

*Communauté française de Belgique*

*Ministère de la Communauté française  
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

---

**METHODOLOGIE DES LANGUES – PEDAGOGIE  
DIFFERENCIEE –  
REFLEXIONS PEDAGOGIQUES ET PROPOSITIONS DE  
MATERIAUX POUR LE TRAVAIL EN UF7 – UNITE DE  
PREPARATION DES APPRENANTS A L'EPREUVE  
INTEGREE**

**Recherche en éducation n° 275/99**

**M. WAMBACH  
CIAVER**

Article publié dans  
**Le Point sur la Recherche en Education**  
N° 21  
Décembre 2001

et diffusé sur  
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

---

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux  
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles  
Tél. +32 (2) 213 59 11  
Fax +32 (2) 213 59 91



# **METHODOLOGIE DES LANGUES PEDAGOGIE DIFFERENCIEE REFLEXIONS PEDAGOGIQUES ET PROPOSITIONS DE MATERIAUX POUR LE TRAVAIL EN UF7 - UNITE DE PREPARATION DES APPRENANTS A L'EPREUVE INTEGREE**

M. WAMBACH  
CIAVER  
Avenue de l'Enseignement 45  
7330 Saint-Ghislain

## **1. INTRODUCTION**

L'article que nous présentons résulte de l'aboutissement d'une recherche-action sur la méthodologie différenciée dans l'enseignement des langues aux adultes, recherche menée depuis 1996 dans des instituts de promotion sociale.

Les travaux précédents portent sur les unités de formation de 1 à 6, l'étude actuelle propose des démarches susceptibles d'aider les apprenants à présenter l'épreuve intégrée.

Il importe de préciser que l'on ne peut considérer l'UF7 de la même manière que les unités de formation précédentes. En effet, comme l'UF7 est ancrée dans l'UF6, l'étude des matériaux qu'elle offre doit se pratiquer simultanément avec ceux de l'UF6.

En tenant compte d'une part du processus d'apprentissage et d'autre part des intérêts des étudiants, le professeur utilise tantôt les matériaux de l'UF6, tantôt ceux de l'UF7. La variété des sujets traités et la diversité des exercices proposés offrent au professeur la possibilité d'adapter son cours aux besoins des apprenants.

Nous insistons sur l'importance des interactions en classe lors de la mise en commun des travaux de l'UF6 et de l'UF7. En effet, chaque présentation des travaux en groupe est une préparation à l'exposé de l'épreuve intégrée. Le déroulement est le suivant :

- les apprenants présentent le sujet (discours oral-exposé)
- ils expliquent leurs démarches
  - pour l'écoute, pour la lecture (prises de notes, schémas heuristiques, lectures sélectives)
  - pour la production écrite (premiers jets, réécritures)
- ils relèvent des difficultés à surmonter.

Il convient de souligner que si la continuité et la cohérence du travail sont assurées, la méthodologie suggérée dès l'UF1 amène les apprenants à construire progressivement des stratégies proposées dans l'UF7. Il peut être rappelé que les stratégies cognitives nécessaires pour structurer les informations ont, pour nous, plus d'importance que le contenu des textes. L'épreuve intégrée de l'UF7 en est la meilleure illustration.

## **2. OPTIONS THÉORIQUES (1)**

Avant d'exposer d'une manière plus approfondie l'étude que nous avons menée, il nous paraît judicieux de préciser quelques options théoriques sur lesquelles s'appuie notre recherche.

### **PHILOSOPHIE COGNITIVISTE**

Les connaissances qu'un individu possède déjà déterminent ce que cet individu peut apprendre, ces connaissances préalables ne sont pas nécessairement liées aux situations d'apprentissage, mais peuvent servir à élaborer des informations, à émettre des hypothèses sur ces informations : autrement dit, l'acquisition des connaissances préalables permet de construire un système de traitement d'informations.

*«Un aspect sans doute central de la psychologie cognitive est en effet qu'il n'y a pas, selon elle, de fonction autonome de l'apprentissage ou de mémorisation, mais que les acquisitions constituent une conséquence de l'activité mentale : celle-ci a un produit (perception d'objets, compréhension ou production d'énoncés verbaux, etc...); ce qui est «stocké» par le sujet, ce n'est pas ce produit, mais c'est l'activité mentale qui en est la cause : traitement perceptif, opérations psycholinguistiques, etc... Dans ces conditions, le rappel n'est pas une réactivation de traces latentes, mais correspond à une nouvelle construction mentale qui prend comme base les traces laissées par une activité mentale antérieure.» (H D. Gaonac'h, 1987)*

D'après la théorie cognitiviste, l'activité mentale est structurante. L'individu possède un système cognitif et une organisation propre. Il traite le matériel présenté d'après les stratégies construites préalablement, pas selon les caractéristiques du matériel mais surtout selon les stratégies cognitives applicables à ce matériel.

Les hypothèses cognitivistes peuvent avoir des conséquences intéressantes pour l'acquisition d'une langue. Elles mettent en relief :

- l'importance du traitement de l'information lequel serait plus important que la mémorisation du contenu,
- les connaissances préalables de l'individu résideraient plus en termes de stratégies employées pour acquérir ces connaissances que dans les contenus eux-mêmes,
- l'auto-structuration par l'individu des matériaux serait faite grâce aux opérations mentales.

En conséquence, il s'agit, en didactique des langues, de privilégier la construction et l'enrichissement des stratégies qui permettent le développement de nouvelles stratégies pour le traitement de l'information et en particulier, celles qui favorisent l'acquisition d'une nouvelle langue.

## CONSTRUCTIVISME

En prenant à notre compte la définition de J.-P. Astolfi (1997, p. 50) nous disons

*«qu'en didactique ce terme concerne plutôt les procédures d'enseignement quand elles mettent l'élève au cœur des apprentissages scolaires (...) les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent pas, à proprement parler; ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'élève qui, seul, apprend*

*La notion constructiviste s'oppose ici à la stratégie transmissive.*

*Pour que le terme de transmission puisse s'appliquer à l'enseignement, il faudrait admettre l'idée d'un savoir qui existe chez le maître et qui passerait chez l'élève (...).*

*Au vrai, le terme de transmission ne convient que, pour des informations, non pour des véritables savoirs. C'est que les savoirs ne sont pas des choses qui se puissent clairement délimiter; à la différence des renseignements ou des informations, dont la transmission est le fait des journalistes ou, quand ils sont secrets, des espions ...» A. Prost, (1985 pp. 17-18. cité par J.-P. Astolfi op. cit.)*

Le constructivisme constitue une théorie d'apprentissage, une conception de développement des structures cognitives.

### ***Constructivisme piagétien***

C'est J. Piaget qui a analysé le processus de construction des connaissances et le fonctionnement de l'intelligence.

Selon lui, la connaissance humaine est rendue possible grâce à la structure biologique générale laquelle permet l'assimilation par l'organisme des apports externes. Ne s'agissant pas d'un simple enregistrement d'observations, mais d'une structuration de celle-ci, J. Piaget souligne que les contenus ne sont pas pris tels quels : ils sont filtrés, réinterprétés et assimilés.

Grâce à la capacité de l'individu de posséder des structures adaptatives et grâce aux mécanismes d'assimilation et d'accommodation, tout nouvel objet ou nouvelle situation est intégré aux schémas disponibles ou modifiés.

La construction des connaissances se réalise au cours d'étapes caractérisées soit par un état d'équilibre, soit par un état de perturbations provoquées par une confrontation entre les connaissances antérieures et les informations nouvelles.

*«L'une des sources de progrès, écrit J. Piaget (1975), dans le développement des connaissances est à chercher dans des déséquilibres qui sont le moteur de la recherche, car sans eux, la connaissance demeurerait statique (...) La source réelle du progrès est à chercher dans la rééquilibration, non pas, naturellement, d'un retour à la forme antérieure d'équilibre dont l'insuffisance est responsable du conflit auquel cette équilibration provisoire a abouti, mais d'une amélioration de cette forme précédente. Néanmoins sans le déséquilibre, il n'y aurait pas eu de rééquilibration majoritaire.»*

La rééquilibration peut s'opérer par une prise de conscience du conflit entre les différents niveaux de représentation. J. Piaget, (1972) parle de l'inconscient cognitif lié souvent à un processus de refoulement.

Cette idée mérite d'être prise en compte dans un cours de langue aux adultes lorsque beaucoup d'apprenants acceptent difficilement les nouvelles stratégies. C'est pourquoi il est primordial de trouver les approches les mieux adaptées pour gérer ces perturbations : attitudes de l'enseignant, méthodologie différenciée

### *Socio-constructivisme*

Si les connaissances se construisent par le sujet, celui-ci se développe dans la vie sociale. C'est dans l'interaction avec le milieu que le cognitif se développe. L.S. Vygotsky (1978) souligne que

*«... la coordination des actions et des idées se situe d'abord sur un plan social avant d'être intériorisée individuellement : c'est ce qui explique que les progrès individuels puissent être observés après de telles interactions».*

Cependant, les interactions sociales provoquent des conflits et des oppositions : lesquels sont à la base de manifestations de négation et de refoulement.

*«... une situation d'interaction sociale peut non seulement offrir une occasion d'imiter autrui et, par la même d'entrer en conflit avec son propre mode de faire mais être bien plus souvent encore le lieu permettant d'élaborer avec autrui et donc d'avoir à coordonner des centrations (ou des actions ou points de vue) qui sont initialement différentes (...). Le sujet est alors obligé, hic et nunc, de tenir compte de son action et de celle de son partenaire et d'élaborer une structuration qui intègre les divergences présentes».*

(A.-N. Perret-Clermont, 1979 p. 188).

En guise de conclusion sur le constructivisme en didactique, nous prenons à notre compte la synthèse de J.-P. Astolfi. (1985 pp. 196-197) :

*«Transposée sur le plan didactique, (la conception du constructivisme) se voit légèrement modifiée dans la mesure où, si elle s'oppose à une pédagogie de la transmission-réception centrée sur l'objet, elle s'oppose aussi à une pédagogie centrée uniquement sur l'enfant qui construirait lui-même son savoir à partir de ses besoins et de ses intérêts. L'élève construit son savoir à partir d'une investigation du réel, ce réel comprenant aussi le savoir constitué sous ses différentes formes (magistrales, médiatisée, documentaire ...). Il se l'approprie de manière non linéaire, par différenciation, généralisations, ruptures ... Cette appropriation du savoir s'appuie sur des constructions très individualisées, mais aussi sur des situations de classe, collectives, où peuvent apparaître des conflits cognitifs, susceptibles de faire avancer la construction des connaissances.»*

En s'appuyant sur la philosophie constructiviste, les points suivants de notre méthodologie méritent d'être mis en évidence :

- la conception globale et spiralaire des apprentissages ;
- la construction des compétences générales (cognitives générales) ;
- l'importance de la langue comme médiateur entre l'apprenant et le monde (l'objet) : en langue maternelle d'abord, en langue étrangère ensuite ;
- l'interaction sociale caractérisée par un jeu continu de conflits, de déséquilibres, de déstructurations, de restructurations des connaissances ;
- les approches différenciées dues aux différentes interventions dans le processus d'apprentissage nécessitent la prise en compte de la différenciation des stratégies d'intervention dans le processus d'apprentissage des individus.

## NOTION DE STRUCTURE

L'apprentissage d'une langue est un processus structurant  
mais pas un apprentissage des structures.

La Gestaltheorie, nous permet d'affiner notre point de vue : d'une part, apprendre suppose organiser les matériaux, objet de l'apprentissage; d'autre part, aucune activité langagière ne s'appréhende d'une manière isolée (la phonétique, la morphosyntaxe, l'oral, l'écrit...). Le langage s'acquiert dans toutes ses dimensions. En conséquence, l'apprentissage d'une langue est un processus structurant mais pas un apprentissage des structures.

La structuration du langage constitue une activité cognitive, orientée vers une bonne forme. Dès lors, pour les structuro-globalistes que nous sommes, elle est globale et indissociable du sens exprimé par des moyens non-verbaux et verbaux.

Dans la linguistique structuraliste des années 1950-1970 et notamment dans celle de N. Chomsky, la situation de la parole est absente : qu'une même structure profonde s'exprime par plusieurs structures de surface est une évidence, à condition cependant que celles-ci contiennent plusieurs situations de communication.

C'est déjà en 1976 que P. Guberina donne une définition différente de la structure :

*«La structure n'est pas une nouvelle hiérarchisation comme beaucoup de linguistes la conçoivent, mais une nouvelle «qualité» où certains éléments acquièrent une valeur découlant de l'ensemble de la structure. Si nous appliquons cette idée à une structure normale de la parole représentée par la phrase, nous pouvons nous attendre à ce que le sons, les formes, les mots prennent des valeurs différentes dans des ensemble structurés. Ainsi, les mots placés dans les phrases et des contextes différents ont des significations découlant de la structure. Les sons, quant à eux, changent de substance et de signification, surtout effective, en fonction des structures exprimant les différentes attitudes du sujet et les différents contextes et situations. Finalement, le rythme et l'intonation avec le geste (corps) se trouvent à la base de toute la structuration de la parole et se réalisent globalement dans une phrase où ils sont perçus globalement. Donc aussi bien du point de vue de la compréhension des*

*structures de la parole que celui de leur forme, tout est structural et tout est global dans la parole. Tout est structuro-global»*

Si pour J. Piaget, il y a structure lorsque les éléments réunis dans une totalité dépendent partiellement ou entièrement de cette totalité, son fonctionnement résulte, selon lui, de l'existence des structures préalables.

En insistant sur le processus de construction des structures, P. Guberina a introduit la notion de l'optimal, c'est-à-dire le choix le plus favorable d'éléments constitutifs d'un ensemble (pour la perception, pour les actes de parole, pour le lexique...).

Il est intéressant de constater que la même conception de la structure existe en biologie. H. Laborit (1996) écrit à ce propos :

*«Les thèmes des ensembles, d'une part, la notion de structure, de l'autre, m'ont fait approcher de l'idée que ce qui faisait la forme d'un ensemble n'était pas ses éléments, et que la somme des éléments ne pouvait pas donner la forme de l'ensemble, mais qu'il y avait quelque chose en plus : les relations qui s'établissent dans un ensemble quel qu'il soit, entre les éléments qui le constituaient. (...)  
J'avais compris que le terme d'information signifie littéralement la mise en forme. Une information met en forme, et la forme c'est la structure, c'est-à-dire l'ensemble des relations existantes entre les éléments d'un ensemble».*

Si l'on part des relations entre les éléments d'un ensemble, le fonctionnement de la structure se résume de la manière suivante :

- la structure est globale en ce sens qu'elle implique les individus dans leur totalité –
- psychologique, affective et linguistique ;  
les relations entre les éléments d'un ensemble permettent de construire de nouvelles
- structures ;
- le choix des éléments d'un ensemble est optimal par rapport à la situation de communication ;
- l'individu est amené à créer (mettre en formes) de nouveaux ensembles en combinant les éléments dans des formes, structures nouvelles.

Notre conception de la structure et de la notion de sous-ensembles (sous-structures) nous a amenés à élargir les niveaux d'organisation en exploitant différentes langues et domaines de connaissances. Nous développerons ces notions à la fin du chapitre.

## PÉDAGOGIE CONVERGENTE

*«Nous trouvons beau ce qui est cohérent !  
... de chaque niveau d'organisation, on abstrait une fonction. Si ce niveau ne fonctionne pas dans l'ensemble qui l'englobe, et de manière harmonieuse, il n'y a pas de cohérence, pas d'harmonie, pas de beauté.»* H. Laborit (1996)

*«Une tête bien faite» signifie que plutôt que d'accumuler le savoir, il est beaucoup plus important de disposer à la fois :*

- d'une aptitude générale à poser et traiter un problème
  - de principes organisateurs qui permettent de relier les savoirs et de leur donner du sens
- E. Morin (1999)

Construite dans des contextes éducatifs variés, avec des apprenants de langues maternelles et de cultures différentes, la pédagogie convergente constitue une synthèse des courants actuels en sciences humaines et en sciences naturelles.

Elle préconise des stratégies d'organisation des connaissances dans leur contexte et leur ensemble global, ainsi, elle développe les aptitudes à contextualiser et globaliser les savoirs.

Pour ce faire :

- elle assure une cohérence méthodologique pour l'acquisition des connaissances sur le monde ;
- elle favorise la construction des stratégies diversifiées pour percevoir, comprendre et structurer les informations de l'environnement ;
- elle fait appel aux capacités créatrices de l'individu pour créer des nouvelles structures.

Nous référant à la structure que nous avons définie plus haut, nous distinguons plusieurs niveaux d'organisation des informations. Chacun d'eux constitue un sous-ensemble qui fait partie de l'organisation du niveau supérieur. Et c'est le tout qui forme la structure de l'ensemble :

- langue 1
- langue 1 + 2
- langue 1 + langue 2 + les différents domaines des savoirs (disciplines artistiques, disciplines scientifiques)

Les apprentissages se construisent grâce à la même méthodologie appliquée dans les trois sous-ensembles.

## MÉTHODOLOGIE DIFFÉRENCIÉE

Une pédagogie axée sur l'apprenant ne peut trouver son efficacité que dans une méthodologie différenciée, c'est-à-dire une méthodologie permettant à chaque individu de trouver la voie de sa formation et de l'appropriation des savoirs quelles que soient ses capacités cognitives.

Une méthodologie différenciée est une méthodologie où l'apprenant devient acteur de son apprentissage.

Or, c'est le profil pédagogique des apprenants qui détermine les différentes stratégies

d'apprentissage, donc, l'enseignant se doit d'analyser le profil cognitif de l'individu.

Il faut admettre que beaucoup d'apprenants adultes utilisent des stratégies analytiques et séquentielles, stratégies qui présentent des connaissances morcelées et souvent dissociées de leur contexte.

C'est la raison pour laquelle beaucoup d'adultes éprouvent des difficultés dans l'apprentissage des langues :

- pour la globalisation des acquisitions (compréhension globale) ;
- pour la compréhension rapide ;
- pour l'anticipation et la construction du sens ;
- pour l'adaptation aux situations nouvelles.

C'est grâce à la méthodologie différenciée que l'apprenant prend conscience de ses stratégies cognitives et qu'il est aidé à en construire de nouvelles.

Si on tient compte de ce qui précède, on peut dire que, seule, une méthodologie différenciée permet à l'apprenant de se prendre en charge et de devenir acteur de son apprentissage. Par contre, pour l'enseignant, appliquer la méthodologie différenciée, c'est «*accepter de travailler sur soi, ses préjugés, ses images de l'élève acceptable*» (Ph. Perrenoud, 1997)

La pratique de la méthodologie différenciée demande aux enseignants des attitudes et des aptitudes différentes car

*«(...) la différenciation, c'est avant tout la rigueur dans la planification, la détermination des objectifs, le contrat, les régulations, l'emploi du temps. Même lorsque les conditions de travail sont acceptables voire bonnes, le temps fait toujours défaut. (...) Différencier, c'est donc remettre constamment en cause l'organisation de la classe et des activités, pour jongler avec les contraintes de temps et d'espace, pour tirer le meilleur parti des possibilités de groupement et d'interaction.»* Ph. Perrenoud (1997).

La méthodologie différenciée porte sur :

- la différenciation des processus d'apprentissage ;
- la différenciation des contenus d'apprentissage.

Lors de la différenciation des processus, les apprenants travaillent en groupes simultanément vers les mêmes objectifs mais appliquent des processus différents.

Lors de la différenciation des contenus, les individus travaillent en groupes simultanément sur des matières différentes choisies en fonction des objectifs d'autant que, pour la réalisation de ces derniers, on considère les contenus comme des étapes nécessaires pour les atteindre..

Nous avons opté pour la différenciation des processus d'apprentissage tout en y combinant, dans un premier temps, la différenciation des contenus d'apprentissage.

En résumé, comme elle accorde une place importante aux travaux de groupes, la pratique de la méthodologie différenciée adaptée aux besoins et aux difficultés spécifiques des apprenants élargit les stratégies cognitives de tous. De plus, elle favorise les interactions entre les individus, ce qui conduit à un enrichissement mutuel. Elle améliore les relations avec les autres. Elle permet aux individus de prendre confiance en eux et dans leurs capacités tout en développant leur autonomie.

### **3. MÉTHODOLOGIE DES LANGUES (2)**

#### INTRODUCTION

En partant de la conception constructiviste nous avons, pour l'organisation des travaux et la progression en méthodologie des langues, opté pour les étapes suivantes :

- dans un premier temps, constituer un groupe-classe à partir d'une classe composée d'individus ;
- dans un deuxième temps, introduire des travaux en groupes dès que le groupe-classe est en voie de formation ;
- enfin, appliquer la méthodologie différenciée dès que les groupes commencent à fonctionner ;
- préparer les apprentissages de la langue proprement dite par un bain de langue, activité visant à se familiariser avec la langue à l'écoute (intonation, rythme) et à construire du sens. Les exercices de rythmes corporels et musicaux pratiqués parallèlement avec des activités de bain de langue amènent à ce stade une détente corporelle et psychique indispensable aux apprentissages ;
- construire progressivement :
  - des jeux de rôle, activités de libération et de construction de la parole ;
  - des discours oraux, exercices d'organisation sémantique ;
  - des travaux de familiarisation et de construction de l'écrit.

Avant de développer notre conception sur la construction des connaissances, nous nous proposons quelques réflexions sur l'écrit.

#### DISCOURS ECRIT

*«La forme d'une oeuvre d'art n'est rien d'autre que l'organisation parfaite de son contenu; sa valeur dépend donc entièrement de celui-ci».*

B. Brecht

### ***A propos de la pensée écrite***

Si la pensée naît dans l'action, c'est à l'écrit qu'elle devient l'objet d'investigation, d'organisation, de réflexion. Grâce à l'écrit, la pensée est analysée sous l'angle de la cohérence, au point de vue de son fonctionnement, dans sa fonction idéologique.

L'écrit n'est pas la transposition de l'oral, c'est un langage autonome au service de l'élaboration de la pensée, de la construction d'un point de vue, de la présentation d'un sens.

En prenant à notre compte le point de vue de J. Bastin et A. Bensa (in J. Goody, La raison graphique, 1979), nous écrivons

*«(.....) Nous pensons qu'il faut ... considérer l'écriture comme un accroissement des possibilités de manipulation du sens, comme un outil indispensable à cet exercice de ruminati on constructiviste (.....)*

*L'écriture libère des contraintes propres à l'énonciation orale qui est toujours un acte circonstanciel, inter personnel et non strictement reproductible. (.....)*

*En permettant d'ordonner, d'assembler, de reconstruire après coups ce qui dans la réalité est disparate et fragmentaire, l'analyse graphique a pour effet d'engendrer l'illusion d'une cohérence formelle parfaite.*

*(...) Elle (l'écriture) permet à l'individu d'exprimer ses pensées en long et en large, sans interruption, d'y apporter corrections et ratures, de rechercher la formule adéquate».*

Pour étayer notre conception de l'écrit, nous concluons avec L.S. Vygotsky (1985)

*«... la recherche montre que dans les traits essentiels de son développement, le langage écrit ne reproduit nullement l'histoire du langage oral, que la ressemblance entre les deux processus porte plus sur l'apparence extérieure que sur le fond. (...) C'est un langage dans la pensée, dans la représentation, mais privé du trait le plus essentiel du langage oral - le son matériel .. (.....) Sous ce rapport le langage écrit se distingue du langage oral tout comme la pensée abstraite se distingue de la pensée concrète.*

*(.....) Le langage écrit implique une situation dans laquelle celui à qui est adressé le discours soit est totalement absent, soit ne se trouve pas en contact avec celui qui écrit.*

*C'est un discours-monologue, une conversation avec la feuille blanche de papier, avec un interlocuteur imaginaire ou seulement figuré, alors que la situation du langage oral est toujours de la conversation.»*

Compte tenu des différences entre l'oral et l'écrit, l'organisation sémantique des deux codes est la suivante :

<b>ORAL</b>	<b>ECRIT</b>
<b>SUPERSTRUCTURE</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- organisation sémantique selon le type de texte oral               <ul style="list-style-type: none"> <li>. situation initiale</li> <li>. ouverture des événements, argumentation</li> <li>. situation finale, conclusion</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- silhouette du texte adaptée au type de texte écrit</li> <li>- organisation sémantique selon le type de texte               <ul style="list-style-type: none"> <li>. situation initiale</li> <li>. développement, argumentation</li> <li>. situation finale, conclusion</li> </ul> </li> </ul>
<b>GRAMMAIRE DU TEXTE</b>	
<b>Cohérence</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- énonciation (adaptée à l'oral), phonétique</li> <li>- temps, espace</li> <li>- valeurs phonétiques (intonations, rythmes, pauses, tension,...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- énonciation (adaptée à l'écrit - morphosyntaxe)</li> <li>- temps, espace (adaptés à l'écrit)</li> <li>- connecteurs, substituts (anaphores)</li> </ul>
<b>Qualité de la langue</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- originalité</li> <li>- valeurs phonétiques adaptées à la situation, au statut d'interlocuteur, aux types de discours</li> <li>- prononciation</li> <li>- grammaire de l'oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- originalité</li> <li>- morphosyntaxe adaptée au code écrit et aux types de texte</li> <li>- orthographe</li> </ul>

Il convient maintenant de préciser quelques paramètres de l'écrit et de mettre en évidence les difficultés à résoudre.

<b>caractéristiques</b>	<b>problèmes</b>	<b>solutions</b>
émetteur et récepteur sont séparés	impossibilité d'employer les valeurs phonétiques	toutes les informations doivent être exprimées dans le texte, utilisation des moyens du code écrit
émetteur peut ne pas connaître le récepteur	pas d'implicite possible	énonciation : personnes, temps, lieu, formes verbales, pronoms, adverbes, à exprimer clairement
récepteur doit construire le sens	feed-back impossible	informations explicites
	importance des indices visuels	nécessité de la redondance importance de l'orthographe indices visuels diversifiés : mise en page (superstructure), caractères, ponctuation.
	organisation textuelle	superstructure et grammaire

La description des différences entre oral et écrit nous permet de dire qu'il existe une méthodologie de l'oral et une de l'écrit. Aussi, il est essentiel de tenir compte des fonctions principales de l'écrit : distanciation de l'action, de l'événement, structuration de la pensée grâce à un langage adapté à une communication différée (absence et méconnaissance du récepteur).

## CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES

La construction des connaissances se fait par niveau de structuration : un niveau constitue un sous-ensemble comportant des éléments de connaissances préalables et des connaissances nouvelles. Les constituants des sous-ensembles ne sont pas placés par hasard les uns à côté des autres, c'est la richesse des relations entre eux qui détermine la qualité de la «nouvelle» connaissance. Si *«la structure n'est ni masse, ni énergie mais information»* (H. Laborit, 1974), cette dernière ne dépend pas du nombre d'éléments (la masse) mais surtout de leur mise en relation avec des informations anciennes et nouvelles.

En conséquence, il s'agit toujours d'un choix, pas d'une transmission linéaire des informations.

### ***Prise de notes, schémas heuristiques***

La prise de notes est une stratégie de première importance pour organiser les informations entendues, lues ou à rédiger.

Compte tenu de nos choix théoriques, de notre conception de la structure (relations entre les éléments d'un ensemble), nous optons pour une technique de prise de notes non-linéaire, qui se base sur l'enchaînement et l'intégration des concepts. En cela nous nous distançons de la prise de notes linéaire laquelle reflète une conception d'apprentissage privilégiant l'assemblage d'éléments.

La prise de notes non linéaire s'appuie sur le fonctionnement non-linéaire de notre cerveau, elle prend en compte la capacité du cerveau de créer de nouvelles structures (en choisissant et structurant des stimuli optimaux).

La prise de notes non-linéaire qui forme un schéma heuristique, place l'idée principale au centre, les informations secondaires se ramifiant autour du thème central.

Les avantages en sont les suivants :

- l'idée centrale est mise en évidence ;
- selon leur importance, les idées principales se rapportant au thème central sont placées le plus près possible du centre, les idées secondaires plus loin. De cette manière, les associations sont plus visibles, la structuration plus rapide ;

- la forme du schéma (avec les ramifications) facilite l'apport d'informations nouvelles au cours de l'écoute, de la lecture, du débat ;
  - la disposition des ramifications, souvent personnelle, est fonction de la structure cognitive de l'individu (connaissances préalables, capacités de dégager l'essentiel et d'associer des idées).
- Grâce à cette manière de procéder, l'individu est amené à créer de nouvelles associations.

Lors de la transformation du schéma en exposé ou en article... l'apprenant dégage les points principaux en suivant les corrections et en respectant la superstructure et la grammaire de texte. Un schéma heuristique s'avère très précieux lors de la préparation d'un débat. Il permet, en effet, d'organiser les discussions, de gagner du temps, d'éviter que des points importants soient négligés. Pour que les participants soient informés de l'objet du débat, l'animateur écrira devant eux, au tableau, le thème central et quelques idées secondaires.

En procédant de la sorte,

- les participants peuvent expliquer leurs points de vue et compléter le schéma (ramifications, flèches) ;
- les digressions sont évitées ;
- chacun apporte sa contribution (les idées sont plus importantes que la personne qui les exprime) ;
- le rapport est structuré et chacun en possède les éléments à la fin de la réunion.

Pour rendre les idées plus accessibles, on peut présenter les formes du schéma en trois dimensions. Les formes géométriques sont utilisées pour illustrer l'ordre d'importance des informations : par exemple, un carré pour l'idée principale, des rectangles pour les idées à placer près du centre, les triangles pour les idées secondaires... De plus, pour souligner les liens entre les idées, on peut aussi utiliser des couleurs ou un système de flèche.

Lors de la transformation du schéma en exposé ou en article, l'apprenant dégage les points principaux en suivant les corrections et en respectant la superstructure et la grammaire de texte. Un schéma heuristique s'avère très précieux lors de la préparation d'un débat. Il permet, en effet, d'organiser les discussions, de gagner du temps, d'éviter que des points importants soient négligés. Pour que les participants soient informés de l'objet du débat, l'animateur écrira devant eux, au tableau, le thème central et quelques idées secondaires.

En procédant de la sorte,

- les participants peuvent expliquer leurs points de vue et compléter le schéma (ramifications, flèches) ;
- les digressions sont évitées ;
- chacun apporte sa contribution (les idées sont plus importantes que la personne qui les exprime) ;
- le rapport est structuré et chacun en possède les éléments à la fin de la réunion.

### ***Etude de livres, de documents, d'écrits***

Au début de notre étude, nous avons développé les théories relatives aux stratégies cognitives : nous avons mis en lumière l'idée centrale des cognitivistes : la matière importe moins que la manière de la traiter et de l'intégrer dans une structure.

Dans ce qui suit, nous explicitons certaines démarches nécessaires au traitement d'un écrit plus complexe.

- Compte tenu du temps disponible pour son étude, l'apprenant détermine l'étendue du travail et se fixe le but à atteindre. Il veille à respecter le temps des pauses, lequel lui assure une détente et lui facilite l'intégration des informations.  
A chaque pause, l'apprenant réactive l'ensemble des connaissances déjà étudiées et les met en relation avec les nouvelles (qu'il anticipe).  
Une réactivation rapide s'avère très utile au début et à la fin de chaque séance.
  
- Avant l'étude du livre, du texte,...l'apprenant doit exprimer par des mots-clés et un schéma heuristique tout ce qu'il connaît du sujet. Cette manière de procéder évite au lecteur de se sentir perdu et lui donne l'occasion d'organiser l'étude du texte : la concentration de l'apprenant reste éveillée et sa recherche d'informations, préparée.  
Pendant deux minutes, l'apprenant définit les questions auxquelles il cherche une réponse et les indique dans le schéma déjà élaboré.

Pour que l'étude du texte soit plus rapide (pour éviter la fatigue) et la structuration plus facile, il est nécessaire que le lecteur note ses objectifs avec précision

Suit alors la première étude globale du texte.

Tous les éléments même ceux qui apparemment paraissent les moins importants pour l'étude méritent d'être pris en considération. Par exemple :

- . le texte sur le dos de la couverture
- . la table des matières
- . les illustrations
- . les graphiques
- . les notes de bas de page...

Cette stratégie donne au lecteur une meilleure connaissance de la structure du livre et oriente son choix quant aux chapitres à lire.

- Est abordée ensuite la phase d'exploitation du texte : le découpage en paragraphes et l'analyse du contenu. La lecture porte sur le début et sur la fin des paragraphes, sur différentes parties des chapitres ou sur le texte entier. L'information importante se trouve souvent au début ou à la fin d'un écrit. La lecture des résumés et des conclusions procure au lecteur une idée plus précise du sens global de l'écrit et l'oriente dans sa recherche des informations importantes. Comme dans la phase précédente, le lecteur ne lit pas tout le texte mais cherche à se concentrer sur les points importants. Cette étape est une phase de sélection et d'élimination.

- Se pratique ensuite une phase d'approfondissement, le lecteur examine des zones restées inexploitées.
- De plus, il arrive que certaines informations ne sont pas comprises même après une étude sérieuse. Le lecteur ne doit pas s'attarder sur ces passages, il laisse plutôt au cerveau le temps d'agir de manière inconsciente - d'autres associations peuvent aider à la compréhension du texte.  
C'est ainsi que le processus d'apprentissage devient plus créatif : la tension diminue, la concentration ne baisse pas, l'imagination est mobilisée... de nouvelles associations sont rendues possibles grâce au temps d'intériorisation.  
La prise de notes qui se prépare pendant cette phase, donne la possibilité de repérer les passages difficiles et incompris : ligne droite pour les passages intéressants et ligne ondulée dans la marge pour les passages à revoir.
  
  - Enfin suit la révision et la phase finale de l'étude d'un écrit.  
Cette phase reprend certains passages si cela est nécessaire et revoit ceux déjà explorés : 70% des idées intéressantes sont retenues.  
Après cette dernière exploration, commence la prise de notes sous forme d'un schéma heuristique : l'idée principale est explicitée par quelques informations parallèles, le schéma est complété par d'autres lectures (les pauses d'intégration permettent d'enrichir les associations d'idées). C'est ainsi que le schéma illustre toutes les connaissances immédiates et que les points et les associations insuffisamment explicités sont complétés par de nouvelles lectures.  
Des réactivations doivent être prévues pour que la mémoire et l'acquisition ne faiblissent pas.

#### **4. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉVALUATION**

Compte tenu des options théoriques que l'on vient d'expliciter, la pédagogie convergente préconise l'évaluation formative laquelle s'intéresse davantage aux stratégies employées qu'aux résultats obtenus. Les réponses symptomatiques des apprenants reflètent une étape dans la construction du savoir. Les erreurs sont considérées comme des représentations, des procédures, utilisées par l'apprenant pour réaliser une tâche. En outre, l'évaluation formative incite l'apprenant à élaborer des stratégies nouvelles par la découverte des éléments d'apprentissage.

Dans notre conception de l'évaluation formative, nous tenons à mettre en évidence un point important : la recherche des corrélations entre les aspects psychosociaux (affectivité, socialisation) et les aspects cognitifs. Les blocages psychologiques et sociaux déterminent les attitudes et les comportements des apprenants, ils influencent le processus d'apprentissage.  
Soulignons aussi un autre aspect capital de l'évaluation : l'auto-évaluation, c'est-à-dire la possibilité accordée aux apprenants, de gérer leurs apprentissages.

Si l'évaluation est intégrée dans l'apprentissage du début à la fin de la formation, elle devient une aide, un outil pour construire l'apprentissage.

Il s'agit bien ici d'une évaluation pédagogique qui s'appuie :

- sur une méthodologie ;
- sur une analyse des différents processus d'apprentissage des élèves.

La notion de l'évaluation formative est liée à la notion d'objectif

*«Aucun processus d'évaluation n'a de sens indépendamment des objectifs d'apprentissage visés; réciproquement, un objectif n'existe véritablement que s'il inclut, dans sa description même, ses modes d'évaluation» (L. Porcher, 1991)*

Quand il définit un objectif général, l'enseignant doit considérer aussi tous les objectifs spécifiques nécessaire pour atteindre l'objectif général. Et ce dernier ne peut être évalué tant il est général; seuls, les objectifs spécifiques qui en sont issus peuvent l'être.

Voici un exemple d'objectif général :

*«A la fin de la formation, l'apprenant sera capable de comprendre globalement à l'audition»*

*Comprendre globalement* est trop imprécis pour pouvoir être évalué :

- Que signifie globalement ?
- Comprendre quoi ?
- A partir de quel document ?
- Lu par le professeur ou présenté par un enregistrement - dialogue ou texte suivi ?
- Quel référent ?
- Quelle est la durée du texte ?
- Quel est le mode d'évaluation ?...

L'objectif spécifique précisera :

- |             |   |   |
|-------------|---|---|
| globalement | - | idées principales exprimées dans un ensemble cohérent   |
| document    | - | un texte authentique de ..... mots (texte suivi ou débat) enregistré  |
|             |   | évaluation de la compétence   |
|             | - | par la mise en ordre cohérente des énoncés  |
|             |   | ou par la présentation d'un discours oral (ayant une bonne superstructure et une grammaire d'un texte oral) |
|             |   | ou par un exercice visant à reconstruire un texte (incomplet), ...  |

Pour conclure, nous reprenons à notre compte les réflexions de Kerlan (in J.-P. Astolfi 97)

*«La réussite de toute action (y compris didactique) exige que soient réunis trois types de condition : la possibilité d'identifier les objectifs, la possibilité d'anticiper les étapes peuvent y conduire, la possibilité de connaître ce qui se passe en cours de route pour mesurer la progression vers les buts pour modifier, réguler (...)*

*En permettant aux maîtres de prendre des points de repère et de s'assurer des prises sur le déroulement des activités, en leur donnant des moyens pour situer et apprécier ce que font les élèves, ce qu'ils acquièrent et comment ils progressent, les outils de régulation apportent des réponses concrètes aux interrogations :*

*qu'est-ce que je fais ?*

*qu'est-ce que je produis ?*

*qu'est-ce que je maîtrise ?»*

Les grilles d'évaluation proposées servent d'une part aux apprenants qui peuvent ainsi s'auto-évaluer et d'autre part, aux enseignants qui analysent le processus d'apprentissage et la qualité des stratégies appliquées.

Il va de soi qu'une évaluation formative ne peut être chiffrée.

# **UNITE DE FORMATION 7**

(préparation à l'épreuve intégrée)

## **OBJECTIFS GENERAUX**

Structuration de l'oral<sup>2</sup>

Structuration de l'écrit

## **OBJECTIFS SPECIFIQUES**

A la fin de l'UF7, l'apprenant sera capable de :

- rédiger un exposé qui tient compte des destinataires et respecte les règles de la grammaire de texte écrit.
- présenter un exposé oral dans lequel il développe et argumente son travail écrit dans une langue structurée et adaptée aux fonctions et aux types de discours.

---

<sup>2</sup> Structuration signifie mettre l'accent sur la grammaire de texte :  
- à l'oral - énonciation, notion du temps et de l'espace, valeurs phonétiques  
- à l'écrit - énonciation, notion du temps et de l'espace, morphosyntaxe

## **PREPARATION DE L'EPREUVE INTEGREE**

## **INTRODUCTION**

Lors des séances de préparation à l'épreuve intégrée (10 périodes), le professeur aide les étudiants :

- dans la recherche de documents ;
- dans la rédaction de l'exposé ;
- dans la présentation orale de l'exposé.

Les stratégies appliquées dans les travaux en UF6 visent à donner les outils nécessaires à la construction des connaissances. Aussi, les apprenants entameront-ils plus facilement l'étude des textes d'une manière autonome.

Quant au choix du sujet pour l'exposé, l'étudiant doit tenir compte des intérêts et des connaissances des destinataires : membres du jury.

En conséquence, il faut éviter de choisir un sujet trop spécialisé : le scripteur doit anticiper les réactions de son destinataire afin d'agir sur lui.

Le thème se développe selon les critères d'évaluation d'un exposé écrit.

Pour préparer son «exposé écrit», l'étudiant utilise les démarches suivantes :

- lectures sélectives des textes ;
- élaboration des schémas heuristiques ;
- premiers jets ;
- auto-évaluation ;
- réécritures ;
- rédaction du «chef d'oeuvre».

## **METHODOLOGIE DE SUIVI**

Les 10 périodes destinées à la préparation des étudiants pour «l'épreuve intégrée» peuvent s'organiser en cinq séances de deux périodes.

### ***1ère séance***

Les étudiants proposent leurs sujets, analysent les documents et exposent les étapes préconisées pour le travail (organisation, lectures, réécritures).

En fonction des rapports des étudiants, le professeur donne des conseils quant au choix du sujet et des stratégies à appliquer.

Les étudiants sont invités à rédiger un premier jet et une première réécriture pour la séance suivante.

### ***2ème séance***

Les étudiants présentent les premiers travaux écrits et expliquent les démarches qu'ils ont utilisées :

- schéma heuristique ;
- premier jet et évaluation ;
- première réécriture.

Suit l'évaluation du professeur. Pour ce faire, il se sert de la grille d'évaluation d'un exposé écrit. Les étudiants rédigent une nouvelle réécriture pour la prochaine séance.

### ***3ème séance***

L'évaluation des réécritures des travaux occupe cette séance. Si le nombre de participants le permet, les étudiants échangent leurs écrits et les évaluent entre eux. De nouvelles réécritures sont préparées pour la prochaine séance.

### ***4ème séance***

Le professeur et l'étudiant analysent la dernière réécriture.

Le professeur donne des conseils pour la rédaction du «chef d'oeuvre», lequel s'élabore sans l'aide du professeur.

Pour la dernière séance, le professeur demande aux étudiants de préparer un exposé oral : résumé oral du sujet de l'exposé écrit.

Avec l'aide de la grille d'évaluation, il explique aux étudiants les caractéristiques d'un exposé oral.

### ***5ème séance***

L'étude d'un exposé oral fait l'objet de la séance.

Les étudiants et le professeur simulent une séance de défense de mémoire.

Les candidats présentent individuellement leur exposé et répondent aux questions du jury.

Chaque membre réalise d'abord sa propre évaluation. Ensuite, l'exercice se termine par l'évaluation commune du jury.

A la fin de la séance, le professeur donne les dernières recommandations pour l'exposé oral de l'épreuve intégrée (3).

**GRILLES D'ÉVALUATION - Grille d'évaluation d'un exposé écrit**

	0	1	2	3
<b>Superstructure</b>				
- "Silhouette" <sup>1</sup>	0	1	2	3
<b>Organisation sémantique</b>				
- introduction	0	1	2	3
- exposition des faits, argumentation, ouverture des événements	0	1	2	3
- conclusion, état final	0	1	2	3
<b>Grammaire de texte</b>				
- énonciation - cohérence (implication "je", "nous" - distanciation "il", "ils")	0	1	2	3
- cohérence temporelle (choix pertinent des notions temporelles)	0	1	2	3
- cohérence spatiale (choix des notions spatiales)	0	1	2	3
- substituts, anaphores	0	1	2	3
- connecteurs	0	1	2	3
<b>Originalité<sup>2</sup></b>	0	1	2	3
<b>Qualité de la langue</b>				
- pertinence du code écrit	0	1	2	3
- morphologie, syntaxe	0	1	2	3
- orthographe, ponctuation	0	1	2	3
- écriture <sup>3</sup>	0	1	2	3

 SCORE GLOBAL
 

- 1 à évaluer en fonction du type de texte : lettre, compte-rendu, exposé, écrit créatif,...
- 2 idées personnelles exprimées tout en respectant la superstructure, la grammaire du discours et la qualité de la langue
- 3 si le texte est manuscrit

**Grille d'évaluation d'un exposé ora**

	0	1	2	3
<b>Superstructure</b>				
<b>Organisation sémantique</b>				
- introduction	0	1	2	3
- exposition des faits, argumentation	0	1	2	3
- conclusion	0	1	2	3
<b>Grammaire du discours</b>	0	1	2	3
- énonciation (implication "je", "nous" - distanciation "il", "ils")	0	1	2	3
- cohérence temporelle (choix pertinent des notions temporelles)	0	1	2	3
- cohérence spatiale (choix pertinent des notions spatiales)	0	1	2	3
- phonétique <sup>1</sup> (moyens permettant d'exprimer les fonctions et les relations logiques)	0	1	2	3
<b>Originalité<sup>2</sup></b>	0	1	2	3
<b>Qualité de la langue</b>	0	1	2	3
Phonétique	0	1	2	3
- erreurs qui gênent la compréhension	0	1	2	3
Grammaire	0	1	2	3
- spontanéité de l'expression	0	1	2	3
- emploi cohérent des actes de parole	0	1	2	3
- syntaxe	0	1	2	3
- lexicque	0	1	2	3

SCORE GLOBAL

- 1 variation des intonations, du rythme, des pauses, du tempo, de la tension, des attitudes corporelles, de la mimique)
- 2 idées personnelles exprimées tout en respectant la superstructure, la grammaire du discours et la qualité de la langue

## CONCLUSIONS

Les recherches effectuées essentiellement depuis une trentaine d'années et celles réalisées dans le cadre des actions depuis 1996 (promotion sociale), nous autorisent à émettre quelques réflexions :

1. L'apprentissage d'une langue est une activité sociale.  
C'est dans l'interaction avec les autres que la langue se construit. Dès lors, l'apprentissage d'une langue exige un haut degré de socialisation, incompatible avec l'égoïsme et le repli sur soi.  
Un manque de capacité sociale ouvre la voie à l'agressivité, aux fuites, aux frustrations.  
L'individu poursuit un grand effort pour survivre, il s'épuise et fuit.  
C'est pourquoi il est indispensable de construire chez l'apprenant des comportements sociaux nouveaux, en sachant que se mettre à la place de l'autre passe d'abord par la connaissance de soi.  
Par conséquent, il s'avère primordial que, d'une série d'individus, le professeur parvienne à créer un groupe.
2. Les connaissances se construisent grâce aux stratégies cognitives générales. Celles-ci développent des aptitudes :  
à poser et traiter des problèmes  
à créer des structures nouvelles.  
L'apprentissage d'une langue constitue un aspect de construction des connaissances.
3. L'apprentissage d'une langue n'est pas un apprentissage de structures.  
Apprendre une langue, c'est la création de structures grâce à la richesse des relations entre les éléments d'un ensemble, au sein d'une situation dans laquelle l'individu agit dans sa totalité.
4. L'apprentissage d'une langue est un acte de libération et de conscientisation.  
En construisant une autre langue, l'individu se distancie de sa langue et de sa culture. Libéré des jugements de valeur et des automatismes (moteurs, conceptuels et intellectuels qui font partie intégrante de son inconscient socio-culturel), l'apprenant peut enfin imaginer et créer.
5. Professeurs et étudiants s'impliquent étroitement dans l'apprentissage d'une langue. Tout le monde évolue en apprentissage.  
En symbiose avec ses étudiants, un enseignant «bien dans sa peau» continue à se construire aussi bien sur le plan personnel que professionnel : une évaluation formative le concerne au plus haut niveau.
6. La langue est un tout, elle est parlée ou écrite. Aussi, faire apprendre à la parler et à l'écrire se révèle absolument indispensable.  
La langue écrite est une forme de distanciation, de structuration, un instrument du pouvoir sur soi et sur les autres. Il convient de s'interroger sur une méthodologie de l'écrit, sur son rapport à l'oral car l'oral et l'écrit ne se distinguent pas uniquement par leurs codes respectifs, mais surtout par la situation de communication.

Nous souhaitons vivement que ces éléments de réflexion mettent en relief quelques uns des aspects trop souvent négligés dans l'enseignement des langues.

N'enseigne-t-on pas trop souvent des structures - des structures de surface - au lieu d'aider les étudiants à relier les savoirs et à leur donner du sens ?

## **NOTES**

- (1) Cette présentation développe des propos se référant à la préparation de l'épreuve intégrée (UF7). Pour une vue d'ensemble, voir l'ouvrage de synthèse «L'enseignement/apprentissage des langues aux adultes, Pédagogie convergente, Méthodologie différenciée, M. Wambach, Ministère de la Communauté française, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 1999.
- (2) La méthodologie des langues préconisée est élaborée selon les principes de la pédagogie convergente.  
Cette présentation est à considérer comme un complément aux propos développés dans les études faisant parties des Unités de formation 1 à 6 (1996-1998).
- (3) Il va de soi que les membres du jury doivent être informés des critères d'évaluation.  
Quant à une éventuelle répartition des points, il nous paraît logique qu'en UF6, 50% des points soient accordés à l'oral et 50% à l'écrit. Par contre, pour l'épreuve intégrée, nous proposons 60% pour l'écrit et 40% pour l'oral.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Astolfi J.-P., et al.,  
- Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales,  
Paris, 1985  
- Mots clés de la didactique des sciences,  
De Boeck Université, 1997.
- Bruner J.S.,  
Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire,  
PUF, Paris, 1983
- Buzan T.,  
Une tête bien faite,  
Les Editions d'Organisation, 1979.
- Gaonac'h D.,  
Thèmes d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère,  
LAL, Hatier-Crédif, 1987.
- Goody J.,  
La raison graphique,  
Editions de Minuit, 1979.
- Guberina P.,  
- La parole dans la méthode structuro-globale audio-visuelle,  
in *Le Français dans le Monde*, Mars 1974.  
- Structuration et dépassement des structure,  
in *Actes du troisième Colloque SGAV*, Didier, 1976
- Laborit H.,  
- Biologie et structure,  
Gallimard, Paris, 1968.  
- Eloge de la fuite,  
R. Laffont, 1976.  
- Une vie,  
Edition du Félin, Paris, 1996.
- Léon P., Roudier J.,  
L'écriture. Préalables à sa pédagogie,  
Retz, AFL, 1988
- Moal A.,  
L'orientation scolaire et professionnelle,  
Inelop, Paris, 1999.

- Morin E.,  
La tête bien faite,  
Seuil, 1999.
- Perret Clermont A-N.,  
La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale,  
P. Lang, Bern, 1979
- Piaget J.,  
- Inconscient affectif et inconscient cognitif  
in Problèmes de psychologie génétique, Denoël, Paris, 1972  
- L'équilibration des structures cognitives,  
PUF, Paris, 1975.
- Porcher L.,  
Note sur l'évaluation,  
Langue française n° 36 (cité par Tagliante Ch., L'évaluation, CLE International,  
1991).
- Prost A.,  
Eloge des pédagogues,  
Le Seuil, Paris, 1985
- Reuter J.,  
Enseigner et apprendre à écrire,  
ESF, 1996.
- Vignier G.,  
Ecrire,  
Clé International, 1982.
- Vygotsky L.,  
Pensée et langage,  
Ed. Sociale, 1985.
- Wambach M.,  
Pédagogie des langues, Méthodologie différenciée,  
in Le Point sur la Recherche en Education n° 13, décembre 1999.
- Wambach M. et al,  
Pédagogie des langues, Méthodologie différenciée UF1 à UF6,  
Ministère de la Communauté française, Administration générale de  
l'Enseignement et de la Recherche Scientifique, 1999.