
Le développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues et cultures étrangères :

Le cas de l'Université de Strasbourg

Nicole Poteaux
nicole.poteaux@unistra.fr

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Résumé

Dans cet article, nous abordons la question du développement de l'autonomie d'apprentissage, appliquée au domaine des langues étrangères, en particulier à l'université. En corollaire, les notions d'autoformation et d'auto-évaluation seront discutées en articulation. Nous présenterons ensuite une réflexion sur les dispositifs pédagogiques qui favorisent le développement de l'autonomie de l'apprentissage des langues en portant une attention particulière aux postures et aux rôles des enseignants. Un exemple pris dans l'expérience des Centres de Ressources de Langues de l'Université de Strasbourg (France), menée depuis vingt ans, illustrera le propos. Enfin, nous questionnerons les perspectives d'évolution de l'enseignement/apprentissage des langues dans le contexte socio-politique européen actuel.

Mots-clés : autonomie, autoformation, auto-évaluation, apprentissage des langues, université

Abstract

In this article, I focus on the issue of developing autonomy in foreign language learning at the postsecondary level. The concepts of self-directed learning and self-assessment are examined. This is followed by a discussion of the technical and pedagogical resources that foster the development of language learner autonomy, with special attention to the stances and roles of educators. Examples from experience at the Language Resource Centres at the University of Strasbourg (France) over the last 20 years are presented to illustrate the argument. Lastly, I examine the prospects of evolution of language teaching and learning in the current social and political environment in Europe.

Key words: autonomy, self-directed learning, self-assessment, language learning, university

Introduction

Les systèmes éducatifs ont pour finalité le développement de l'autonomie des individus et leur émancipation pour qu'ils deviennent des citoyens éclairés et responsables, diplômés et capables de s'insérer dans la société. Dans le monde contemporain, l'évolution du travail, connotée de flexibilité, d'adaptabilité et d'apprentissage tout au long de la vie, demande une autoformation constante au sens de la production par soi-même de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs.

Pour atteindre ces objectifs, l'École, au sens large, a multiplié dispositifs et méthodes en fonction à la fois des contextes socio-économiques et des connaissances issues de la recherche. Il est actuellement avéré que l'apprentissage est une construction individuelle qui se produit par les interactions avec l'environnement dans lequel elles se situent. L'apprentissage est le résultat d'interactions sociales et d'interactions avec l'environnement dont l'individu fait partie et qu'il contribue à produire (Piaget, 1988; Varela, 1989). Actuellement, l'évolution rapide des technologies multiplie à la fois les lieux d'apprentissage qui étaient essentiellement réservés aux institutions scolaires et les occasions d'interactions formelles ou informelles. Les cours ne peuvent aujourd'hui constituer le lieu unique d'apprentissage et d'utilisation des langues étrangères qui nous entourent dans nos vies quotidiennes. Il est facile d'en prendre conscience en écoutant le nombre de langues parlées dans la rue ou dans les transports en commun. L'augmentation de la mobilité des personnes à travers le monde et les flux migratoires propagent certaines langues à grande vitesse. La construction de l'Europe est confrontée à la question de la multiplicité des langues parlées dans ses différentes composantes. Les travaux du Conseil de l'Europe soutiennent des politiques linguistiques visant à développer le plurilinguisme et les compétences interculturelles afin de préserver les identités des pays concernés, tout en facilitant la communication entre eux. Il est tentant d'espérer que l'offre foisonnante de l'Internet et des produits multimédia facilitera l'exposition aux langues et cultures étrangères, mais se pose alors la question des modalités d'apprentissage qui présuppose un certain degré d'autonomie des individus, une question liée à celle de l'apprentissage tout au long de la vie et une notion clé pour le secteur professionnel et la formation continue.

Dans ce paysage complexe où l'apprentissage des langues se développe fortement hors de l'institution scolaire, alimenté par une technologie galopante, nous remettons en question la prise en compte de ces évolutions dans l'organisation pédagogique institutionnelle.

Nous poserons d'abord le cadre théorique qui sous-tend le développement de l'autonomie d'apprentissage, puis nous regarderons comment le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues peut s'en inspirer pour assurer une

progression jusqu'à un niveau avancé des étudiants qui ne seront pas spécialistes de langues étrangères, mais qui les utiliseront pour leurs études ou à des fins professionnelles. Enfin, nous illustrerons notre propos par une expérience innovante menée à l'Université de Strasbourg et discuterons des perspectives ouvertes.

Interagir pour apprendre

Les théories constructivistes de l'apprentissage (Piaget, 1969; Bruner, 1966) nous indiquent qu'apprendre, c'est agir et interagir avec son environnement, et ce, pour les humains, dans un milieu social et culturel qui en donne les motifs, les raisons et les moyens. Apprendre est donc une construction individuelle volontaire, mais pas solitaire ; la relation avec les autres est essentielle dans le cadre d'interactions avec un environnement riche en ressources variées, dont les pairs.

Interagir pour apprendre les langues

Les langues fondent le développement des individus et des groupes et structurent leur construction et, par conséquent, les sociétés qu'ils constituent ; elles participent ainsi activement aux progrès sociaux par les échanges, les collaborations de chercheurs, les transferts de technologies qui s'opèrent par l'usage des langues. Ainsi elles sont, d'emblée, au cœur de l'activité humaine.

L'interaction, c'est l'action réciproque qu'exercent deux éléments l'un sur l'autre, c'est la modification de ses comportements en fonction des réactions de l'autre, c'est la prise en compte des personnes dans leur contexte, c'est agir *avec et sur* le groupe social ; c'est aussi faire face à l'inconnu, à l'aléatoire.

Interagir pour apprendre semble évident dans le domaine des langues, comme le suggère le modèle de l'apprentissage de la langue maternelle, expérience partagée par le plus grand nombre. En conséquence de quoi, les représentations les plus fréquemment exprimées par le public concernent le « séjour linguistique » dans le pays étranger qui pallie si nécessaire un niveau insuffisant acquis dans le système scolaire. Or, l'efficacité de tels séjours dépend du recul interculturel que chaque individu, selon sa personnalité, pourra opérer pour éviter les risques d'interprétation ethnocentrée du nouvel environnement (Narcy-Combes, 2005, p. 21).

Apprendre pour développer son autonomie

Le concept d'autonomie dans le domaine de l'apprentissage représente à la fois une finalité et un moyen. L'autonomie ne peut se développer qu'en s'exerçant. Au plan philosophique, l'autonomie est une quête de l'individu dans son émancipation et une finalité citoyenne de l'éducation prônée dans les décrets

officiels gérant l'éducation¹. Au plan biologique, c'est une pulsion vitale ; nous sommes nés pour apprendre (Trocmé-Fabre, 1987), l'être vivant est soumis à cette condition pour survivre. C'est en intégrant des éléments extérieurs et en rééquilibrant sans cesse son organisation interne soumise aux perturbations qu'un être vivant est autonome (Varela, 1989). C'est aussi un paramètre social qui organise les sociétés démocratiques actuelles et qui a de fortes implications à la fois politiques (Dewey, 1916; Illich, 1971; Freire, 2001) et économiques, par exemple l'injonction de l'apprentissage tout au long de la vie. Par l'interaction avec d'autres systèmes linguistiques et d'autres références culturelles, l'apprentissage des langues participe du développement de l'autonomie de la personne.

Autonomie et apprentissage des langues

Dans les années 1980, Henri Holec (1981) a développé, dans le cadre de formation d'adultes en anglais, l'idée que l'apprenant était capable de prendre en charge son propre apprentissage en opposant autoformation (se former par soi-même) à hétéroformation (être formé par autrui). L'autoformation, c'est poser le postulat que l'étudiant est en grande partie l'agent de son apprentissage, qu'il peut développer sa capacité à générer un savoir sur le savoir et sur ses modes d'acquisition, à se connaître en tant qu'individu apprenant pour agir efficacement. Pour Holec, le sujet apprenant prend en charge son propre parcours en termes d'objectifs, de méthode, d'organisation et d'évaluation. Little (1997) a élargi la conception de Holec en y ajoutant la capacité à prendre de la distance, à apprendre à apprendre et à exercer une métacognition visant la compréhension des processus à l'œuvre en réfléchissant sur le « comment j'apprends ». Benson (1996) ajoute la dimension collective et la négociation d'objectifs et de moyens avec des partenaires, l'apprentissage impliquant des actions qui ont des conséquences sociales. Nous pouvons à présent articuler ces trois dimensions interdépendantes de l'exercice d'un contrôle sur l'apprentissage : le processus cognitif, les contenus d'apprentissage et la gestion de l'apprentissage (Benson, 2011, p. 92–118).

Autoformation

Nous pouvons considérer que l'autoformation est la forme institutionnalisée de l'autodidaxie qui est une démarche universelle quasiment anthropologique. Le concept a pris naissance dans la formation des adultes. Tough (1967) dans sa thèse « Learning without a teacher », Knowles (1975) avec ses travaux dans

¹Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029139960&categorieLien=id).

le domaine du « self-directed learning » et Dumazedier (1978) dans les mouvements d'Éducation Populaire ont amorcé la réflexion dans la formation des adultes et ont promu l'andragogie. Les recherches se sont largement développées ces vingt dernières années, mais malgré les différentes déclinaisons et les différentes précisions apportées dans le champ, la convergence sur la notion d'agentivité (Bandura 2001) est maintenant avérée. Il s'agit de reconnaître à chaque individu le pouvoir et la capacité à apprendre et à se développer dans son environnement, celui-ci représentant une variable importante tout comme la relation avec les pairs. Les travaux de Tremblay (1986) montrent comment les adultes autodidactes s'emparent des occasions présentes dans leur entourage (« the organising circumstance ») pour se former en fonction d'un but qu'ils se sont fixé, mais sans nécessairement planifier ou organiser leur parcours. Le domaine de l'apprentissage des langues a été pionnier dans l'expérimentation de l'autoformation des adultes comme en témoignent les travaux d'Henri Holec à Nancy, qui ont été repris par le Conseil de l'Europe dans les années 1970.

Autoévaluation

S'auto-évaluer s'inscrit logiquement dans le processus d'autoformation et de développement de l'autonomie d'apprentissage. Le questionnement « comment est-ce que je sais que je sais ? Quelles preuves puis-je trouver ? » est constitutif de l'apprentissage réflexif ; ce questionnement peut se concrétiser sous différentes formes, par exemple par un dialogue informel avec les enseignants ou les pairs ou au cours d'entretiens-conseil institués (Gremmo, 1995). L'évaluation *par et avec* les pairs, ou co-évaluation, entre dans le même processus. Elle constitue également un outil de diagnostic pour réguler les apprentissages en se fondant sur la valorisation de soi et non pas sur une dévalorisation des pairs ; en se révélant capable d'évaluer la réalisation de la tâche d'autrui, l'apprenant se dote de compétences utiles à lui-même et au groupe. La co-évaluation est donc un moyen d'équilibrer les auto-évaluations en introduisant un regard extérieur et permet de s'approprier les processus d'évaluation pour prendre confiance en soi et améliorer ses auto-évaluations. Il s'agit en fait de l'analyse d'une expérience commune qui permet de comprendre ce que la réalisation d'une tâche et la confrontation avec autrui à son sujet produisent comme transformations sur les personnes et sur le milieu. Le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) se nourrit des activités de co-évaluation qui développent de nouvelles compétences chez les individus qui la pratiquent. Dans le domaine des langues, la co-évaluation peut s'organiser entre étudiants qui apprennent la langue l'un de l'autre, par exemple dans les tandems² où elle est

²Dispositifs fondés sur l'apprentissage réciproque de deux personnes de langues différentes apprenant la langue l'une de l'autre, le natif servant de référence à l'autre.

quasi naturelle, ou par des visio-conférences dans la réalisation de projets internationaux. Dans le cadre des politiques linguistiques européennes, le Conseil de l'Europe propose le Cadre européen Commun de Référence en Langues (CECRL), dans lequel les différentes compétences fondamentales (lire–écrire–écouter–parler) inscrites dans une approche actionnelle³ (Puren, 2006) sont organisées pour l'auto-évaluation. L'apprenant peut ainsi réfléchir à ses objectifs et à ses progrès et consigner ses acquisitions linguistiques et culturelles.

Les concepts d'autonomie, d'autoformation et d'auto-évaluation sont abondamment documentés et s'inscrivent dans la réflexion actuelle sur les dispositifs d'apprentissage des langues. L'articulation entre théorie et mise en œuvre est un défi que nous avons tenté de relever à l'Université de Strasbourg.

Exemple de dispositif conçu pour développer l'autonomie des acteurs

En France, en général, y compris dans les universités, le modèle pédagogique dominant reste magistral et l'organisation pédagogique est centrée sur l'enseignant et sur la transmission de contenus disciplinaires. L'activité essentielle de l'étudiant consiste à assister au cours et à prendre des notes. Ce qu'il fait en dehors de ces moments institutionnels est laissé à son libre arbitre. Contrairement à la tradition issue du protestantisme (voir ci-dessous) que l'on trouve en Europe du Nord et en Grande-Bretagne par exemple, la relation enseignant-enseigné reste distante et il y a peu de collaboration informelle ou individualisée entre les différents acteurs. Les étudiants les plus autonomes dans leur apprentissage ont modifié d'eux-mêmes les modèles pédagogiques traditionnels de l'université française. Ils font des allers et retours entre le monde des études et le monde de la vie sociale. Ils agissent comme des acteurs de leur développement et, tels des autodidactes, sont à la recherche des meilleures ressources humaines et matérielles efficaces pour eux ; ils n'hésitent pas à multiplier les sources et les modalités (Spear et Mocker, 1984; Tremblay, 1986). Ils co-construisent des savoirs en cherchant l'information, en comparant et confrontant leurs résultats et leurs idées, en pratiquant la résolution de problème ou la pédagogie de projet. Ces modèles pédagogiques sont déjà à l'œuvre dans certaines universités de langue anglaise, mais encore assez peu dans les universités du sud de l'Europe de tradition catholique, comme l'explique Meirieu :

Le libre examen des textes s'inscrit dans la tradition pédagogique protestante d'une laïcité : [...] les protestants les premiers, affirmèrent le droit des fidèles à lire directement le texte biblique sans la médiation du clerc [...] dans les pays de tradition protestante, les bibliothèques universitaires sont bien plus développées que chez nous et les enseignants reçoivent les élèves dans leur bureau pour

³Conception de l'apprentissage des langues visant l'interaction pour la réalisation de tâches sociales en groupe.

leur expliquer tel ou tel point dans un livre ; ils font très peu cours. À Bruxelles, l'université d'État se nomme « Université Libre de Bruxelles », ce qui surprend ceux qui ignorent que « libre » renvoie ici au libre examen. (Meirieu et Le Bars, 2001, p. 140-141)

La prégnance de la médiation du savoir par un tiers (le prêtre ou l'enseignant) freine l'accès direct au savoir et le travail personnel de découverte. Le développement intensif de l'Internet et des réseaux est vraisemblablement en train de modifier cette tradition puisqu'il favorise l'accès à tous les savoirs partout et tout le temps (Linard, 2000). De même, l'apparition assez soudaine de la notion de pédagogie dans les universités françaises (De Ketele, 2010) remet en question les modèles pédagogiques et les compare à ceux d'autres pays. En effet, la concurrence entre les établissements au niveau international exerce une pression sur les approches pédagogiques par les démarches « qualité », par l'évaluation des enseignements et par le développement de l'usage des outils numériques pour l'enseignement universitaire.

Le contexte brossé ci-dessus, à la fois théorique et institutionnel, a impulsé à l'Université de Strasbourg une réflexion propice à l'innovation pédagogique pour l'apprentissage des langues des étudiants spécialistes d'autres disciplines ayant des besoins spécifiques pour étudier et s'orienter professionnellement.

Les Centres de Ressources de Langues de l'Université de Strasbourg

Un changement de paradigme

Créés à partir des années 1990⁴, les Centres de Ressources de Langues (CRL)⁵ ont été des lieux d'expérimentation et d'innovation (Albéro, Linard et Robin, 2009) pour changer de paradigme, c'est-à-dire passer de celui d'enseigner à celui d'apprendre. Ils ont également préfiguré les espaces virtuels et ont modélisé des systèmes d'accompagnement humain. Leur genèse et leur fonctionnement sont décrits dans plusieurs publications (Albéro et Poteaux, 2010; Poteaux, 2000). Nous soulignerons simplement ici comment leur conception a été fondée sur les théories du développement de l'autonomie d'apprentissage

⁴Voir crl.unistra.fr. Dans le cadre de la création à Strasbourg en 1991 du Pôle Universitaire Européen visant la mobilité des étudiants, est né un projet d'innovation pour l'amélioration de la maîtrise des langues étrangères par tous les étudiants du site. Actuellement, l'université impose trois crédits de langues à chaque semestre de la licence (soit 18 au total) et 6 au niveau du master ainsi qu'une certification nationale (CLES 2, Certification en langues de l'enseignement supérieur niveau B2) en licence.

⁵Lieux d'une capacité d'accueil de 50 personnes, composés de différents espaces de travail modulables, confortables et agréables, proposant des ressources en différentes langues. Des moniteurs étudiants assistent les enseignants pour les tâches matérielles. Les CRL sont ouverts toute la journée à la disposition des étudiants.

présentées ci-dessus.

Les CRL sont organisés pour susciter la prise de responsabilité de l'étudiant dans son parcours d'apprentissage. Inscrits en groupes disciplinaires dans des plages horaires régulières, sous la responsabilité d'un enseignant, les étudiants peuvent fréquenter les CRL autant qu'ils le souhaitent en dehors de cet espace réservé. Parmi les nombreuses ressources à disposition (outre les supports numériques, il y a des revues scientifiques, des livres, des jeux, des ateliers de conversation, des films, etc.), les étudiants choisissent leurs supports de travail, le type d'activité et les modalités de travail (seul ou en groupe, avec ou sans enseignant). Des exercices d'auto-évaluation sont proposés, soit par des activités conçues exprès (tests, exercices auto-correctifs), soit par des indicateurs externes (conversations, activités culturelles, stages à l'étranger) qu'ils intègrent dans leur parcours d'apprentissage. À tout moment, ils peuvent discuter avec les enseignants présents ou avec leurs pairs. Leurs apprentissages sont validés institutionnellement par des contrôles continus et des certifications en langues au terme de la licence⁶, par exemple. Nous remarquons actuellement le développement des apprentissages informels en langues par les réseaux numériques (Toffoli et Sockett, 2010). Dans cette nouvelle configuration, par conséquent, le rôle des enseignants se trouve modifié comparé aux cours traditionnels.

Un rôle nouveau pour les enseignants

Il s'agit principalement de renoncer à l'orchestration totale de l'apprentissage par l'enseignant, c'est-à-dire le choix des contenus et des supports, le temps imparti aux différentes tâches et les modalités de travail et d'évaluation (Poteaux 2000). La posture de l'enseignant en CRL est celle de l'accompagnement qui se caractérise par l'écoute et l'observation attentives, le conseil non prescriptif et le dialogue pédagogique. Les enseignants sont garants de l'organisation et du bon fonctionnement du dispositif, de la qualité des ressources proposées (y compris par les étudiants) ainsi que de la coordination avec les instances administratives des différentes filières, incluant la validation des apprentissages.

Le développement de l'autonomie des étudiants est, dans une certaine mesure, dépendant de celui des enseignants⁷. La posture des enseignants favorise plus ou moins le développement de l'autonomie des étudiants selon le degré de contrôle exercé, leur capacité à observer plutôt qu'à intervenir et le type d'interaction. Dans ce modèle émergentiste, il est parfois difficile de laisser faire les étudiants et de laisser advenir les apprentissages, mais il est crucial d'ac-

⁶La licence valide un cursus de 3 ans représentant 180 crédits.

⁷Nous supervisons actuellement une thèse en voie d'achèvement sur le sujet.

cepter que les activités et les tâches choisies par les étudiants soient sources d'apprentissages sans que ces derniers soient identifiés à priori. Le développement de l'autonomie d'apprentissage des étudiants est interdépendant de celui des enseignants dans une conception partagée des finalités et des usages du dispositif proposé. L'appropriation du dispositif s'inscrit dans le temps et est progressive pour les uns comme pour les autres.

Un système complexe et dynamique

La mise en œuvre de dispositifs aptes à développer l'autonomie d'apprentissage (en langues pour ce qui concerne notre propos, mais qui peut évidemment être étendu à d'autres disciplines) s'inscrit dans des systèmes complexes et dynamiques dont chaque élément est garant du fonctionnement de l'ensemble. La cohérence entre le projet pédagogique et le projet ingénierique est dépendante des projets politiques et sociaux qui les sous-tendent. En effet, de nombreux échecs s'expliquent par des distorsions, implicites le plus souvent, entre par exemple la promotion d'outils multimédia et une conception de l'autonomie ou de l'autoformation incompatible. Par exemple, l'autonomie conçue comme accession à l'émancipation de la personne diffère de l'autonomie vue comme un moyen de formation. Albéro (2000) distingue sept domaines d'application de l'autonomie dans les activités de l'apprenant : technique, la maîtrise des technologies utilisées ; informationnel : rechercher, trouver et gérer l'information pertinente ; méthodologique : organiser, planifier et réguler son activité ; social : communiquer pour apprendre, négocier et collaborer ; cognitif : repérer, analyser et créer des liens ; métacognitif : réflexivité et auto-évaluation ; psycho-affectif : réguler ses émotions, prendre de la distance et assumer sa responsabilité. Si le dispositif se veut cohérent et efficace, il se doit de veiller à la synergie de ces différents paramètres, dont un certain nombre doivent être assurés pour produire des résultats.

Conclusion

Face à l'évolution de la demande sociale de formation en langues pour les étudiants qui n'en seront pas spécialistes, face à la puissance des réseaux numériques et face aux avancées des connaissances sur les processus d'apprentissage, l'incitation à concevoir de nouveaux dispositifs a du sens. Les dispositifs de type CRL que nous avons présentés offrent une réponse possible dans la mesure où ils se fondent sur les théories de l'activité humaine dans une approche pragmatique, ils utilisent les ressources numériques au service de l'apprentissage et ils offrent la souplesse nécessaire pour la prise en compte des caractéristiques individuelles de chaque étudiant en ce qui concerne les modalités de travail et l'accompagnement. Ils essaient d'appréhender la complexité des processus d'apprentissage dans un cadre institutionnel contraint en y ménageant

des espaces de liberté propices à l'autonomie des individus. Le rôle de l'université consiste alors à accompagner les étudiants dans leur quête d'autonomie et dans leur développement personnel à chacun et à tous, les langues et les cultures étrangères offrant un terrain stimulant par les interactions langagières et les échanges interculturels.

Références

- Albéro, B. 2000. L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. Dans I. Saleh, D. Lepage et S. Bouyahi (dir.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur* (Actes de la journée d'étude du 12 novembre 2000). Paris, Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St-Denis, pp. 139–159. Disponible à : edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/file/AlberoVincennes.pdf.
- Albero, B., M. Linard et J.-Y. Robin. 2009. *Petite fabrique de l'innovation à l'université : quatre parcours de pionniers*. Paris, l'Harmattan.
- Albéro, B. et N. Poteaux (dir.). 2010. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas*. Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Beillerot, J. 1983. *La société pédagogique*. Paris, Presses universitaires de France.
- Bandura, A. 2001. Social cognitive theory : An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 1–26.
- Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck.
- Benson, P. 1996. Concepts of autonomy in language learning. Dans R. Pemberton, E.S.L. Li, W.W.F. (dir.), *Taking control : Autonomy in language learning*. Hong Kong, Hong Kong University Press, pp. 27–34.
- Benson, P. 2001. *Teaching and researching autonomy*, 2e éd. Londres, Pearson Education.
- Bruner, J. 1966. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Carré, P., A. Moisan et P. Poisson. 2010. *L'autoformation : perspectives de recherche*. Paris, Presses universitaires de France.
- De Ketele, J.-M. 2010. La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie* 172, pp. 5–15.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education : An introduction to the philosophy of education*. New York, Macmillan.
- Dumazedier, J. 1978. La société éducative et ses incertitudes. *Education Permanente*, 44, pp. 3–13.
- Freire, P. 2001. *Pédagogie des opprimés*, suivi de *Conscientisation et révolution*, rééditions. Paris, La Découverte.
- Gremmo, M.J. 1995. Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges Pédagogiques*, 22, pp. 33–61. Numéro thématique : *Spécial centres de ressources*.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford, Pergamon.

- Illich, I. 1971. *Une société sans école*. Paris, Seuil.
- Knowles, M. 1975. *Self-directed learning : A guide for learners and teachers*. Chicago, Follett.
- Little, D. 1997. Language awareness and the autonomous language learner. *Language awareness*, 6, pp. 93–104.
- Linard, M. 2000. L'autonomie de l'apprenant et les TIC. *Actes des deuxièmes rencontres réseaux humains/Réseaux technologiques*, 2, pp. 41–49. Disponible à : rht.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=431.
- Meirieu, P. et S. Le Bars. 2001. *La machine-école*. Paris, Gallimard.
- Narcy-Combes, J.P. 2005. *Didactique des langues et TIC : vers une recherche — action responsable*. Paris, Ophrys.
- Piaget, J. 1969. *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël/Gonthier.
- Piaget, J. 1988. *L'épistémologie génétique*, 4e éd. Paris, Presses universitaires de France.
- Poteaux, N. 2000. Nouveaux dispositifs, nouvelles dispositions. *Les Langues Modernes*, 3, pp. 8–11.
- Puren, C. 2006. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le français dans le monde*, 347, pp. 37–40.
- Spear, G. et D. Mocker. 1984. The organizing circumstance : Environmental determinants in self-directed learning. *Adult Education Quarterly*, 35, pp. 52–77.
- Toffoli, D. et G. Sockett. 2010. How non-specialist students of English practice informal learning using Web 2.0 tools. *ASp, La revue du GERAS*, 58, pp. 125–144.
- Tough, A. 1967. *Learning without a teacher : A study of tasks and assistance during adult self-teaching projects*. Toronto, Ontario Institute for Studies in Education (OISE).
- Tremblay, N. 1986. *Apprendre en situation d'autodidaxie*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Tremblay, N. 2003. *L'autoformation : Pour apprendre autrement*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Trocme-Fabre, H. 1987. *J'apprends donc je suis*. Paris, Les Éditions d'Organisation.
- Varela, F.J. 1989, *Autonomie et connaissance : essai sur le vivant*. Paris, Seuil.