

**AUTONOMIE ET APPRENTISSAGE  
AUTODIRIGE : L'HISTOIRE D'UNE IDÉE**

Marie-José GREMMO  
Philip RILEY

*Cet article est la version française d'un article paru dans la revue SYSTEM, Vol. 23, N° 2, pp.151-164, 1995. Il a fait l'objet d'une conférence au VII<sup>e</sup> Congreso Nacional de la AMIFRAM (Asociación de Maestros y Investigadores de Francés de México), "Apprendre le français autrement", 18-21 Octobre 1995, Aguascalientes (Mexique).*

Abstract

The terms "autonomy" and "self-direction" are being used more and more frequently in educational discussion. This article identifies and examines the ideas and historical contingencies which form the background to these developments, including minority rights movements, shifts in educational philosophy, reactions against behaviourism, linguistic pragmatism, wider access to education, increased internationalism, the commercialization of language provision and easier availability of educational technology.

A number of objections to "autonomy" (it could not work with children or adults of low educational attainment, nor for "difficult" languages, or in examination-led syllabuses) have largely been overcome. Research into a wide range of educational topics, such as learning styles and strategies, resource centres and counsellor and learner training has directly contributed to present practice. Much remains to be done, however, particularly if cultural variation in learning attitudes, roles and activities is to be taken into account and if "autonomy" and "self-direction" are to be situated and understood within the workings of the social knowledge system.

Au moment où les centres de ressources en langues se multiplient, et où l'auto-apprentissage suscite un intérêt grandissant, il peut sembler utile de préciser à la fois les conditions d'émergence de ce concept, ainsi que le chemin qui a été parcouru à la fois dans sa définition théorique et dans la mise en place de systèmes concrets qui répondent à des situations variées.

Les termes d'autonomie et d'autodirection s'utilisent de plus en plus dans les débats sur l'éducation, mais il serait extrêmement téméraire de vouloir les imputer à une seule origine, ou même à une seule époque, car ces concepts sont reliés de manière complexe à des domaines qui touchent à la fois la philosophie, la psychologie, les sciences sociales et politiques, parfois depuis plusieurs siècles. Ce n'est pas surprenant puisque le langage et l'éducation touchent un très grand éventail de phénomènes. De plus, la capacité à penser et à agir par soi-même est depuis longtemps une des valeurs importantes de beaucoup de sociétés humaines, même si, en pratique, elle a souvent été le privilège d'une élite.

Cependant, on ne simplifiera pas trop en disant que ces concepts ont fait l'objet, pendant ces trente dernières années, d'une attention particulière, qu'ils sont devenus en fait des éléments familiers à la fois de la recherche et de l'action éducatives. Actuellement, on pourrait décrire la situation ainsi : au pire ce sont des termes à la mode qu'il est de bon ton d'utiliser, au mieux ces termes recouvrent maintenant une proposition alternative, réfléchie et efficace, à l'enseignement traditionnel.

L'émergence de ces concepts dans les préoccupations éducatives, et notamment en didactique des langues, nous semble résulter d'un ensemble de courants de pensée, et de contingences sociales qu'il serait difficile de présenter dans leur globalité. Nous aimerions toutefois nous arrêter sur certains facteurs qui paraissent avoir joué, ou jouer encore un rôle important, notamment en ce qui concerne la didactique des langues.

**1. L'émergence des mouvements minoritaires.** La prise en compte des particularités des minorités ethniques, religieuses et linguistiques a en effet été à double sens : il était inévitable que ces minorités, dans leur processus de redéfinition des bases du contrat social, s'intéressent en priorité aux questions d'éducation et de formation. D'un autre côté, cette mise en valeur des différences individuelles ne pouvait que remettre en cause les tendances centralisatrices de l'enseignement.

**2. Le développement de la formation permanente.** Ce développement, qui s'est fait au départ surtout en Europe, peut être vu comme directement lié à cet intérêt pour les droits des minorités, puisque la formation permanente s'est beaucoup intéressée, dès le départ, aux populations migrantes. Ainsi, le "Projet pour les langues modernes", développé dès 1971 par le Conseil de l'Europe (Trim, 1978), qui, de notre point de vue, a eu une très grande importance pour le développement et la diffusion des concepts d'autonomie et d'autodirection, a consacré la première décennie de ses travaux à réfléchir aux besoins langagiers des travailleurs migrants. Dès la création du projet, le terme "autonomie" a été un élément central du cadre de références que le Conseil a donné à ses travaux, et ceci est dû notamment à la présence dans le comité expert de personnalités comme Yves Châlon, le fondateur du CRAPEL. Y. Châlon, dès 1971, disait que la formation des adultes serait "autonomisante" ou ne serait pas. Non content de participer très activement à l'élaboration des concepts théoriques dans le cadre du Conseil de l'Europe, Y. Châlon leur donna aussi des bases pratiques, puisque c'est au CRAPEL, sous son impulsion, que se mirent en place les premiers systèmes d'autodirection.

**3. Le développement des sciences du langage.** Les années soixante et soixante-dix ont été le témoin d'une activité de recherche sans précédent dans le monde de la linguistique. Les linguistes, les philosophes du langage ont entamé des recherches dans de nombreux domaines : théorie des actes de parole, analyse de discours, ethnolinguistique, sociologie du langage. Bien qu'on observe entre ces disciplines de nombreuses divergences théoriques ou méthodologiques, elles ont en commun une vision du langage avant tout pragmatique

et sociale : le langage est un "outil de communication", pour reprendre une image très utilisée, et même galvaudée. Ainsi, le langage sert dans deux directions : les individus l'utilisent pour exprimer leur individualité, leurs propres besoins, leurs propres intentions de communication, tout en l'employant, en tant que membres compétents de leur communauté culturelle, pour partager et maintenir la réalité sociale de cette communauté. On peut voir dans ce foisonnement de recherches une réaction vigoureuse à la vision antérieure, très mécanique, du langage.

4. **L'apport de la psychologie cognitive.** Le renouveau d'intérêt pour l'expérience personnelle s'est marqué aussi en psychologie. L'approche de la psychologie cognitive met l'accent sur l'individualité de l'apprentissage : l'acquisition est vue comme un processus d'internalisation qui aboutit à une extension des significations que l'individu est capable de donner au monde qui l'entoure. C'est donc un processus actif, quelque chose que les apprenants font, plus que quelque chose qu'on leur fait. De plus, le caractère actif de l'apprentissage est aussi décrit comme interactif, c'est à dire social : c'est dans la confrontation avec autrui, avec le monde, que l'apprentissage peut se faire.

Cette vision interactive de l'apprentissage, liée à une description du langage comme outil de communication justifie les objectifs et la méthodologie développée dans ce qu'il est convenu d'appeler "l'approche communicative".

Elle justifie aussi la notion de "centration sur l'apprenant", qui est le point de convergence de nombreuses théories ou pratiques éducatives dites "alternatives". Ces approches, qui s'enracinent à la fois dans le rejet du "tout-déterminisme" du behaviorisme, et dans la lutte contre l'autorité centralisatrice, ont donné lieu à toute une série de propositions alternatives : médecine alternative, musique alternative, communautés alternatives, et, donc, éducation alternative.

D'autres facteurs, plus matériels, ont également joué, et jouent encore un rôle important dans le développement des concepts d'autonomie et d'autodirection.

**5. Le développement de technologies nouvelles.** Ces nouvelles technologies apportent indéniablement leur contribution à l'autodirection : le magnétophone, la photocopieuse, le cassetophone, l'ordinateur, le CD-Rom, le courrier électronique sont des outils variés qui ont leur place dans les systèmes en autodirection. Il ne faut pas cependant tout attendre des machines en elles-mêmes. Il est même fréquent de voir que l'utilisation d'une technologie nouvelle par un technicien enthousiaste se fait au profit de modalités pédagogiques au mieux peu réfléchies, au pire rétrogrades : un exercice structural reste un exercice structural, qu'il soit sur papier ou sur ordinateur. Ainsi, les nouvelles technologies contribuent à faciliter la prise en charge individuelle, et la réussite personnalisée, mais elles ne la provoquent pas systématiquement.

**6. La demande de formation en langue étrangère.** Depuis la deuxième guerre mondiale, cette demande s'est fortement accrue, à la fois en termes quantitatifs et qualitatifs. En Europe, cela tient notamment à des développements politiques (la création de l'Union Européenne), mais ce phénomène ne se rencontre pas seulement en Europe. Le développement des multinationales, l'expansion du tourisme, la facilitation des voyages concourent à cette internationalisation des contacts. La demande en langues évolue donc parallèlement : les objectifs langagiers sont différents (et on a là encore un point de convergence avec les recherches pragmatolinguistiques), les publics se diversifient, les contraintes matérielles et temporelles sont plus fortes. Il a donc fallu penser à des modes de formation plus flexibles : l'autodirection se révèle là très porteuse de solutions. Ainsi, il n'est pas rare actuellement de voir le responsable du personnel d'une entreprise demander à une institution de formation la mise en place d'un programme de formation qui ne fasse pas totalement appel à des cours enseignés. Ce développement a également influencé l'industrie de l'édition dans le domaine des langues vivantes. Actuellement la majeure partie des matériaux didactiques qui sont publiés se disent adaptés au travail en autonomie, et on constate l'écllosion de nombreux matériaux qui n'ont plus beaucoup de liens avec une conception d'enseignement : il en

est pour preuve les nombreux journaux, hebdomadaires, magazines et livres, souvent accompagnés de cassettes, que l'on peut acheter dans "toute bonne librairie".

**7. La défense du consommateur.** Les mouvements de défense du consommateur s'appuient, en quelque sorte, sur des concepts proches de ceux que l'autonomie de l'apprentissage propose : il s'agit de remettre le consommateur au centre du processus économique, non pas un consommateur passif qui prend ce qui existe mais un consommateur informé qui est capable de définir lui-même ses besoins, et d'effectuer ses choix sur le marché. Au fur et à mesure que le marché des langues se développe, il y a donc nécessité de former des consommateurs avertis, qui savent se frayer un chemin dans la jungle des offres commerciales.

**8. La démocratisation de l'enseignement.** L'augmentation significative du nombre d'élèves et d'étudiants, qui résulte de la facilitation de l'accès à l'éducation dans beaucoup de pays, amène, là encore, à redéfinir les structures éducatives traditionnelles. Dans de nombreuses institutions, il devient de plus en plus difficile et inefficace de proposer des structures où tous les étudiants sont obligés de suivre 5 heures de cours par semaine, réparties en 2 séances le mardi et le jeudi par exemple. Beaucoup plus souple est un système en autodirection, puisqu'il permet aux étudiants de choisir quand, où et sur quoi travailler, et de faire des offres différenciées à ceux qui ont déjà atteint un niveau suffisant comme à ceux qui en sont encore loin. Au moins en partie, il contribue à résoudre l'éternelle ambiguïté entre objectifs quantitatifs et objectifs qualitatifs de toute forme d'éducation.

Cette brève revue de certains des facteurs qui ont provoqué, alimenté, accompagné ou influencé le développement des concepts d'autonomie et d'autodirection, contient sans doute des omissions ou des généralisations hâtives. Elle est peut-être aussi un peu trop européenne. Cependant elle permet de montrer que ces concepts ne sont pas nés par hasard, ne sont pas la création de quelques cerveaux enfiévrés, mais sont bien le point de convergence de préoccupations qui, parfois, n'ont que peu de lien direct avec

l'enseignement des langues. Dans une certaine mesure, tout, du mode de pensée aux conditions de vie matérielles, a concouru à légitimer cette nouvelle approche éducative qui consiste "apprendre sans se faire enseigner".

D'autre part, nous constatons maintenant que le champ d'application de ces concepts est très vaste. Il y a encore une vingtaine d'années, les sceptiques pouvaient prétendre que le champ d'application de l'autodirection ne pourrait être que très restreint, qu'il y avait beaucoup de situations pédagogiques où elle ne pouvait représenter une solution valide. Une chose paraît claire : ils ne peuvent plus le dire maintenant. Les recherches menées au cours de ces années ont abouti à proposer beaucoup de solutions satisfaisantes. Arrêtons-nous sur quatre arguments que l'on donnait.

**a) c'est impossible pour des enfants.** Les premiers systèmes en autodirection ont été développés dans le cadre de la formation permanente pour adultes, ce qui a amené certaines personnes à penser qu'ils ne pouvaient convenir à la formation initiale, et qu'ils ne pourraient réussir avec des enfants. Mais des enseignants des cycles primaires et secondaires, sans doute d'esprit aventureux, ont mis en place des systèmes en autodirection dans leurs classes, et ont montré que l'autodirection était tout à fait viable dans ces contextes éducatifs. Cela a été notamment le cas dans les pays scandinaves, où des enseignants comme Leni Dam au Danemark montrent que les enfants tirent profit d'un système en auto-direction : non seulement leur niveau en langue ne diffère pas du niveau des élèves qui "ont été enseignés", mais leur niveau de compétence d'apprentissage est bien plus élevé, ce qui leur permet d'envisager leur future formation en langues de manière plus positive. Conséquence de ces expériences : dans la plupart des pays européens, les instructions officielles de l'enseignement des langues incluent maintenant dans leurs objectifs généraux celui de "développer l'autonomie de l'élève".

**b) ce n'est possible que pour certaines langues.** Parce que les premiers systèmes en autodirection se sont développés autour de l'anglais, les enseignants d'autres langues étrangères ont eu tendance à croire que ces systèmes ne pouvaient

fonctionner que pour l'anglais. L'argument qu'ils avançaient était généralement que l'anglais était une langue "facile à apprendre", pour laquelle on pouvait comprendre que les apprenants puissent se passer de la médiation d'un enseignant. Là encore, les expériences menées dans différents pays, sur différentes langues, prouvent combien ces idées étaient mal fondées. Ces expériences montrent de manière concrète ce que l'on pouvait pressentir des développements de la psychologie cognitive : d'une part, la difficulté que l'on peut rencontrer à enseigner une langue n'est pas liée à la difficulté à apprendre cette même langue, et, d'autre part, c'est la qualité des ressources méthodologiques et linguistiques mises à la disposition des apprenants, et non la langue en elle-même, qui influe sur la facilité avec laquelle ceux-ci apprennent. Un système en autodirection qui propose à ses apprenants une variété suffisante de ressources peut les aider à progresser dans n'importe quelle langue étrangère : ainsi l'Université de Pampelune en Espagne propose un système qui concerne le basque, l'institut des langues à Dublin en propose un pour le gaélique, deux langues réputées pour être difficiles. C'est pourquoi on assiste aussi au développement de systèmes d'autodirection multilingues : ainsi celui de l'Université de Cambridge (Harding et Tealby, 1981) donne accès à plus de 40 langues.

**c) c'est impossible quand il y a des examens.** Comme les systèmes en autodirection soulignent l'importance de l'autoévaluation de l'apprenant, on a souvent cru qu'ils étaient incompatibles avec des institutions qui délivrent des examens, et notamment des examens nationaux. En fait, des systèmes d'autodirection ont été installés dans de telles institutions, et ils fonctionnent bien (Moulden, 1983). Ces expériences ont été utiles de deux manières différentes. Tout d'abord, elles ont aidé les enseignants et les apprenants à prendre conscience du fait qu'autoévaluation et certification externe sont deux processus séparés, indépendants l'un de l'autre. L'autoévaluation est un élément essentiel du processus d'apprentissage, et doit être aussi adéquate, complète et pertinente que possible : elle fait partie de la compétence d'apprentissage que les apprenants doivent acquérir. La certification, quant à elle, reste incontournable, mais si les



examens doivent s'intégrer à une approche d'autodirection, il est nécessaire que les apprenants en connaissent à l'avance les objectifs, les conditions, les critères de jugement. D'autre part, ces expériences "institutionnelles" ont abouti à une redéfinition du concept de "certification" lui-même. Dans de nombreux endroits actuellement, les examens sont définis localement au niveau de l'école, parfois même au niveau de la classe. Dans d'autres cas, la note finale obtenue par l'apprenant résulte d'une combinaison entre sa propre autoévaluation et l'évaluation fournie par l'enseignant.

**d) ce n'est possible qu'avec des apprenants doués.** L'autodirection a souvent été considérée comme le privilège d'une élite. Cependant l'expérience de l'Institut Australien pour les Migrants (Willing, Race), dès le début des années 80, a été concluante : cette institution a choisi une approche d'autodirection pour former les nombreux émigrants que l'Australie devait accueillir, parmi lesquels de nombreux "boat-people" qui n'avaient été que peu scolarisés, parfois même pas du tout. D'autres expériences, comme celle menée dans certaines classes de Norvège (T. Trebbi et R. Gjørven, par exemple), prouvent elles aussi que le développement de la compétence d'apprentissage, qui fait partie intégrante d'une approche en autodirection, aide les élèves en difficulté à dépasser leur situation d'échec. Dans le projet norvégien, des élèves dits "faibles" réussissaient mieux leur apprentissage d'une deuxième langue étrangère (et pourtant c'était soit l'allemand soit le français, langues réputées difficiles) quand une approche en autodirection leur était proposée, qu'il ne l'avaient fait dans l'apprentissage de leur première langue vivante, l'anglais, enseigné de manière traditionnelle.

Ainsi, le travail effectué au cours de ces vingt dernières années (et dont on ne mentionne ici que certains aspects) nous permet d'être raisonnablement confiants et optimistes. L'apprentissage autonome s'est révélé une approche porteuse, qui touche tous les aspects, théoriques et pratiques, de l'apprentissage des langues. Puisque des expériences ont levé les obstacles qui paraissaient insurmontables au départ, il nous semble qu'il ne peut plus y avoir, à l'heure actuelle, d'obstacles

qui ne puissent être contournés. Cependant, l'une des conclusions importantes des différentes expériences est que les systèmes en autodirection ne peuvent se définir que dans une réalité spécifique : ils doivent être planifiés au niveau local, en prenant en compte les contraintes et les attentes institutionnelles, les caractéristiques des apprenants et des enseignants, et notamment les contraintes socioculturelles qui portent sur les pratiques éducatives. Il ne peut donc exister de modèle universel de système d'autodirection, puisque tous ces paramètres varient. Les expériences pratiques et la réflexion menée au cours de ces années ont permis de dégager les lignes directrices communes, celles-ci devant être adoptées localement. C'est de cette manière que l'autodirection, développée au départ dans le contexte européen, a pu intéresser et se développer dans d'autres endroits, comme au Mexique ou en Asie (Hong-Kong, Thaïlande, Singapour ; cf. Gardner et Miller, 1994).

#### **Quelles sont donc ces lignes directrices ?**

L'un des éléments communs à tous les systèmes d'autodirection est la **mise à disposition pour les apprenants de ressources variées** (documents écrits, sonores, vidéo et plus récemment documents sur ordinateur, CD-Rom et autres). Avec les premiers systèmes en autodirection, nés à la fin des années 60 et au début des années 70, se sont développés les premiers centres de ressources. Ainsi, le CRAPEL a-t-il conçu l'un de ces premiers centres de ressources, ouvert dans les locaux de l'Université Nancy 2 en 1974. Souvent d'ailleurs, les premiers centres de ressources étaient des laboratoires de langue transformés, mais l'optique didactique était diamétralement opposée : alors que les laboratoires de langue sont associés à une approche behavioriste programmée, les premières "bibliothèques sonores" étaient déjà la manifestation d'une volonté d'autonomisation de l'apprentissage.

Depuis cette époque pionnière, que de progrès effectués ! Les centres de ressources ont maintenant intégré la révolution informatique, et les centres de ressources les plus récents paraissent luxueux par rapport aux premiers. Bien qu'on trouve actuellement des centres de ressources dans toutes les régions du monde, et à tous les niveaux de formation (dans des

écoles, des universités, des écoles de langues, des entreprises), la mise en place de tels centres est encore actuellement, dans la formation en langue, un domaine de recherche très actif et en pleine croissance.

L'une des leçons importantes que la mise en place des centres de ressources nous ont apprises est que si ces centres veulent réussir, ils doivent prévoir et organiser **la formation des apprenants** à leur utilisation (Holec, 1980 ; Abé et Gremmo, 1983). Le développement de la compétence d'apprentissage des utilisateurs des centres de ressources (et à fortiori des apprenants des systèmes en autodirection) est le deuxième grand axe de recherche.

Le cadre conceptuel a été défini dans les années 70 : il s'agissait de chercher à définir les savoirs et les savoir-faire que devaient posséder les apprenants pour réaliser un apprentissage efficace. Depuis, la formation de l'apprenant fait l'objet de recherches et de propositions. Ces recherches ont généralement suivi deux directions différentes mais qui ont des liens entre elles.

Certains chercheurs, surtout aux Etats-Unis, ont cherché à analyser ce que les bons apprenants en langue font quand ils apprennent des langues étrangères. L'implication de ces recherches était que ces résultats pourraient ensuite être extrapolés et faire l'objet des programmes de formation des apprenants. Ces recherches se fondaient sur l'idée qu'il y avait beaucoup à apprendre des apprenants eux-mêmes et de leurs expériences. Des chercheurs comme Rubin, Wenden et Meara aux Etats-Unis ont réalisé des études très intéressantes sur le comportement des bons apprenants, et sur leurs attitudes face au langage et à l'apprentissage de langue. Ces études concrètes, réalisées dans des contextes éducatifs réels, ont des liens évidents avec des travaux plus théoriques sur ce qu'il est généralement convenu d'appeler les styles d'apprentissage. L'objectif principal des recherches sur les styles d'apprentissage (Duda et Riley, 1991 ; Bickley, 1989) est de décrire le processus d'apprentissage, c'est à dire la manière dont les apprenants rassemblent l'information, la traitent, l'analysent, et la mémorisent afin de s'adapter de manière sûre

à des situations nouvelles, à un environnement nouveau, en résolvant les problèmes qui se posent et en prenant les décisions qui s'imposent. Ces recherches ont mis en évidence que les être humains sont équipés d'outils mentaux spécifiques qui sont différents pour chaque étape du processus : ainsi pour rassembler l'information, on utilise un certain nombre de stratégies, qui vont d'une approche très analytique, pour construire des règles, à une approche beaucoup plus intuitive, liée au contexte. Pour la mémorisation, les stratégies se basent soit sur la forme, soit sur le sens, pour établir des liens entre les nouveaux éléments d'information et les éléments déjà mémorisés. De même, pour tester les connaissances nouvelles, on peut utiliser différents façons de faire, qui vont de la prise de risque dans l'instant à une mise en situation réfléchie et organisée.

Cette notion de styles d'apprentissage permet aussi d'expliquer les ratés de l'apprentissage. Les dysfonctionnements, les retards ou les échecs dans l'apprentissage peuvent être vus comme un mauvais fonctionnement du processus d'apprentissage : ils seraient les conséquences du choix inapproprié de certaines de ces stratégies mentales.

Une autre constatation découle de ces recherches : aucune méthodologie d'enseignement des langues vivantes n'est neutre en termes de styles d'apprentissage. Chaque méthodologie favorise certains types d'apprenants et en désavantage d'autres. Un exercice de grammaire par exemple, ou un exercice de traduction seront plus compréhensibles, mais aussi plus utiles pour des apprenants qui ont tendance à favoriser des stratégies analytiques, fondées sur un processus de construction de règles.

Ces recherches, dans leurs formes théoriques ou pratiques, nous ont fourni des indications intéressantes sur la manière dont les apprenants apprennent. Ce qu'elles n'ont pas fait, et qui est un point important pour les didacticiens travaillant dans le domaine de l'autodirection, c'est de montrer comment leurs résultats pouvaient être utiles dans la formation des apprenants "moins bons", qui ne réussissent pas

ou pas bien. En effet, il faut garder à l'esprit deux points fondamentaux. D'une part, ces recherches montrent qu'il y a de multiples manières d'être un bon apprenant en langue, et que certains des facteurs qui jouent un rôle ne concernent pas les processus mentaux et peuvent même ne pas être du ressort de l'apprenant. Ainsi les femmes seraient de meilleurs apprenants en langue, mais est-ce pour cela que tous les hommes doivent abandonner ? Le deuxième point est que les bons apprenants en langue semblent tout faire : parfois ils prennent des risques, parfois ils réfléchissent ; ils aiment utiliser des livres de grammaire, mais ils aiment aussi parler directement aux gens. Ceci veut dire qu'il ne faudrait surtout pas classer les apprenants dans des catégories toutes prêtes et immuables (ce que L. Dickinson appelle l'approche des signes astrologiques : on serait analytique ou visuel, comme on est Taureau ou Sagittaire). En fait, nous devons utiliser les informations et les idées rassemblées par ces recherches sur les styles d'apprentissage, pour décrire les catégories, les caractéristiques et les critères des tâches qu'il est nécessaire d'accomplir pour apprendre une langue étrangère. En d'autres termes, ce qu'on cherche à faire, c'est à définir des types d'apprentissage, et non des types d'apprenant. Dans cette optique, l'objectif d'une formation de l'apprenant qui vise à développer sa capacité d'apprentissage n'est pas de transformer tous les apprenants en "bons" apprenants en langue, avec les caractéristiques cognitives et psycho-sociales que la recherche a mises en évidence. Il s'agit beaucoup plus d'aider chaque apprenant à prendre conscience de ses forces et ses faiblesses, pour qu'il puisse apprendre une langue, à la fois efficacement et dans le respect de sa personnalité.

C'est cette direction que d'autres chercheurs ont privilégiée. Leur objectif est de définir le contenu et les formes possibles que peut prendre la formation de l'apprenant dans des formations "**apprendre à apprendre**". Comment peut-on aider un apprenant à développer sa compétence d'apprentissage ? Là aussi, il est intéressant de noter que les recherches ne sont pas toutes le fait des didacticiens s'intéressant à l'autodirection. Des programmes de développement des capacités d'apprentissage ont été mis au point par des chercheurs dont les préoccupations étaient au

départ éloignées de l'idée d'autonomie. C'est le cas notamment des chercheurs du Centre pour l'Etude de l'Apprentissage Humain de l'Université de Brunel, en Grande Bretagne : leur but est de développer les compétences académiques des étudiants de leur université, afin que ceux-ci réussissent mieux dans leurs études, dans des systèmes totalement contrôlés par les enseignants. Cependant, dans le contenu de cette formation, on relève de nombreux points communs avec des programmes de formation à l'apprendre à apprendre, tels ceux par exemple que nous avons pu mettre au point au CRAPEL.

Un certain nombre d'études récentes (Gevers-Schmitt, 1992 ; Riley, 1989) ont mis l'accent sur le rôle important joué, pour la détermination de son comportement d'apprenant, par les connaissances et les croyances que possède un apprenant sur le langage et l'apprentissage de langue. Ainsi former les apprenants à mieux apprendre revient à **faire évoluer ces représentations** : c'est un processus lent, qui implique des va-et-vient entre des moments d'apprentissage réel, et des temps de réflexion et d'analyse. Le travail sur les représentations est de plus en plus reconnu comme essentiel dans la réussite des systèmes d'autoapprentissage. Il est évident que les apprenants doivent augmenter leurs savoir-faire méthodologiques (choisir des documents, réaliser un exercice, par exemple), mais les expériences mises en place montrent que même si ce développement méthodologique semble se mettre en place rapidement, son succès n'est durable que s'il y a un véritable changement au niveau des savoirs utilisés par l'apprenant.

Faire évoluer les représentations des apprenants, les aider à développer des connaissances adéquates sur ce que c'est que le langage, et sur ce que c'est qu'apprendre, est donc une part intégrante de ce qu'on appelle l'approche en autodirection. Lorsqu'on prend conscience de cela, certaines critiques qui sont faites aux systèmes en autodirection se révèlent sans fondement. Certains sceptiques reprochent en effet aux systèmes en autodirection de laisser les apprenants se débrouiller avec leurs propres moyens : les laisser faire ce qu'ils veulent, les laisser faire ce qu'ils peuvent. Cette représentation de l'autodirection est erronée. Les systèmes en autodirection bien conçus proposent aux apprenants de se

former à "apprendre sans se faire enseigner". Cette formation peut avoir lieu avant de débiter un apprentissage de langue, soit pendant le parcours d'apprentissage lui-même. C'est justement là un des grands risques que courent actuellement les centres de ressources : sans formation adéquate des utilisateurs, les centres de ressources risquent de connaître le même sort que celui des laboratoires de langues, et être rapidement rejetés par des enseignants qui ont mis toute leur confiance dans la technologie, sans se rendre compte qu'aucune technologie ne peut accomplir le travail mental d'apprentissage à la place de l'apprenant.

Il est intéressant de noter ici, d'ailleurs, que ce travail sur les représentations des apprenants fait déjà partie de certains programmes d'enseignement des langues, et tend à se répandre. Ainsi, on le trouve en Grande Bretagne dans le mouvement de "Sensibilisation au langage" (Hawkins, 1984), qui propose tout un travail sur les représentations relatives aux langues et au langage. De même, cette sensibilisation au langage est l'un des objectifs généraux que se donnent certaines expériences d'enseignement précoce des langues vivantes mises en place par le gouvernement français dans les écoles primaires.

D'un point de vue historique, le **conseil** a été la première forme de formation de l'apprenant qui a été mise en place. Il s'agissait de concevoir des formes d'apprendre à apprendre qui ne soient pas enseignées, afin d'établir explicitement les spécificités des systèmes d'autodirection, tant dans l'esprit des apprenants que dans celui des ex-enseignants qui prenaient en charge la création de ces systèmes. Le conseil repose sur l'idée que les apprenants vont développer leur compétence en se plaçant en situation d'apprenant : c'est en apprenant une langue que les apprenants vont apprendre à mieux apprendre. L'un des traits essentiels de la notion de conseil, donc, est de séparer nettement les temps d'apprentissage de langue des moments où les apprenants réfléchissent sur les procédures qu'ils ont choisies, analysant ce qu'ils ont fait ou ce qu'ils vont faire, non pas en termes de performance linguistique, mais en termes de développement de leur capacité d'apprentissage.

On peut donc dire que le développement aussi bien théorique que pratique de la formation à l'autonomie, notamment par les systèmes en autodirection et les centres de ressources, a abouti à l'émergence d'un nouveau rôle pédagogique, celui de conseiller. Les conseillers ont deux grands rôles : d'une part, ils aident les apprenants à développer leur compétence d'apprentissage (ce que H. Holec appelle le "savoir apprendre sans se faire enseigner"). D'un autre côté, ils créent les conditions pratiques favorables à ce mode d'apprentissage de langue (pour H. Holec, le "pouvoir apprendre sans se faire enseigner"), en mettant à la disposition des apprenants les ressources adéquates. En pratique cela signifie souvent concevoir, installer et gérer des centres de ressources. Il faut bien comprendre cependant que le concept de disponibilité des ressources ne trouve pas son unique concrétisation dans les réalisations luxueuses que sont les centres de ressources. Des expériences dans les écoles secondaires dans différents pays ont prouvé qu'une salle de classe pouvait, à peu de frais, devenir un centre de ressources. C'est la relation pédagogique qui fait la différence.

Face à l'apprenant, le rôle du conseiller est donc de l'aider à développer sa compétence d'apprentissage. Dans la plupart des systèmes d'auto-apprentissage, ceci se réalise lors de "séances de conseil", séparément du temps de travail en langue de l'apprenant. La plupart du temps, ces séances se déroulent dans la langue maternelle de l'apprenant, et non pas dans la langue qu'il apprend. Cela permet de montrer explicitement que ces séances ne sont pas des cours individuels sur la langue apprise, mais bien des séances de réflexion et de préparation. Durant ces séances de conseil, l'action du conseiller va se répartir dans trois domaines (Gremmo, 1994). Selon son analyse de la situation, le conseiller pourra choisir de :

- fournir de l'information conceptuelle, qui aidera l'apprenant à faire évoluer ses représentations sur ce qu'est une langue ou ce qu'est apprendre, de façon à développer ses savoirs métalinguistiques et métacognitifs.



- fournir de l'information méthodologique qui permette à l'apprenant de développer ses techniques de travail. Cette information porte sur des sujets comme les types de documents possibles, les activités possibles, comment planifier son travail, etc.
- apporter un soutien psychologique à l'apprenant au cours de son apprentissage en langue. Le conseiller agit alors souvent comme un "extérieur bienveillant" qui aide l'apprenant à accepter ses succès et ses échecs.

Le rôle d'un conseiller est donc différent du rôle d'un enseignant : on peut fort justement dire que l'autodirection a créé un nouveau rôle pédagogique. Cela signifie donc une nouvelle compétence professionnelle, et il n'est donc pas étonnant de voir que les enseignants éprouvent de la difficulté à devenir des conseillers : il leur faut se former de nouveau, en fonction de contraintes et des caractéristiques professionnelles différentes. C'est pourquoi l'une des tâches qui attend la recherche dans les années qui viennent est de mieux définir ce que doit être la formation au rôle de conseiller. Au cours de ces dernières années, un certain nombre de recherches ont eu comme objectif d'identifier, décrire et analyser les caractéristiques de ce nouveau rôle pédagogique. Cependant il reste encore de nombreuses directions à explorer, comme celle notamment du discours du conseiller.

Le deuxième ensemble de tâches du conseiller consiste à mettre en place et à gérer un centre de ressources. La mise en place d'un centre de ressources est, en effet, fondamentale dans la mise en place d'un système d'apprentissage en autodirection. Mais il nous semble tout aussi vital de préciser que pour tout centre de ressources s'impose la mise en place d'un système d'auto-apprentissage tel que nous venons de le définir, c'est-à-dire capable de prendre en charge le développement de la compétence d'apprentissage des apprenants. Dans tout centre de ressources, l'apprenant se retrouve, au moment de travailler, seul face au document : il est donc vital qu'il sache en quoi ce document lui est utile, et comment le faire intervenir dans son programme d'apprentissage.

La mise en place de centres de ressources fait l'objet de recherches depuis de nombreuses années. Ainsi certains chercheurs (Little, 1989 ; Holec, 1994 ; Riley, 1986 ; Dickinson, 1987 ; Esch, 1994) ont tenté de mettre en évidence les paramètres qui permettent la sélection et l'organisation des ressources qu'on met à la disposition des apprenants. Cet axe de recherche trouve une grande convergence avec les développements technologiques récents, et il est évident que c'est un domaine qui sera très actif au cours des prochaines années. En effet, la technologie de l'information présente de grands avantages. Ainsi, l'ordinateur permet le catalogage, et le repérage d'un grand nombre de documents, sur la base de critères bien plus nombreux que ceux que n'importe quel système de fiches peut offrir. Cependant, si les systèmes de catalogage doivent utiliser des critères qui relèvent du domaine de l'apprentissage des langues, ils doivent en même temps être compréhensibles pour les apprenants. Ainsi les systèmes de catalogage jouent-ils un rôle important dans les systèmes en autodirection, et dans les formations de l'apprenant. Ce rôle important a impliqué et implique encore des axes de recherches : il est en effet important de mettre en évidence les cheminements suivis par les apprenants lorsqu'ils choisissent et utilisent des ressources. Un deuxième axe porte sur les modes de "vulgarisation" du savoir conceptuel et méthodologique nécessaire à un apprentissage de langue efficace. Comment, par exemple, parler d'acte de parole ou de registre de langue sans utiliser d'étiquettes jargonesques ? Peut-être sera-t-il possible de mettre en oeuvre des procédures informatisées où l'ordinateur saura reconnaître les paramètres experts derrière les termes utilisés par les apprenants.

Actuellement, certaines applications de la technologie éducative sont en totale contradiction tant avec la conception d'un centre de ressources qu'avec sa mise en pratique. On peut en effet tout à fait trouver des produits qui font appel aux développements technologiques les plus récents mais qui utilisent une optique pédagogique directive et très rétrograde. Les applications EAO, par exemple, n'impliquent pas automatiquement l'autodirection comme certains enthousiastes de l'ordinateur semblent se l'imaginer. Au

mieux, si elles en respectent les conditions, elles sont utiles mais pas essentielles. Au pire, elles vont tout simplement à l'encontre de l'autodirection. Il est important que la technologie soit au service des apprenants, et non le contraire. C'est pourquoi on peut entrevoir tout un axe de recherches qui étudiera ce que les nouvelles technologies peuvent véritablement apporter aux apprenants. Même si certains centres de ressources impressionnent par la quantité des ressources technologiques mises à disposition des apprenants, aucune technologie n'a jamais par elle-même aidé quelqu'un à apprendre. Les ressources de haute technologie ne sont pas nécessairement une priorité pour la mise en place d'un centre de ressources relié à un système en autodirection. C'est la qualité des services rendus à l'apprenant qui fait la valeur de tels centres : la qualité de la formation des apprenants, et celle du service de conseil.

Autre élément important pour la qualité d'un système en autodirection et d'un centre de ressources : la nature et la qualité des matériaux mis à disposition des apprenants. Les expériences réalisées dans différents contextes, comme nous l'avons vu auparavant, montrent que les ressources disponibles doivent répondre à des critères stricts de variété, d'accessibilité et d'autosuffisance. Idéalement les systèmes en autodirection devraient offrir des ressources qui permettent à chaque apprenant de réaliser leurs deux objectifs :

- apprendre à apprendre. Des documents, que nous appelons documents de soutien, doivent être proposés pour permettre à l'apprenant d'avoir accès, d'une autre manière que par un entretien de conseil, à l'information conceptuelle et méthodologique dont il a besoin.
  
- apprendre une langue. Ces documents doivent proposer un éventail de documents didactiques et authentiques. Les documents authentiques sont un élément important d'un apprentissage en autodirection. Un centre de ressources qui ne rend disponible que des documents didactiques ne peut pas vraiment répondre aux conditions d'autodirection, car les documents didactiques ne permettent pas aux apprenants de

se servir de tous les critères qu'ils ont acquis lors de leur formation à mieux apprendre.

Les documents didactiques eux-mêmes doivent notamment correspondre à certains critères : les apprenants doivent pouvoir les choisir parce qu'ils correspondent à des objectifs d'apprentissage qu'ils se sont fixés. Il ne suffit donc pas de découper les manuels unité par unité pour les rendre utilisables en autodirection : les manuels "traditionnels" prévus pour une utilisation dans le cadre d'un enseignement ne sont d'aucune utilité dans un système en autodirection. Pourtant, au fur et à mesure que se répandent les idées d'autonomie, et d'autodirection, c'est un phénomène que l'on trouve fréquemment : les enseignants laissent leurs élèves se frayer un chemin dans le manuel de la classe. Il devrait être évident maintenant que ceci n'a rien à voir avec une véritable approche d'autonomie. Les éditeurs de manuels ont bien compris le danger eux aussi, et c'est pourquoi on trouve de plus en plus de publications qui proposent des documents et des activités qui peuvent être utilisées dans les centres de ressources et les systèmes en autodirection. Un des manuels précurseurs, au début des années 80, a été le manuel *Cartes sur table*, de Richerich et Suter, qui proposait des phases qui peuvent se décrire maintenant comme des phases "apprendre à apprendre". On voit aussi de plus en plus des matériaux qui traitent un point précis de la compétence linguistique. Un exemple de ce type d'ouvrage est l'ensemble *Ecoute... Ecoute* (livret et cassette) que nous avons publié au CRAPEL, et dont l'objectif est un entraînement à mieux comprendre le français parlé grâce à des activités qui correspondent à des tâches pertinentes de compréhension. En fournissant les corrigés et les transcriptions, un tel matériel permet aux apprenants de choisir le déroulement de leur travail. D'autre part, on voit aussi apparaître des manuels qui ne portent plus sur le développement de la compétence linguistique, mais sur la compétence d'apprentissage. Même si la plupart de ces matériels se rattachent à une langue étrangère spécifique (comme *Comment mieux apprendre l'anglais*, de J.P. Narcy), ils sont utilisables dans différents contextes, dans des situations de travail multilingue, et apportent une aide précieuse aux conseillers.

Voici définies les lignes directrices qui sous-tendent à la fois la conception de systèmes en autodirection (dans le développement d'un modèle "théorique" reposant sur l'idée d'apprendre sans se faire enseigner) et la mise en place pratique de systèmes réels dans des contextes spécifiques (dans le développement de modèles méthodologiques adaptables à différents environnements éducatifs).

Pour que les idées d'autonomie et d'autodirection restent des facteurs dynamiques et motivants dans la théorie et la pratique de l'enseignement/ apprentissage des langues, et pour qu'elles ne se fossilisent pas en une simple "méthode", ou pire un ensemble de "recettes", il est important de continuer à mener de recherches dans ce domaine, et à mettre en place de nouveaux systèmes dans de nouveaux contextes.

Deux axes de recherche nous semblent particulièrement porteurs pour le futur de l'approche autonomisante.

Le premier axe concerne l'analyse du discours du conseiller (Gremmo, 1994 ; Régent, 1993 ; Riley 1994). Au fur et à mesure que l'on saura mieux décrire, et donc comprendre, ce que le conseiller et l'apprenant font et disent dans les entretiens de conseil, comment l'interaction réalisée lors des entretiens facilite le développement de la compétence d'apprentissage, on pourra améliorer les techniques de conseil, et par conséquent la formation des conseillers. On saura en effet mieux identifier les stratégies de discours qui, dans le cadre d'un discours asymétrique expert/non expert, sont appropriées à la négociation des décisions d'apprentissage. Cela permettra aussi aux chercheurs d'étudier les représentations des apprenants sur ce qu'est le langage et ce qu'est apprendre, et de se rendre compte de la manière dont la procédure de formation s'inscrit dans les répertoires interprétatifs des apprenants. Il suffit de comparer l'étendue des études qui ont porté sur le langage de la salle de classe, et la rareté des études sur les entretiens de conseil, pour mesurer le chemin qui reste à parcourir.

Le deuxième axe porte sur des éléments plus théoriques, et se propose d'étudier l'apport que pourrait constituer, pour l'autonomie et l'autodirection, une nouvelle approche psychologique du processus d'apprentissage, "la théorie de l'intersubjectivité innée". Cette théorie, développée par Trevarthen (1988) et Braten (1991), semble avoir des répercussions fondamentales pour l'apprentissage en général, et l'autodirection en particulier. En effet, il semblerait que l'apprentissage en autodirection soit en fait la seule forme d'apprentissage possible, et que les conditions qui définissent ce que nous appelons l'"autonomie de l'apprentissage" sont en fait des éléments fondamentaux de l'acte d'apprendre, parce qu'elles appartiennent aux contraintes psychosociales qui agissent sur la cognition humaine (Little, 1994 ; Riley, 1993). En essayant de simplifier, sans devenir simpliste, apprendre ce serait adapter à sa propre subjectivité à la subjectivité d'autrui, ce serait interagir avec une autre subjectivité. Et il est vrai que c'est ainsi que pourrait se définir le travail du conseil et des formations apprendre à apprendre.

En conclusion, nous voudrions mentionner un élément qui, au CRAPEL, nous tient particulièrement à coeur : tout système d'autodirection prend place dans le système de savoir d'une culture, c'est à dire dans l'ensemble des structures et des fonctions à travers lesquelles une culture organise la création, la structuration, la distribution, la légitimation et la mémorisation du savoir. Il est donc vital d'adopter une approche interculturelle dans le développement des concepts d'autonomie et d'autodirection. C'est seulement en introduisant une dimension contrastive dans la conception de projets de recherche qu'on évitera l'exportation irréfléchie de valeurs et d'approches qui n'ont aucun ancrage dans les réalités locales.

## BIBLIOGRAPHIE

- APEL K.O., *Sprachpragmatik und Philosophie*, Suhrkamp, Frankfurt, 1976.
- AUSTIN J.L., *How to Do Things with Words*, Clarendon Press, Oxford, 1962.
- AUSUBEL D.P., *Educational Psychology : a Cognitive View*, Holt, Rinehart & Winston, N.Y., 1968.
- BARNES D., *From Communication to Curriculum*, Penguin, Harmondsworth, 1976.
- BICKLEY V. (ed.), *Language Teaching and Learning Styles within and across Cultures*, Institute for Language in Education, Hong-Kong, 1989.
- BRATEN S., "The virtual other in infants' minds and social feelings", in *The Dialogical Alternative, Towards a Theory of Language and Mind*, Astrit, Heen, Wold (eds.), Scandinavian University Press, 1991.
- BROOKES A., GRUNDY P., *Individualisation and Autonomy in Language Learning*, Modern English Publications, British Council, London, 1988.
- BRUNER J., *Towards a Theory of Instruction*, Harvard University Press, 1966.
- BRUNER J., OLVER R. & GREENFIELD P., *Studies in Cognitive Growth*, Wiley, N.Y., 1966.
- CICOUREL A., *Cognitive Sociology*, Penguin, Harmondsworth, 1974.
- DAM L., *Beginning English : an Experiment in Learning and Teaching Pupils in 5th Year Karlslunde Skole*, Danmarks Laererhøskole, Copenhagen, 1982.
- DICKINSON M., *Self-Instruction in Language Learning*, C.U.P., 1987.

- DONALDSON L., *Children's Minds*, Flamingo, London, 1978.
- DUDA R., RILEY P. (eds.), *Learning Styles*, Presses Universitaires de Nancy, 1991.
- ELLIS G., SINCLAIR B., *Learning to Learn English : a Course in Learner Training*, C.U.P., 1989.
- ESCH E. (ed.), *Self-Access and the Adult Language Learner*, CILT, London, 1994.
- FISHMAN J., *Sociolinguistics*, Rowley, M.A., Newbury House, 1972.
- FREIRE P., *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin, Harmondsworth, 1972.
- GARDNER D., MILLER L., *Topics in Self-access*, Hong Kong, Dept. of English, HKU, 1994.
- GARFINKEL H., *Studies in Ethnomethodology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1967.
- GJORVEN R., TREBBI T., *Styrking av det andre fremmedspråket*, Grunnskoleradet, Oslo, 1998.
- GREMMO M.-J., "Conseiller n'est pas enseigner : le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil", *Mélanges Pédagogiques* N° 22, CRAPEL, Université Nancy 2, 1995.
- GUMPERZ J., HYMES D. (eds.), *Directions in Sociolinguistics*, Holt, Rinehart & Winston, N.Y., 1972.
- HALLIDAY M.A.K., *Explorations in the Functions of Language*, Edward Arnold, London, 1973.
- HALLIDAY M.A.K., *Learning how to Mean : Explorations in the Development of Language*, Edward Arnold, London, 1976.
- HOLEC H., *Autonomy and Foreign Language Learning*, Council of Europe, Strasbourg, 1979.
- HOLEC H., *Autonomy and Self-directed Learning*, Council of Europe Strasbourg, 1988.



HYMES D., "On communicative competence", in Pride, J.B., HOLMES J. *Sociolinguistics*, Penguin, Harmondsworth, 1972.

HYMES D., *Foundations in Sociolinguistics : an Ethnographic Approach*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 1974.

ILLICH Y., *Deschooling Society*, Harper & Row, N.Y., 1970.

ILLICH, Y. et al., (1973) *After Deschooling, What ?* Harper & Row, N.Y., 1973.

JOHANSEN S., KLEPPEN G., *Mistral 1 et 2*, Det Norske Samlaget, Oslo, 1992.

KOLB D., *Experiential Learning : Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1984.

LABOV W., *Language in the Inner City*, Blackwell, Oxford, 1972.

LITTLE D., "Freedom to learn and compulsion to interact : promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies", Paper given at the International Conference on Autonomy and Self-Access in Language Learning, Hong Kong University of Science and Technology, 1994.

LITTLE D., *Self-Access Systems for Language Learning*, TCD, Authentik, Dublin, 1989.

MOULDEN H., "Apprentissage auto-dirigé : compte-rendu d'expériences 1978-1983", in *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, Université Nancy 2, Nancy, 1983.

NARCY J-P., *Comment mieux apprendre l'anglais*, Les Editions d'Organisation, Paris, 1991.

PASK G., "Styles and strategies of learning", *British Journal of Educational Psychology*, 46, pp. 128-148, 1976.

RACE E., *Self-access at Royal Melbourne Institute of Technology*, RMIT, Melbourne, 1985.

REGENT O., "Communication, strategy and language learning", in Otal J.L., Villanueva M.L. (eds.), *Primeres Jornades Sobre Autoaprenentatge de Llengües*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castelló, 1993.

RICHTERICH R., SUTER B., *Cartes sur Table*, Hachette, Paris, 1983.

RILEY P. (ed.), *Discourse and Learning*, Longman, London, 1986.

RILEY P., "Developmental sociolinguistics and the competence/performance distinction", in BROWN G., MALMKJAER K., WILLIAMS J., *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995.

RILEY P., "The Guru and the Conjuror: aspects of counselling for self-access". in BENSON P., VOLER P. (forthcoming), *Learner Independence for Language Learning*, HKU, Hong Kong, 1996.

RILEY P., "Aspects of learner discourse : why listening to learners is so important", in ESCH E., 1994.

ROGERS C., *On Becoming a Person*, Houghton Mifflin, Boston, 1961.

ROGERS C., *Liberté pour apprendre ?* Dunod, Paris, 1972.

RUBIN J., THOMPSON I., *How to be a more Successful Language Learner*, Mass, Heinle & Heinle, Boston, 1982.

SAVILLE-TROIKE M., *The Ethnography of Communication*, Blackwell, Oxford, 1982.

SCHWARTZ B., *L'éducation demain*, Aubier Montaigne, Paris, 1973.

SEARLE J.R., *Speech Acts : an Essay in the Philosophy of Language*, C.U.P., 1969.

SHEERIN S., *Self-Access*, O.U.P, 1988.

THOMAS L. & AUGSTEIN S., *Self-Organised Learning : Foundations of a Conversational Science for Psychology*, Routledge & Kegan Paul, London, 1985.

TREBBI T., *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*, Institutt for Praktisk Pedagogikk, Bergen, 1990.

TREBBI T., "Apprentissage auto-dirigé et enseignement secondaire : un centre de ressources au collège", in *Mélanges Pédagogiques N° 22*, CRAPEL, Université Nancy 2, 1995.

TREVARTHEN C., "Universal cooperative motives : how infants begin to know the language and culture of their parents", in JAHODA G., LEWIS I.M. (eds.), *Acquiring Culture : Cross-Cultural Studies in Child Development*, Routledge, London, 1988.

TRIM J., *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*, Council of Europe, Strasbourg, 1978.

TRUDGILL P., *Accent, Dialect and the School*, Edward Arnold, London, 1975.

WILLING K., *Teaching How to Learn*, Macquarie, Sydney, 1981.

WITKIN H.A., GOODENOUGH D.R., *Cognitive Styles : Essence and Origins*, International Universities Press, N.Y., 1981.