

CONNAISSANCE DE SOI ET AUTONOMIE PERSONNELLE: DEUX IMPORTANTS PRÉALABLES À L'AUTODIDAXIE

René Bédard
Université d'Ottawa

Résumé

L'autodidaxie prend actuellement, en éducation des adultes, un essor dont les implications sont prometteuses. Cependant, avant de se lancer dans une avenue aux contours encore imprécis, il est important, voire même urgent, de préciser que l'autodidaxie n'est peut-être pas à la portée de tout apprenant adulte. Pour que ce dernier puisse retirer le maximum de cette façon d'apprendre des préafables sont nécessaires. Cet article tente de les mettre en évidence car leur méconnaissance pourrait engendrer plus de frustration que de satisfaction dans l'apprentissage.

Abstract

In adult education, the theory of self-directed learning is well established, with interesting implications for the learner. At this stage, however, it is important to point out that self-directed learning theory needs more precision in its articulation. Not every learner should undertake a self-directed learning project. If we want adults to obtain maximum learning from this approach, preliminary qualities are necessary if we want to avoid unnecessary frustration in a self-directed learning project.

Introduction

Depuis quelques années déjà, l'ampleur qu'a pris le mouvement de l'éducation des adultes dans plusieurs domaines a largement contribué à une articulation plus systématique de l'autodidaxie. Du moins, c'est ce que l'on remarque lorsque l'on se penche attentivement sur les écrits qui tentent de préciser la notion et les implications de l'autodidaxie (Knowles, 1975; Long, 1983, Cross, 1981; Brookfield, 1985, 1986; Pineau, 1983, Tremblay, 1986; Landry, 1986; Oddi, 1987; Brockett, 1985a). Dans une récente recherche sur l'apprentissage en situation d'autodidaxie, Nicole Tremblay (1986) circonscrit le concept d'autonomie dans

l'apprentissage à la lumière des nombreuses recherches qui ont abordé cette réalité. Cela a permis à cette auteure de ressaisir le concept de l'autodidaxie et d'en dégager une définition synthétique dont la pertinence est évidente.

Une série d'épisodes inter-reliés durant lesquels la principale motivation de l'individu est d'acquérir des connaissances ou des habiletés ou de changer des attitudes. Ceci exige un effort délibéré et constant afin de satisfaire les besoins qu'il a lui-même identifiés et le but qu'il poursuit. Pour cela, il assume l'entière responsabilité du choix des contenus, des ressources et de la gestion de son projet ou peu s'en faut. Il y parvient hors des institutions éducatives ou sans agent éducatif. (Tremblay, 1986, p. 27)

Bien que certaines dimensions de l'autodidaxie soient encore à explorer, il n'en demeure pas moins que la notion de l'activité autodidactique reçoit un large consensus de la part des chercheurs et des praticiens.

La recherche s'est également appliquée à montrer les multiples implications que peut engendrer la mise en oeuvre d'une activité autodidactique. Ainsi, il est question de "l'autodidaxie comme mode d'apprentissage" (Tremblay, 1986), de "questions et perspectives de développement des projets autodidactes" (Landry, 1986), de "l'appropriation de son procès de formation" (Pineau, 1983). Une certaine importance est également donnée au "Self-Directed Learning and Lifespan Development" (Kasworm, 1983), sur l'"Investigation of Self-Directed Learning" (Brookfield, 1984), sur la "Relationship Between Self-Directed Learning and Life Satisfaction" (Brockett, 1985b) et sur le "Self-Directed Learning Readiness" (Brockett, 1985c). D'autres recherches, dont la nature est davantage théorique, ont voulu cerner le degré d'autonomie dans l'autodidaxie (Chéné, 1983) et l'étendue du sens que l'apprenant peut retirer de ses activités autodidactiques (Mezirow, 1985).

Tout compte fait, la recherche sur l'autodidaxie, qu'elle soit théorique ou expérimentale, est bien lancée et il est permis de croire que cette réalité continuera de permettre d'heureuses initiatives dans le monde de l'éducation en général et dans celui de l'éducation des adultes en particulier. Mais cette ouverture vers l'autodidaxie ne signifie nullement que tous les aspects de cette réalité des aient été suffisamment explorés. Nous croyons que le temps est venu de tenter une réflexion sur certains préalables de l'autodidaxie.

Mentionnons immédiatement que cette préoccupation n'est pas totalement absente des écrits et des recherches dans ce domaine. Mais à l'heure actuelle, il nous apparaît opportun de relever certains éléments essentiels qui font partie intégrante de l'autodidaxie et qui n'ont pas, jusqu'à maintenant, retenu suffisamment l'attention.

Le but de cette étude est de présenter quelques éléments qui pourraient, d'une part, servir de paramètres à l'éventuel autodidacte et, d'autre part, faire prendre conscience au conseiller, professeur, animateur, des limites que ce mode de formation pourrait accuser. En effet, même si elles ne le disent pas de façon plus explicite qu'il ne le faut, les recherches suggèrent que ce n'est peut-être pas tout apprenant qui connaît bien les nombreuses exigences de l'autodidaxie. De plus, afin de ne pas s'engager dans des situations d'apprentissage qui s'avèreraient plus frustrantes que significatives, l'apprenant devrait connaître avec plus de précision les difficultés de cette avenue. C'est la raison pour laquelle cette étude se veut une réflexion sur quelques préalables qui, nous le croyons, font partie des connaissances à la base de tout projet autodidactique.

Les éléments dont il sera question sont, d'abord et avant tout, reliés à l'autodidacte lui-même. En effet, nous croyons qu'il est essentiel pour l'éventuel autodidacte de réaliser pleinement, soit la qualité, soit la quantité de ses ressources personnelles, avant d'entreprendre un projet dont il sera, selon les recherches de Tremblay (1986), Penland (1979), Knowles (1975), Brockett (1985a), le maître incontesté des objectifs et des moyens. Il nous apparaît ici important de souligner que l'autodidaxie, au niveau des exigences personnelles qu'elle réclame, est encore une réalité aux contours imprécis et il n'est pas superflu d'insister sur le réalisme et la pertinence de ces exigences personnelles.

Soulignons également que, dans le passé, il n'est pas impossible que la présence de dispositions personnelles ait été présumée sans que la preuve de leur intensité ou de leur ampleur n'ait été suffisamment établie. Cette étude rejoint alors cette préoccupation en tentant d'établir que certaines qualités personnelles doivent être considérées comme des préalables à l'autodidaxie.

Avant de procéder à cette étude il convient d'établir clairement que nous voulons traiter des exigences qui doivent se retrouver à l'intérieur d'un processus d'autodidaxie. Il est certain, et la

recherche sur l'apprenant adulte le démontre, que les exigences sur lesquelles nous nous arrêterons doivent se retrouver, dans une certaine mesure, chez tous les adultes en situations d'apprentissage. Cela signifie que tout apprenant adulte qui envisage un projet d'apprentissage de quelque importance, doit s'assurer qu'il possède des dispositions, des attitudes, des habiletés qui le conduiront au succès. Malheureusement, cette importante distinction est très rarement mise en relief dans la recherche actuelle et l'étude que nous entreprenons tient à distinguer nettement cette dimension. Ainsi, c'est de cet adulte, c'est-à-dire de celui qui veut entreprendre un projet d'apprentissage sous forme autodidactique, dont il sera question.

La connaissance de soi

Introduire la connaissance de soi comme préalable à l'autodidaxie peut, à première vue, apparaître comme quelque chose qui va de soi et sur lequel il n'est pas nécessaire d'insister. Mais lorsque l'on réalise pleinement qu'à l'intérieur d'un projet d'autodidaxie, l'apprenant "en assume la responsabilité complète et tente de s'autodiriger par essais et erreurs" (Pineau, 1983, p. 57), il devient plus évident que ce dernier ne pourra vraisemblablement se lancer dans une telle aventure sans pouvoir capitaliser sur un ensemble d'éléments qui le définissent, le caractérisent et le façonnent en tant qu'apprenant. Prendre en effet conscience de ses réalités d'apprenant autonome n'est pas un luxe lorsque l'on désire effectuer un projet personnel d'apprentissage dont la réalisation est proportionnelle à ses capacités de planification, d'organisation et d'exécution. Ainsi, on ne peut entreprendre un projet qui si l'on a fait un inventaire sérieux de son potentiel quant à la gestion du projet envisagé. Car c'est vraiment d'une gestion dont il est ici question et les recherches de Smith n'ont pas manqué de le souligner. Lorsque Smith (1982, p. 20) se demande ce dont l'apprenant a besoin s'il veut réussir, il n'hésite pas à souligner que:

For success in self-directed learning one needs planning skills for deciding what, when, how, and where to learn; for setting realistic goals, for finding learning resources and choosing and implementing learning strategies. (p. 22)

Et parce que l'apprentissage est avant tout un processus éminemment dynamique dont le résultat se traduira par des changements à divers niveaux, il est à prévoir que le succès d'un projet autodidacte exigera de la part de son auteur des habiletés certaines en ce qui regarde la gestion de ce projet. Or, la gestion

d'un projet d'apprentissage ne devrait être envisagée que si son auteur connaît avec une précision plus qu'approximative les différentes étapes que comprend la réalisation de la dite entreprise.

Une saine gestion d'un projet autodidactique peut difficilement devenir satisfaisante à moins de définir les objectifs de ce dernier, d'en établir le parcours, d'en prévoir les phases d'exécution, et d'en évaluer le résultat. Ces différentes composantes d'un projet autodidactique sont rarement l'apanage de l'amateur et la connaissance de ses capacités de "gestionnaire" s'avère ainsi d'une importance que nous qualifions de majeure. Dès lors, la connaissance de soi, quant à ce type de caractéristiques personnelles, prend la forme d'un bilan qui peut éclairer et rassurer l'apprenant adulte sur la pertinence de l'entreprise.

Il n'est pas exclu cependant que la nature de l'éventuel projet autodidactique puisse, à certains moments et selon certaines instances, faire en sorte qu'une connaissance moindre de ses capacités personnelles ne puisse nuire au projet souhaité. Lorsque l'on prend en effet connaissance du grand éventail d'activités autodidactiques entreprises par des adultes (Cross, 1981, p. 188), il est facile de conclure que plusieurs d'entre elles sont, soit de courte durée, soit de nature pratique ou soit un simple exercice en vue de trouver la réponse à une question. C'est d'ailleurs Tough (1971, p. 72) qui souligne que "most adult learning begins because of a problem of responsibility, or at least a question or puzzle, not because of a great desire for a liberal education".

Cross (1981), mentionne également que la recherche montre que les adultes qui entreprennent par eux-mêmes des projets d'apprentissage "do so more in the hope of solving a problem than with the intention of learning a subject" (p. 189). Cette réalité aide à comprendre qu'une connaissance élaborée de ses capacités n'est pas toujours une étape préliminaire indispensable, ni une garantie de succès. À ce propos, c'est maintenant qu'il nous apparaît important d'introduire des recherches sur les autodidactes qui ont réussi (successful independent learners, Brookfield, 1986, p. 45). Il ne faudrait pas croire, rapporte Brookfield (1986), que tous les adultes qui empruntent la voie de l'autodidaxie réussissent en raison de la qualité et de l'ampleur de leurs capacités de gestion d'un projet d'apprentissage. Le succès est quand même possible, soutient Brookfield en citant les recherches de Theil (1984), de Danis et Tremblay (1985), car il existe des adultes qui, d'une part, fonctionnent selon un style

cognitif particulier et qui, d'autre part, organisent leurs projets d'apprentissage au fur et à mesure de son évolution. De plus, Mocker and Spear (1982), introduisent le concept d'"Organizing Circumstance" pour montrer que l'espace de vie de l'adulte procure la motivation, les ressources et la direction pour planifier et mener à terme un projet d'apprentissage (p. 21). Ces quelques conclusions conduisent Brookfield à faire preuve de prudence quand il est question de la connaissance de soi, comme préalable à une entreprise autodidactique et cela l'amène à dire: "it is all too easy to presume that such an adult is wholly in control of the learning adventure (1986, p. 48).

Il serait peut-être audacieux d'ignorer, dans une certaine mesure, les recherches mentionnées qui minimisent le fait que l'apprenant adulte, avant de s'engager dans la voie de l'autodidaxie, puisse s'être assuré de la présence en lui d'un ensemble de ressources qui contribueront à la réalisation de son projet. Tout en considérant que ces ressources peuvent être de niveaux différents chez les apprenants adultes, il n'en demeure pas moins qu'un projet d'apprentissage de quelque envergure, qui nécessite une implication temporelle importante et un investissement personnel considérable, risquerait de produire de piètres résultats s'il n'avait été préalablement planifié avec soin, suivi avec attention et conduit avec rigueur. De plus, en tenant également compte de la nature du projet d'apprentissage, il serait illusoire d'entreprendre un tel voyage sans la connaissance d'un itinéraire qui établirait, même de façon imparfaite, les grands moments de son évolution. Ainsi, lorsque les objectifs d'un projet d'apprentissage sont soit d'acquérir de nouvelles connaissances, soit de modifier un ensemble d'attitudes ou de développer de nouvelles habiletés techniques, un diagnostic de ses capacités nous apparaît non seulement approprié mais nécessaire pour parvenir au résultat escompté.

D'ailleurs, lorsque Landry (1986, p. 37) scrute les recherches sur les projets autodidactes, il constate que "le sujet le plus fréquemment abordé par les autodidactes regarde le domaine professionnel". Suite à cette constatation on réalise qu'un projet autodidacte dans un domaine professionnel rencontre davantage cette exigence personnelle qu'est la connaissance de ses capacités de gestion d'un projet d'apprentissage. Il va sans dire que cette suggestion mérite d'être soumise à plus de recherche avant d'en généraliser la portée.

Finalement, l'autodidaxie a davantage été étudiée, comme le rapportent Caffarella et Caffarella (1984, p. 32) "outside of the

mainstream of formal education practice". Á ce moment, il n'est pas impossible que l'exigence personnelle dont nous faisons état dans cette réflexion n'ait pas retenu toute l'attention qu'elle méritait.

Le degré d'autonomie personnelle

Lorsque l'on tente de circonscrire les caractéristiques de l'apprenant, qu'il soit enfant, adolescent ou adulte, il est difficile de ne pas introduire la question de l'autonomie personnelle face à l'apprentissage. La question de l'autonomie personnelle face à l'apprentissage demeure cependant complexe et un manque de précision du concept d'autonomie pourrait engendrer une confusion qui irait probablement à l'encontre des intérêts de l'apprenant (Chené, 1983, p. 40). D'ailleurs, l'étendue de cette question déborde largement le cadre de la présente étude et nous n'avons pas l'intention de traiter de la totalité de cette réalité. Comme nous l'avons déjà souligné, c'est l'adulte en situation d'autodidaxie qui nous intéresse et c'est dans ce cadre que nous voulons situer la question de l'autonomie face à l'apprentissage.

En éducation des adultes, le concept d'autonomie face à l'apprentissage est d'une grande actualité et nous croyons que des implications fort importantes découlent des positions préalablement adoptées face à cette dimension. Ainsi, en cernant la signification du concept d'autonomie, Chené (1983, p. 39-40) distingue deux aspects d'autonomie face à l'apprentissage. D'une part, en tenant compte des données de la psychologie humaniste dont plusieurs auteurs en éducation des adultes sont tributaires, Chené (1983) souligne l'aspect psychologique de l'autonomie. Cela implique que l'apprenant adulte se perçoit comme celui qui exerce sur son apprentissage un contrôle et une maîtrise qui échappe aux instances institutionnelles ou extérieures. Á ce moment, Chené (1983, p. 39) a toutes les raisons de croire que seul l'apprenant peut porter un jugement sur le degré d'autonomie qu'il possède face à l'apprentissage. L'autre aspect de l'autonomie dont parle Chené (1983) est étroitement relié à la méthodologie, c'est-à-dire que l'apprenant s'entraîne à devenir plus autonome en utilisant un cadre éducationnel formel et structuré. Dans ce cas, l'apprenant est graduellement introduit à l'autonomie face à l'apprentissage en développant à l'aide d'animateurs, de conseillers ou de professeurs, soit des techniques, soit des attitudes, ou les deux à la fois, qui l'habiliteront à entreprendre éventuellement par lui-même des projets d'apprentissage.

Mais la question que nous soulevons ici s'adresse d'abord et avant tout à l'apprenant autodidacte, c'est-à-dire à celui qui veut exercer le contrôle sur les buts, les moyens, les contenus de ses apprentissages. L'autodidacte doit également posséder un ensemble d'habiletés qui lui permettront "de se fixer des objectifs, de localiser les ressources et de planifier des stratégies d'apprentissage" (Brookfield, 1986, p. 56, traduction libre). Dans ces circonstances, une telle démarche peut difficilement s'entreprendre sans qu'une mesure quelconque du degré de l'autonomie personnelle soit effectuée. Les recherches de Guglielmino (1977) et de Brockett (1985, a et b), viennent confirmer l'importance de cette mesure de l'autonomie personnelle avant qu'un projet autodidactique soit entrepris.

L'apprenant doit alors être saisi de l'ampleur de cette autonomie s'il veut aller de l'avant avec son projet d'apprentissage. Sans cette connaissance, le risque est grand de ne pas pouvoir poursuivre un projet ou de se voir contraint de l'interrompre face à des difficultés de quelque importance. Car l'autonomie dans l'autodidaxie ne consiste pas seulement à composer avec les choses, les objets ou les idées. L'autonomie dans l'autodidaxie c'est d'abord, comme le mentionne Brookfield (1986, p. 57) en citant les recherches de Chené (1983) et de Strong (1977) la connaissance du processus d'apprentissage, la possibilité d'évaluer une démarche, et l'élaboration d'un jugement critique sur ce qui est en voie de se réaliser. Cette tâche est loin d'être facile, et croire que ceci est à la portée de tous les apprenants adultes dénote un manque de réalisme.

En effet, Smith (1982) souligne "qu'effectuer un projet d'apprentissage n'est pas nécessairement facile" (p. 95, traduction libre). C'est la raison pour laquelle l'apprenant adulte, en plus de s'assurer d'une autonomie dont l'aspect est "psychologique" (Chené, 1983, p. 40), doit également faire un bilan de ce type d'autonomie. Il doit en connaître le niveau d'intensité et l'amplitude. Si, selon Brookfield (1985), la forme la plus complète de l'autodidaxie "occurs when process and reflection are married in the adult's pursuit of meaning" (p. 15), alors l'autonomie devient une exigence hautement rigoureuse, mais à la fois pleinement satisfaisante et certainement valorisante.

Une des difficultés majeures de l'autonomie dans l'apprentissage réside probablement dans le fait que l'apprenant, dès son jeune âge, a été soumis à des structures extérieures qui ont pris une place plus qu'importante dans sa façon d'accéder au savoir. La structure éducationnelle, telle qu'on la connaît maintenant, a

envahi l'univers de l'apprenant au point où ce dernier n'a pas été suffisamment initié aux multiples possibilités de l'autodidaxie et conséquemment à ses exigences dont l'autonomie en particulier.

Évoluant ainsi dans un contexte où l'apprentissage en général, c'est-à-dire l'acquisition de connaissances, était davantage centré sur un sujet plutôt que sur une question (Cross, 1981, p. 189) plusieurs adultes, bien que désireux d'entreprendre par eux-mêmes des projets quelconques d'apprentissage, manifestent encore et toujours une trop certaine dépendance à l'endroit des institutions ou des instances dispensatrices du savoir. En effet, l'apprenant était très tôt pris en charge et demeurait pendant longtemps sans avoir fait la conquête de cette autonomie. Et bien que plusieurs apprenants adultes manifestent maintenant le désir de fonctionner davantage par eux-mêmes au niveau des apprentissages qu'ils veulent entreprendre (Cross, 1981, p. 192, Smith, 1982, p. 94), il n'en demeure pas moins qu'une perspective autodidactique ne manque pas d'effrayer ceux dont l'autonomie manque d'articulation, de précision et de rigueur. Qu'il soit en effet question de situations qui, d'une part, exigent de l'adulte une mise en route vers un fonctionnement d'apprenant plus autonome ou, d'autre part, de situations dans lesquelles l'apprenant adulte "sait faire des choix en accord avec la réalisation de soi" (Chéné, 1983, p. 39, traduction libre), il est possible que dans les deux cas, l'impact de la structure traditionnelle se fasse encore sentir au point où l'apprenant hésitera à se lancer dans une entreprise d'autodidaxie.

Mais il ne faudrait pas croire que la question de l'autonomie face à l'apprentissage est dans une impasse. Pour que ce débat évite la stérilité et puisse générer des pistes de recherche intéressantes il faut resituer l'apprenant adulte dans une perspective plus globale. Ainsi, Cross (1981), en s'appuyant sur d'autres recherches, souligne que "même si les autodidactes décident d'exercer un contrôle complet sur la direction de leurs projets d'apprentissage, cela ne veut pas dire qu'ils travaillent seuls. En effet, plusieurs apprentissages autodidactiques impliquent plus d'interactions humaines que ceux effectués en salle de classe" (p.195, traduction libre). Dans un récent ouvrage, Brookfield (1986) consacre un chapitre entier aux moyens qui peuvent être mis de l'avant afin de faciliter l'apprentissage autodidactique (chap. IV). C'est ainsi que l'on réalise que l'apprenant adulte peut profiter d'un ensemble de ressources mises spécialement à sa disposition et qui ne portent atteinte ni à son désir d'autonomie ni à ses capacités d'apprenant autonome.

Enfin, rien n'empêche l'autodidacte de chercher, dans le cours de son projet d'apprentissage, des formes quelconques de support qui pourraient alimenter le défi initial tout en sauvegardant un haut niveau d'autonomie. L'apprenant adulte n'est à l'abri ni de l'anxiété, ni du stress, souligne Daloz (1986, p.215-223), et croire que l'on peut "thrust all students into the cold at once" (p. 218) pourrait suggérer une disposition qui serait préjudiciable à l'autodidacte lui-même.

Conclusion

Puisque l'autodidaxie semble maintenant plus accessible et parce qu'elle pourra rencontrer les besoins de nombreux apprenants adultes, la recherche et la réflexion sur cette dimension doit se poursuivre. Le domaine de l'éducation en général, et celui de l'éducation des adultes en particulier, exigeront d'ailleurs des précisions sur "la rigueur avec laquelle cette réalité doit être traitée. Et quand on introduit la rigueur d'une démarche scientifique, on doit immédiatement introduire un ensemble d'exigences qui respecteront cette rigueur" (Bédard, 1988, p. 14). Ceci nous apparaît particulièrement important lorsque l'on considère que plusieurs adultes, pour quelque raison, ou dans quelque contexte que ce soit, sont parfois ou souvent contraints d'entreprendre et d'exécuter de nouveaux apprentissages. À titre d'exemple, Brundage, (1988) se basant sur la recherche de Schon, nous invite à considérer que l'exercice d'une profession exige de la part de son auteur une disposition plus qu'approximative avec la réalité rencontrée. L'autodidaxie nous apparaît ainsi une formule toute indiquée, à condition cependant d'en connaître les exigences, les possibilités et les limites. Actuellement, une ouverture à l'apprentissage continue se manifeste et des moyens sont mis en place pour en assurer le succès.

Références

- Bédard, R. 1988. Questions reliées à l'autodidaxie. *Actes du 7^e congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. Calgary, Alberta.
- Brockett, R. 1985a. "Self-Directed Learning: Research Trends and Practice Issues". Presentation at the 1985 National Adult Education Conference. Milwaukee, Wisconsin.
- Brockett, R. 1985b. *The Relationship Between Self-Directed Learning Readiness and Life Satisfaction Among Older Adults*. *Adult Education Quarterly*, 35 (4) 210-219.
- Brockett, R. 1985c. *Methodological and Substantive Issues in the Measurement of Self-Directed Learning Readiness*. *Adult Education Quarterly*, 36 (1), 15-24.
- Brookfield, S. 1984. *Self-Directed Adult Learning: a critical paradigm*. *Adult Education Quarterly*, 35 (2), 59-71.

- Brookfield, S. (Ed.). 1985 *Self-Directed Learning: from Theory to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. 1986. *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brundage, D.H. 1988. *Self-Directed Learning: New Perspectives for Professional Practice*. *Proceedings of the 7th Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education*. Calgary, Alberta.
- Caffarella, R. & Caffarella, E.P. 1984. *Self-Directedness and Learning Contracts in Graduate Education*. *Proceedings of the Lifelong Learning Research Conference*. Maryland.
- Chené, A. 1983. *The Concept of Autonomy in Adult Education: a Philosophical Discussion*. *Adult Education Quarterly*, 34 (1), 38-47.
- Cross, P. 1981. *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Daloz, L. 1986. *Effective Teaching and Mentoring*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Danis, C. & Tremblay, N. 1985. *Critical Analysis of Adult Learning Principles from a Self-Directed Learner's Perspective*. *Proceedings of the Adult Education Research Conference*. Tempe: Arizona State University.
- Guglielmino, L.M. 1977. *Development of the self-directed learning readiness scale* (Doctoral Dissertation, University of Georgia). *Dissertation Abstracts International*, 38, 6467A.
- Kasworm, C. 1983. *Self-Directed Learning and Lifespan Development*. *International Journal of Lifelong Education*, 2 (1), 29-46.
- Knowles, M. 1975. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago: Follett.
- Landry, C. 1986. *Les projets autodidactes en éducation des adultes: fondements et interventions*. Monographie no. 31. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Rimouski.
- Long, H. 1983. *Adult Learning: Research and Practice*. New York: Cambridge.
- Mezirow, J. 1985. *A Critical Theory of Self-Directed Learning*. In Stephen Brookfield (Ed.). *Self-Directed Learning: from Theory to Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mocker, D.W. & Spear, G.E. 1982. *Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal, and Self-Directed*. Columbus, Ohio: National Center for Research in Vocational Education.
- Oddi, L.F. 1987 *Perspectives on Self-Directed Learning*. *Adult Education Quarterly*. 38 (1), 21-31.
- Penland, P. 1979. *Self-Initiated Learning*. *Adult Education*, 29 (3), 170-179.
- Pineau, G./Marie-Michèle. 1983. *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- Smith, R.M. 1982. *Learning How to Learn*. Chicago: Follett.
- Strong, M. 1977. *The Autonomous Adult Learner*. Unpublished master's thesis. Department of Adult Education, University of Nottingham.
- Theil, J.P. 1984. *Successful Self-Directed Learners' Learning Styles*. *Proceedings of the Adult Education Research Conference*. Raleigh: North Carolina State University.
- Tough, A.M. 1971. *The Adults Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Tremblay, N. 1986. *Apprendre en situation d'autodidaxie*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.