude apparaissent d'emblée prometteurs : d'abord la place prépondérante de l'environnement dans les deux processus. En effet, une hypothèse centrale sur la créativité est qu'elle n'est pas une caractéristique cognitive pure mais le « produit de l'interaction entre des capacités cognitives, certaines caractéristiques émotionnelles et des facteurs environnementaux » (Pacteau et Lubart, 2005). La créativité ne serait possible qu'à condition que ces différentes composantes soient toutes présentes et de niveau élevé. Un autre angle d'attaque permet d'effectuer des recoupements entre processus créatif et processus d'autoformation, celui des traits personnels qui semblent favoriser certaines formes de créativité : le style intuitif, la tendance à prendre des risques, la tolérance à l'ambiguïté, la flexibilité cognitive, cette aptitude à appréhender les mêmes objets sous des angles différents, alliée à la sensibilité au changement et à la capacité à se dégager d'une idée initiale pour explorer de nouvelles voies. Certains traits rappellent ceux mis en évidence par Tremblay (2003), qui fait d'ailleurs elle aussi l'hypothèse d'un lien étroit entre créativité et propension à apprendre par soi-même¹¹. Pour conclure sur les dispositifs d'enseignement-apprentissage qui nous occupent, l'école ne favoriserait pas *a priori* la prise de risques et la créativité en raison du cadre strict régi par les règles scolaires et de la transmission implicite par les enseignants de leurs attitudes et préférences (Pacteau et Lubart, 2005).

10/. « For it appears that effective and worthwhile learning may actually depend on the extent to which learners achieve autonomy » (Little, 1991, p. 14). Aussi : « [O]ur previous work in the field [convinced] us that learner autonomy is not an optional extra, to be developed or not (...). On the contrary, we believe that autonomy is an essential characteristic of all truly successful learners, regardless of their age or the domain in which they are learning » (Little, Ridley et Ushioda, 2002, p. 1). Traduction : « Car il semble que tout apprentissage efficace et durable dépendrait en fait du degré d'autonomie auquel les étudiants parviennent » (Little, 1991, p. 14). Aussi : « Nos travaux dans ce champ de recherche nous ont convaincus que l'autonomie d'apprentissage n'est pas une option, à développer ou pas (...). Au contraire, nous pensons que l'autonomie est une caractéristique essentielle de tout apprenant qui réussit, quel que soit son âge ou le domaine de connaissances concerné » (ma traduction, Little, Ridley et Ushioda, 2002, p. 1).

11/. Pages 170 à 174.

Conclusion

La recherche décrite dans cet article montre que les compétences indispensables pour entreprendre et réussir des apprentissages autodirigés ne sont pas les compétences organisationnelles de celui qui s'enseigne à lui-même, ce qui allège l'énorme responsabilité pesant sur les épaules de l'apprenant en centre de ressources de langues, à qui l'on avait dévolu les tâches habituelles de l'enseignant. Le fait que la simple verbalisation de son activité puisse conduire un apprenant à réévaluer ses actions passées et à envisager une alternative peut-être plus efficace peut avoir des conséquences importantes sur le rôle de l'enseignant et la nature de la médiation : il pourrait s'avérer utile de donner aux apprenants l'occasion d'expliquer leur activité et leurs choix, de se faire le simple miroir de leurs actions et de les écouter, dans la perspective d'une prise de conscience génératrice d'évolutions et de changements. Cette technique d'entretien qui rappelle l'entretien de conseil (Gremmo, 1995) réaffirme le caractère primordial de l'intervention enseignante pour déclencher une prise de distance critique.

L'influence de l'environnement, des émotions et de l'aléatoire dans la définition des trajectoires d'apprentissage permet d'avancer que les dispositifs d'enseignement-apprentissage devraient faire une large place « à notre disposition inventive, à notre disponibilité à l'événementiel », être cet « environnement tolérant à l'erreur et bienveillant (...) condition de développement des potentialités », qui « donn[e] ses chances à la créativité » en offrant des « ressources polyvalentes, disponibles pour le sujet, mais qui deviennent significatives dans la mesure où elle se laisse marquer par une intentionnalité flottante et transversale » (Berten, 1999, p. 42-43). En tissant des liens entre processus d'autoformation et processus créatif, l'auteure espère avoir convaincu que, pour favoriser l'apprentissage, l'essentiel tient au moins autant à la qualité des dispositifs dans leur fonction de soutien qu'au respect inconditionnel des processus individuels et à l'espace laissé à l'apprenant pour cheminer.

Références bibliographiques

- BENSON, Phil (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow : Longman/Pearson Education.
- BERTEN, André (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Hermès*, n° 25, p. 33-47.
- BERTHOZ, Alain (2003). *La Décision*. Paris : Odile Jacob.
- CANDAS, Peggy (2009). *Analyse de pratiques d'étudiants dans un Centre de Ressources de Langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage*. Thèse de doctorat en sciences de

l'éducation, Université de Strasbourg.

CARETTE, Emmanuelle et Henri, HOLEC (1995). Quels matériels pour les centres de ressources ? *Mélanges Pédagogiques*, n° 22, p. 85-94. Consulté le 29/09/2013 : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/06_carette_holec.pdf

CARRÉ, Philippe (1999). La galaxie de l'autoformation. *Sciences Humaines*, n° 24, Hors-série, p. 54-56.

DANIS, Claudia et Nicole, TREMBLAY (1985). Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie. *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 11, n° 3, p. 421-440.

ENEAU, Jérôme (2000). *Facteurs individuels et organisationnels d'influence de l'autoformation*. Examen de synthèse de doctorat, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

GREMMO, Marie-José (1995). Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges Pédagogiques*, n° 22, p. 33-61. Consulté le 29/09/2013 : http://www.atilf.fr/IMG/pdf/04_gremmo.pdf

HOLEC, Henri (1979). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

KNOWLES, Malcolm (1971). *The Modern Practice of Adult Education : Andragogy vs Pedagogy*. New York : Association Press.

LITTLE, David (1991). *Learner Autonomy – 1 : Definitions, Issues and Problems*. Dublin : Authentik.

LITTLE, David, Jennifer, RIDLEY et Ema, USHIODA (2002). *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin : Authentik.

LUBART, Todd (2003). *Psychologie de la créativité*. Paris : Armand Colin.

PACTEAU, Chantal et Todd, LUBART (2005). Le développement de la créativité. *Sciences Humaines*, n° 164. Consulté le 29/09/2013 : http://www.scienceshumaines.com/le-developpement-de-la-creativite_fr_5213.html

POTEAUX, Nicole (2010). Histoire d'une innovation et trajectoire d'acteurs. In ALBERO, Brigitte et Nicole, POTEAUX (dir.) *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*. Paris : Les Éditions de la Fondation Maison des Sciences de l'Homme, p. 41-65.

SPEAR, George, et Donald, MOCKER (1984). The organizing circumstance : environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, vol. 35, n° 1, p. 52-77.

TOUGH, Alan (1971). *The adult's learning project : A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto : The Ontario Institute for Studies in Education.

TREMBLAY, Nicole (2003). *L'autoformation : pour apprendre autrement*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal.