

# PROFILS ET INTELLIGENCES MULTIPLES OU LE SOUCI DIDACTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

PERFIS E INTELIGÊNCIAS MÚTIPLAS OU A PREOCUPAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

João Domingues

CLP – FACULTÉ DES LETTRES

UNIVERSITÉ DE COIMBRA, PORTUGAL

[jcosta@fl.uc.pt](mailto:jcosta@fl.uc.pt)

DOI: <https://dx.doi.org/10.21814/diacritica.36>

Partant du principe du bien-fondé du dialogue entre les sciences cognitives et l'éducation, notre réflexion n'a pas pour but d'être originale ni d'avancer des perspectives absolument innovantes. Elle vise plutôt à mettre en rapport de conséquence les méthodes d'enseignement avec les savoirs du domaine de la psychologie cognitive, notamment sur un bon modèle mental du cerveau de l'apprenant, et sur les principes fondamentaux du rapport entre la plasticité cérébrale et le processus d'apprentissage.

**Mots-clés :** didactique ; intelligence(s) ; mémoire(s) ; profils.

Partindo do diálogo entre as ciências cognitivas e a educação, a nossa reflexão não pretende propor perspectivas absolutamente inovadoras. Visa antes pensar a relação entre os métodos de ensino-aprendizagem e os saberes do domínio da psicologia cognitiva, nomeadamente sobre um bom modelo mental do estudante e sobre os princípios fundamentais da relação entre a 'plasticidade cerebral' e o processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** didática; inteligência(s); memória(s); perfis.

Taking the dialogue between cognitive sciences and education for granted, our reflection doesn't aim at making any breakthrough proposals. Instead, its aims are to rethink the link between the teaching-learning methods and cognitive psychology, namely between the learner's mental model and the fundamental principles of the relationship between 'mental plasticity' and the process of learning.

**Keywords:** didactics; intelligence(s); memory; profiles.

## 0. Introduction

L'accélération de notre société et l'incursion, tous azimuts, des nouvelles technologies sont en train d'exercer un grand impact sur l'école en général et tout particulièrement sur les apprentissages et les attentes des élèves ; tout se passe trop vite, à l'école aussi. Par ailleurs, le regard que les élèves portent sur l'école et leur motivation découlent de "la forme même" de l'école qu'on lui présente (Garcia et Veltcheff, 2016). Enfin, s'il est important de créer une école "où tous peuvent réussir" et où les élèves se sentent heureux, il faut également que ce bien-être ne signifie pas laxisme et que l'action de école ne s'arrête pas aux portes de l'établissement. Il faut aussi prévoir la gestion du travail des élèves en dehors de la classe : le bon professeur est aussi celui qui aide les élèves à apprendre dehors (Ken Bain, 2013 : 65).

Que faut-il comprendre (et prendre en compte) chez l'apprenant pour l'aider à apprendre une langue<sup>(1)</sup> ? Comment faire en sorte que nos élèves sortent de la salle de classe en fredonnant des petites chansons en français, puis en échangeant quelques propos quotidiens en français, enfin en tenant des conversations, ou abordant des sujets ou exprimant naturellement leurs opinions, toujours en français, comme ils le font en portugais et parfois déjà en anglais ? Que nous faut-il savoir pour être capables de construire des situations d'apprentissage qui soient profitables à tous les apprenants ? Comment leur permettre de dépasser la vision utilitariste de l'école ? Comment les aider à lutter contre le fatalisme de 'l'idéologie des dons', à restaurer chez eux l'estime de soi, et leur montrer, dans la pratique, qu'ils sont tous capables ? Quelles pratiques, quelles postures, quels enjeux ?

## 1. Théories et concepts de la psychologie cognitive et du développement.

Il est à croire que l'intelligence a toujours été une notion intuitive; personne ne doute de son existence, quoi qu'elle soit. Dans les années 1900, Alfred Binet affirma avoir réussi à la mesurer avec son 'test d'intelligence'; et

(1) "Comment réussir en Langue : Savoirs, gestes et situations à construire" est le thème de l'université d'été qui s'est tenue à Vénissieux du 22 au 25 août 2016.

avec son échelle d'évaluation du 'QI', l'intelligence de chacun devint, d'après lui, quantifiable. Ainsi donc, pour connaître les capacités - présentes et futures - d'un individu, il suffirait de le soumettre à ce test et tout serait révélé. En plus, il s'agissait d'un dispositif scientifique qui mettait dès lors à notre disposition un modèle universel pour mesurer les facultés mentales de tout être humain.

Howard Gardner parle, au contraire, d'"intelligences multiples" qui, d'après sa théorie, constituent différentes formes de captation, de perception ou d'appréhension des connaissances (Gardner, 2001: 30-32). Il s'oppose ainsi à une conception monodimensionnelle, unitaire de l'estimation de l'intelligence, et nous propose la définition d'au moins sept différentes formes d'intelligence : langagière, logico-mathématique, spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et intra-personnelle (*Ibidem* : 35-50).

L'intelligence langagière, on la voit très développée par exemple chez les poètes. L'intelligence logico-mathématique se manifeste par une aptitude aux sciences en général, plus spécifiquement aux mathématiques, et à la logique en particulier. Et si l'on regarde de près la plupart des examens de langue habituellement proposés, force est de constater qu'ils se fondent presque exclusivement sur l'évaluation de ces deux types de compétences.

Quant à l'intelligence spatiale, elle se révèle par une capacité de se construire une représentation mentale et, par conséquent, d'agir dans cet espace. On sait que les ingénieurs et les marins l'ont bien développée en général, mais aussi les architectes, les chirurgiens, les peintres et les footballeurs. L'intelligence musicale est très difficile à définir ; elle est pourtant évidente chez un Mozart ou un Stravinski. L'intelligence kinesthésique, on la reconnaît dans ce type de compétence à produire quelque chose à partir de son corps, une intelligence que l'on voit très développée chez les danseurs, mais aussi chez les artisans ou chirurgiens ou athlètes. L'intelligence interpersonnelle est cette capacité à comprendre les autres, à voir ce qui les motive ou comment il faut agir avec eux. Enfin, l'intelligence intra-personnelle se manifeste, toujours d'après Gardner, dans cette capacité de se former une idée précise et fidèle de soi, oh combien utile dans la vie.

Précisons cependant que, loin de vouloir classifier, stratifier ou hiérarchiser ces compétences chez l'étudiant, "l'importance est ici de souligner la nature plurielle de l'intellect" (Gardner, 2008 : 31). Les intelligences multiples sont, dit Gardner, un "Potentiel Naturel Brut" que chacun développera plus ou moins tout au long de sa vie. Elles ne se manifestent clairement que chez ceux que l'on appelle 'phénomènes' – pensons à Baudelaire pour l'intelligence langagière, à Einstein pour l'intelligence logico-mathé-

matique, à Mozart pour l'intelligence musicale ou au footballeur Lionel Messi pour les intelligences spatiale et kinesthésique à la fois – parce que la plupart d'entre nous fusionnons normalement les différentes intelligences et les développons à des degrés différents. Or, en ce sens, le rôle de l'école serait justement de chercher à développer au maximum toutes ces intelligences chez l'étudiant et d'aider chaque étudiant à faire son chemin, le plus adapté à ses compétences et à ses besoins. Cela exige, bien sûr, qu'à l'opposé de l'idée universaliste de l'esprit et de l'école 'uniforme', on préconise un enseignement presque individualisé, qui pense au développement du profil cognitif de chaque élève.

Dans une école idéale – nous parlons toujours d'après Gardner –, il devrait y avoir aussi des "spécialistes de l'évaluation" pour comprendre d'abord "les capacités et intérêts de chaque élève" (*Ibidem* : 32). Mais ils devraient faire cette évaluation avec des instruments qui ne passent pas par "le filtre des intelligences langagière et logico-mathématique", car s'il s'avère que l'élève est faible dans "ces deux domaines" ses autres capacités risquent de passer inaperçues. Et il ajoute :

Je ne m'inquiète pas pour ces 'quelques jeunes' qui sont compétents en toutes disciplines ; ils s'en tireront très bien. Je me préoccupe de ceux qui ne brillent pas aux tests standardisés et sont donc considérés comme 'dénués de dons' (*Ibidem* : 32).

Dans son sillage, avouons que dans nos écoles, et surtout dans les centres de formation professionnelle, on a beaucoup de ce type de public ! Et il faut savoir l'identifier pour préparer en conséquence nos stratégies, pour enseigner une langue à ces étudiants dits 'dénués de dons'.

Dans les années 1990, Tulving et Schacter, chercheurs canadiens en neurosciences et en psychologie cognitive, avaient abordé un autre sujet aussi important qui est la question de la mémoire, mais là aussi au pluriel. D'après ces auteurs, les mémoires sont les différentes façons d'emmagasiner, d'intérioriser ou de sauvegarder les connaissances. Ils en énumèrent cinq : mémoire sémantique, mémoire épisodique, mémoire procédurale, mémoire de travail et système de représentation perceptive (Tulving et Schacter, 1994).

D'après ces chercheurs, la mémoire sémantique contient toutes nos connaissances générales et abstraites. Elle donne une signification aux objets en les comparant aux objets stockés antérieurement. Chacun y accède de manière automatique et non consciente ; elle emmagasine les

connaissances générales du monde, connaissances organisées comme faits, concepts et vocabulaire, sans limitations spatio-temporelles. La mémoire épisodique retient des moments uniques. Elle permet de situer, dans leur contexte temporel et spatial, les informations issues de la mémoire sémantique, et enregistre le souvenir précis d'un épisode passé. En fait, elle est le recueil conscient du passé personnel, organisation spatiale et temporelle des épisodes limités dans le temps et dans l'espace. La mémoire procédurale<sup>(2)</sup> nous permet d'apprendre des actions, car elle 'garde' le savoir comment. Elle nous permet, par exemple, de rouler à vélo ou de faire une multiplication. Elle est en fait spécialisée dans la mémorisation de procédures motrices ou cognitives. Travaillant de façon automatique et non consciente, elle révèle les habiletés de chacun, parfois difficiles sinon impossibles à transmettre verbalement ; elle est 'formatée' par des schémas d'action. La mémoire de travail ou *working memory* garde en tête l'information, enregistre et maintient l'information issue de la mémoire sémantique sous une forme hautement accessible mais pendant une très courte période de temps. Il s'agit d'information très accessible et d'inputs très récents. Enfin, quant au système de représentation perceptive, il est le responsable de la reconnaissance des formes. Il organise l'environnement en images, travaille de façon automatique et non consciente ; il est le responsable du traitement des images subliminales.

Mais, en ce qui concerne l'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère, d'autres chercheurs<sup>(3)</sup> ont étudié la mémoire et proposé d'autres divisions et des systèmes explicatifs différents, et ils y ont tous mis en relief le fonctionnement conjoint et collaboratif de différentes mémoires. Malgré toute la subjectivité que peut avoir un souvenir personnel, on ne peut pas s'empêcher d'observer que, bien qu'ayant appris tardivement le français, on n'a jamais oublié les premières expressions d'affectivité apprises dans cette langue; aussi, ayant appris à faire du patin à roulettes à Paris, les mêmes expressions nous sont venues naturellement en français lorsque, vingt ans plus tard, on essayait de l'expliquer à quelqu'un d'autre; et toutes ces expressions et compétences nous reviennent naturellement et sans effort encore aujourd'hui. Car, que veut-on dire par 'immersion dans

(2) Le système tripartite Tulving, daté de 1985, ne comprenait que ces trois premières, sachant que la mémoire procédurale est basée sur la mémoire sémantique et celle-ci sur la mémoire épisodique, bien que chacune ait par ailleurs des spécificités qui ne sont pas partagées avec les précédentes.

(3) Baddeley *et al* (2009), Izquierdo (2011) et Ullman (2005).

une langue' sinon justement vivre/penser/agir dans cette langue-là, avec tous nos sens, nos intelligences et nos mémoires ?

À la question des mémoires s'ajoute nécessairement celle de l'oubli ; et la compréhension de ce phénomène est aussi essentielle dans le métier d'enseignant, à savoir : comment survient-il, comment l'éviter, ou, le cas échéant, comment récupérer l'information oubliée? Les étudiants et les enseignants oublient souvent des choses qu'ils voudraient garder à tout prix. On sait aussi que le *web* est en train d'affecter sérieusement notre mémoire, nous qui déléguons l'effort qu'elle requiert aux moteurs de recherche. Il est vrai que, de nos jours, le *web* – pour les étudiants comme pour les professeurs – fonctionne comme une 'mémoire externe' toujours disponible ; mais ces connaissances 'stockées' à l'extérieur de l'individu, sont-elles la même chose en termes d'efficacité d'opération du savoir ? Nous en doutons fort. Et là encore, il faudrait avoir un minimum de connaissances dans chaque domaine pour savoir se poser les bonnes questions, pour réaliser les bonnes recherches.

Quant à l'oubli proprement dit, il peut être, comme on sait, à court ou à long terme. Or, à court terme, est-ce juste l'effet du temps, ou y-a-t-il d'autres interférences ? Par exemple : la règle de l'accord du participe avec l'auxiliaire avoir, nouvellement apprise, va-t-elle – par une espèce de bruit de fond – empêcher l'étudiant de se souvenir de celle de l'accord du participe avec le verbe être, qu'il avait apprise précédemment ? Est-ce vraiment l'effet des nouvelles connaissances qui déplacent ou effacent les anciennes ou se superposent à elles ? Y-a-t-il vraiment une discrimination temporelle ? Et, à long terme, pourquoi est-ce que le fait de ne plus utiliser certaines connaissances fait que nous finissons par les oublier ?

Dans l'enseignement, et plus précisément en ce qui concerne la maîtrise d'une langue étrangère, y-a-t-il des méthodes simples pour récupérer ces connaissances oubliées ? Cela s'avère très important ; dès lors pour aider nos étudiants à bien réviser et à assimiler, une fois pour toutes, certaines connaissances ; mais aussi pour nous, les enseignants qui pratiquons les langues étrangères, nous qui perdons beaucoup de notre fluidité dès qu'il nous arrive de passer une année sans rédiger ou sans parler une langue que nous avons pourtant si bien apprise et si bien maîtrisée! Il semblerait que les connaissances acquises sont toujours là, disponibles, bien que non accessibles. Et il serait possible de les récupérer<sup>(4)</sup>. À ce sujet, Peter Lind-

(4) Wilder Penfield et Herbert Jasper, déjà en 1954, dans leur ouvrage *Epilepsy and the Functional Anatomy of the Human Brain*, Oxford, England: Little, Brown & Co, avaient révélé que certains patients épileptiques, stimulés par des chocs électriques, réactivaient certaines expé-

say et Donald A. Norman (1977) avaient utilisé la métaphore de la bibliothèque où il serait toujours possible de trouver un mot dans un livre du moment que l'on arrive à se rappeler la page et le numéro de l'étagère où on l'avait mis. Quoi qu'il en soit, admettons simplement que nous sommes encore très loin de comprendre le fonctionnement de notre mémoire.

Il faudrait par ailleurs préciser que mémoire n'est pas toujours synonyme de compréhension. Ressentir comme intelligible le monde physique et social est une chose, mais la gestion effective de l'information en est une autre. Autrement dit, l'expérience phénoménologique de la compréhension – la sensation d'avoir compris – n'est pas encore condition suffisante pour la compréhension au sens informationnel, c'est-à-dire pour la gestion, pour l'utilisation effective de ce savoir. Or, justement, quel enseignant n'a pas eu dans sa classe de langue cet étudiant très appliqué, qui se souvenait de toutes les règles de grammaire nouvellement apprises, qui pouvait même les répéter par cœur, mais qui n'était nullement capable de les appliquer correctement dans une phrase?

Avec ce tour d'horizon sur les intelligences multiples, les différentes mémoires et même l'oubli, notre objectif n'est autre que de remarquer que les sciences cognitives ont montré que “nous avons tous une organisation cérébrale similaire”<sup>(5)</sup> ; et que, par conséquent, tous les enseignants doivent respecter certains principes fondamentaux. Mais elles ont montré aussi que l'on n'apprend pas tous de la même manière ; et ces principes sont justement compatibles avec une grande liberté pédagogique.

## 2. Ce que disent les pédagogues

Pour La Garanderie, “l'intelligence n'est pas une quantité fixe, déterminée une fois pour toutes et dont les personnes seraient plus ou moins pourvues, compte tenu des contingences de leur patrimoine génétique ou des aléas de leur histoire personnelle et sociale. Elle est un processus en développement, une structure modifiable et riche de potentialités opératoires” (*apud* Gaté *et alii*, 2013: 27). En effet, d'après ce pédagogue, chaque étudiant développe des formes spécifiques d'images mentales ; par conséquent, celui ou celle dont les images dont il se sert sont différentes de celles qu'utilise le professeur en classe est mis en difficulté. Mais le professeur peut, à son

---

riences précédentes spécifiques. Wilder Penfield est aussi l'auteur de *The Mystery of the Mind: A Critical Study of Consciousness and the Human Brain*, Princeton University Press, 1975.

(5) C'est Stanislas Dehaene qui l'a affirmé dans “Sciences cognitives et éducation : l'ouverture d'un dialogue”, conférence tenue au Collège de France en 2013.

tour, identifier la façon d'apprendre de l'étudiant et ajuster ses stratégies en conséquence : c'est ça un professeur-médiateur.<sup>(6)</sup> Mais l'étudiant peut, lui aussi, être initié à l'utilisation de ces autres images mentales dont il n'a pas l'habitude.

C'est bien le double enjeu de l'enseignement / apprentissage. Et c'est dans ce contexte que devient important le dialogue pédagogique dont le but n'est nullement d'enfermer l'élève à l'intérieur de son profil d'apprentissage, puisque, au contraire, on va élargir son champ d'action pédagogique en lui faisant prendre conscience de tout ce qu'il peut encore évoquer<sup>(7)</sup> (cf. La Garanderie, 1984 : 105). Il s'agit tout simplement de "procurer à l'élève les moyens de son épanouissement culturel et personnel" (La Garanderie, 1982 : 119).

Quant à la compréhension des processus cognitifs, La Garanderie énumère cinq gestes mentaux de la connaissance, à savoir : l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination créatrice (La Garanderie, 1980)<sup>(8)</sup>. Ces cinq gestes sont connus et ne posent pas de problème. Plus récemment, dans un langage très proche de celui de La Garanderie, un jeune spécialiste en neurosciences et professeur au Collège de France, Stanislas Dehaene (2013), a proposé, lui, quatre piliers de l'apprentissage: l'attention, l'engagement actif (importance de l'évaluation et de la métacognition), le retour d'information (signaux d'erreurs, motivation et récompense) et la consolidation (automatisation, c'est-à-dire trans-

- 
- (6) "La propension à se modifier ouvre sur l'éducabilité cognitive et plus largement l'éducabilité de la personne, tant il est vrai que l'intelligence n'est pas une fonction isolée mais anime et sous-tend la personnalité toute entière. Il y a donc une éthique de la gestion mentale qui prône une même volonté de démystifier autant l'idéologie du don que le fatalisme du déterminisme social" (Gaté *et al.*, 2013 : 27).
- (7) C'est dans ce but précis que surgit aussi tout naturellement la 'gestion mentale' qui, d'après La Garanderie, "se présente comme une théorie de l'action pédagogique, née de l'expérience du terrain et conduisant à une conceptualisation de plus en plus affinée de la vie mentale" (*apud* Gaté *et alii*, 2013 : 9). Cette mise à l'épreuve du réel était essentielle car elle avait pour but de répondre à des questions incontournables dans l'enseignement, à savoir : que peut-on apporter au développement des compétences des élèves et comment peut-on éclairer et guider le pédagogue confronté à l'hétérogénéité des élèves? (cf. : Gaté, 2013 : 9). Et, pour ce faire, il lui semblait essentiel de "se mettre à l'écoute de la personne dans son rapport singulier au connaître" (Gaté, 2013 : 10), ce qui n'est pas toujours compatible avec le recours à des outils actuellement en vogue comme les logiciels d'apprentissage et d'autres technologies qui ne peuvent pas tenir compte de ce 'rapport singulier' qu'il faut entretenir avec chaque élève. Voir aussi, à ce propos : J. P. Gaté (2012). *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'université*, Lyon, éd. Chronique sociale.
- (8) Jean-Guy Perraud parle lui de quatre phases de l'apprentissage: 1. la prise de conscience de l'ignorance ou "l'ignorant conscient" ; 2. la décision d'apprendre ; 3. l'acquisition de la compétence ; 4. l'application de la compétence acquise.

fert du conscient au non-conscient). L'attention est un grand pilier, sans doute, et l'on sait combien il est difficile de saisir l'attention de l'étudiant et de la focaliser à chaque instant ; le professeur qui réussit à le faire possède sans doute la plus grande qualité d'un professeur. Quant à l'engagement actif, on sait qu'un organisme passif n'apprend pas. Et c'est ici peut-être que la notion de 'tâche' trouve toute sa pertinence dans l'enseignement d'une langue ; en effet, tout en essayant de la réaliser, l'étudiant apprend à réussir, ou alors il apprend, par lui-même, qu'il ne sait pas encore suffisamment (métacognition)<sup>(9)</sup>. Mettons cependant ici l'accent sur le retour de l'information, car il concerne directement les enseignants. Il comprend tout ce que l'étudiant reçoit d'eux, que ce soit oralement dans un cours ou par écrit dans la correction d'une épreuve ou d'un simple exercice. Or nous savons tous que l'incertitude et l'erreur sont normales, mais nous savons aussi qu'au lieu de sanctionner, il faut toujours privilégier la critique positive et la motivation.

Les pédagogues savent aussi que l'on n'apprend pas tous de la même manière. Et c'est à ce propos que Jean-François Michel nous propose *Les 7 profils pédagogiques* :

### Les 7 profils pédagogiques:

| Trois profils de compréhension:  | Quatre profils de motivation: | Sept profils d'identité: |
|----------------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| 1 – Visuel (58%) <sup>(10)</sup> | 1 – Quelle utilité?           | 1 – Perfectionniste 22%  |
| 2 – Auditif (27%)                | 2 – Vais-je apprendre?        | 2 – Aimable 18%          |
| 3 – Kinesthésique (15%)          | 3 – Avec qui?                 | 3 – Emotionnel 16%       |
|                                  | 4 – Où se situe tout ça...?   | 4 – Intellectuel 14%     |
|                                  |                               | 5 – Enthousiaste 13%     |
|                                  |                               | 6 – Dynamique 10%        |
|                                  |                               | 7 – Rebelle 07%          |

(cf : Michel, 2013 : 49-78)

(9) Un organisme passif n'apprend pas. Et, d'après les études de Zaromb Karpicke et Roediger (2010), le fait de rendre les conditions d'apprentissage plus difficiles obligerait même les étudiants à s'engager davantage et à faire plus d'effort cognitif, ceci le conduisant à une meilleure rétention.

(10) Ces pourcentages proviennent d'une étude faite sur un univers d'environ 1600 personnes – parents, étudiants, formateurs et professeurs (Michel, 2013: 33-41).

Les profils de compréhension nous permettent tout d'abord d'identifier le canal sensitif par lequel les informations sont captées et enregistrées par l'apprenant. Ensuite, les quatre profils de motivation déterminent l'intérêt d'une personne à apprendre. Enfin, ne déterminant pas, à eux seuls, la personnalité de chaque individu (qui est une réalité beaucoup plus complexe), les sept profils d'identité nous permettraient "de mieux comprendre le comportement d'une personne dans une situation d'apprentissage" (Michel, 2013: 30). Ainsi, le 'perfectionniste' est celui qui veut tout faire correctement car il a horreur de mal faire ; par conséquent, il a normalement tendance à prendre son temps de façon à éviter les critiques de toute sorte. L' 'aimable' est celui qui fait tout pour plaire au professeur, ou à ses parents ; gentil, il ne pose pas de problème, ni dans la salle de classe ni dehors ; mais il a besoin de beaucoup d'attention pour pouvoir s'épanouir, et en général il est assez lent. L' 'émotionnel' agit en fonction de ses émotions car il a du mal à les contrôler. Ses notes de cours sont toujours en ordre et les cahiers coloriés; il est créatif, cinesthésique, et a le sens de l'art ; mais il réagit souvent de façon théâtrale, et il a du mal à être motivé. L' 'intellectuel' aime apprendre – "*Je pense, j'analyse, ...ne pas déranger, s'il vous plaît*". Plutôt solitaire, introverti, sérieux et discipliné, il est souvent un bon apprenant. Il a besoin de tout comprendre, et tout ce qui est nouveau l'intéresse. Il aime savoir plus que les autres. L' 'enthousiaste' a la joie de vivre. Il voit normalement les choses du côté positif ; mais l'ordre et la discipline l'emprisonnent. Il apprend mieux en jouant et surtout s'il reconnaît l'utilité de ce qu'il apprend. Le 'dynamique' est très extraverti, actif ... et distrait. Il réussit tout ce qu'il entreprend. Il aime agir, mais cela ne fait pas nécessairement de lui un bon apprenant ; il est plutôt un débrouillard. Comme l'enthousiaste, il a besoin de savoir 'à quoi ça sert' d'apprendre telle ou telle chose. Il adore la compétition. Il ne sera jamais le meilleur élève, mais il va bien se débrouiller dans la vie. Enfin le 'rebelle', toujours turbulent dans les cours, aime s'imposer aux autres; très dynamique, il a pourtant besoin qu'on lui impose des règles; et il apprend mieux en touchant et en bougeant. Le rebelle apprécie un professeur qui a du caractère et qui lui fait face. Il est intelligent, mais difficile à motiver, car tout l'ennuie, et il est fort probable qu'il devienne un élève difficile et un mauvais apprenant (*Ibidem* : 49-78).

Cette perception du 'profil dominant' de chaque étudiant nous semble essentielle dans l'enseignement; mais elle n'a pas pour but de classer ces étudiants, encore moins de les hiérarchiser. Cette perception permettra plu-

tôt au professeur de comprendre le rapport impulsif<sup>(11)</sup> de chaque étudiant avec l'acte d'apprendre, car il peut ainsi identifier son mode préférentiel d'apprentissage. Le plus important est d'en extraire après les conséquences en termes d'enseignement. En effet, si chacun a sa façon préférentielle de capter, de se motiver et d'apprendre – ce qui constitue d'ailleurs les différents profils d'apprentissage –, et si les élèves apprennent tous différemment, alors le professeur, lorsqu'il prépare ses cours, il ne peut pas s'empêcher de tenir en compte les 'vrais' élèves qu'il aura devant lui, et spécialement au moment de choisir ses moyens pédagogiques, de concevoir ses stratégies, de décider quelle méthode appliquer pour enseigner telle ou telle matière.

### 3. Les méthodes d'enseignement et le *Cadre Européen*<sup>(12)</sup>

Ces dernières années on a beaucoup parlé des orientations préconisées par le *Cadre Européen* et sur la méthode communicative et la perspective actionnelle. Mais le *Cadre*, que nous dit-il vraiment sur l'enseignement des langues ? Le *Cadre* fut d'abord rédigé avec un double but formellement énoncé en ces termes:

1. Encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions<sup>(13)</sup>.
2. Faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider. (*CECRL*, PDF : 4)

Mais le texte européen ajoute aussitôt:

- (11) Pour déterminer l'attitude d'une personne en situation d'apprentissage, les profils d'identité se basent sur la prise en compte des compulsions. [...] une "force intérieure irrésistible poussant le sujet à accomplir une action même s'il la désapprouve, la non-exécution étant génératrice d'angoisse" (Michel, 2013 : 28-29).
- (12) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*.
- (13) Ces questions sont, par exemple:
  - Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ?
  - Qu'est-ce qui nous permet d'agir ainsi ?
  - Quelle part d'apprentissage cela nécessite-t-il lorsque nous essayons d'utiliser une nouvelle langue ?
  - Comment fixons-nous nos objectifs et marquons-nous notre progrès entre l'ignorance totale et la maîtrise effective de la langue étrangère ?
  - Comment s'effectue l'apprentissage de la langue ?
  - Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ? (*CECRL*, PDF : 4)

Soyons clairs : il ne s'agit aucunement de dicter aux praticiens ce qu'ils ont à faire et comment le faire. Nous soulevons des questions, nous n'apportons pas de réponses. La fonction du *Cadre européen commun de référence* n'est pas de prescrire les objectifs que ses utilisateurs devraient poursuivre ni les méthodes qu'ils devraient utiliser (*Ibidem* : 4).

Dans la version portugaise, même la présentation typographique a voulu être parlante:

[... ] uma coisa deve ficar clara desde já. Não se trata DE MODO ALGUM de dizer aos que trabalham nesta área o que devem fazer e como devem fazê-lo (*CECRL*: 11. “Nota para o utilizador”).

Le *Cadre* ne dit donc ni ce que le professeur doit faire pour enseigner une langue ni comment procéder ; il ne veut pas le dire, et il a peut-être raison. Mais le *Cadre* n'en consacre pas moins tout un chapitre à des questions de méthodologie, ce qu'il annonce dès le début du document :

Dans le Chapitre 6, l'attention se porte sur la méthodologie. Comment s'acquiert ou s'apprend une nouvelle langue ? Que pouvons-nous faire pour faciliter ce processus d'apprentissage ou d'acquisition ? Là encore, le but du *Cadre de référence* n'est pas de prescrire ni même de recommander telle ou telle méthode, mais de présenter diverses options en vous invitant à réfléchir sur votre pratique courante, à prendre des décisions en conséquence et à définir en quoi consiste exactement votre action. À l'évidence, dans l'examen de vos buts et objectifs, nous ne pouvons que vous encourager à tenir compte des *Recommandations* du Comité des Ministres mais le *Cadre de référence* doit être avant tout un auxiliaire pour vous aider à prendre vos décisions. (*CECRL* : 6)

Plus précisément, le deuxième paragraphe du chapitre six concerne “Les opérations d'apprentissage des langues” (*Ibidem* : 107), reconnaissant que “(6.2.2.1) [à] l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le *Cadre de référence* lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage (*Ibidem* : 108). Or, toujours dans ce chapitre (6.4), le *Cadre* mentionne expressément – car c'est le titre même du paragraphe - “Quelques options méthodologiques pour l'enseignement et l'apprentissage des langues” (*Ibidem* : 110). Il y affirme notamment que

[le] Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'en-

seignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social. L'efficacité est subordonnée aux motivations et aux caractéristiques des apprenants ainsi qu'à la nature des ressources humaines et matérielles que l'on peut mettre en jeu. Le respect de ce principe fondamental conduit nécessairement à une grande variété d'objectifs et à une variété plus grande encore de méthodes et de matériels.

À l'heure actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses. Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant, comme exposé clairement en 2.3.2 (voir p. 21) et tout au long du présent document, le *Cadre de référence* n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. (*Ibidem* : 110)

On y dépasse donc, manifestement, la méthode actionnelle. D'ailleurs, s'adressant à son public de praticiens, le *Cadre* leur demande – s'ils "restent convaincus que l'on atteindra mieux les objectifs propres au public dont ils ont la responsabilité par des méthodes autres que celles préconisées ailleurs par le Conseil de l'Europe" – qu'ils le fassent savoir et qu'ils le disent, indiquant quelles méthodes ils utilisent et quels objectifs ils poursuivent (*Ibidem* : 110). La question est donc toujours ouverte, la réflexion reste inachevée et les conclusions sont loin d'aboutir à un consensus.

Enfin, "[le] Chapitre 7 est consacré à un examen du rôle des tâches dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, domaine de pointe ces dernières années" (CECRL : 6). On pourrait se limiter à la définition même de tâche donnée par *Le Cadre*, qui est suffisamment ouverte :

"[...] est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre [...], d'un but qu'on s'est fixé" (CECRL : 16).

Par conséquent, il peut tout aussi bien s'agir "de déplacer une armoire, de faire un achat, ou de résumer l'accord du participe en français. Tout dépend du but qu'on s'est fixé", a commenté Jacques Pêcheur lors d'une formation à Lisbonne sur "L'apprenant consommateur et acteur de son apprentissage"<sup>(14)</sup>. Quoi qu'il en soit, force est de constater que *Le Cadre*

(14) J. Pêcheur (2016). "L'apprenant consommateur et acteur de son apprentissage", communication présentée lors de la *Journée de formation Clé International* qui a eu lieu à Lisbonne en juin 2016.

‘pense’ effectivement à la méthode communicative dans une perspective actionnelle, car il choisit la “communication” comme premier objectif à atteindre, les “compétences” comme objet de l’apprentissage, et la “réalisation de tâches” comme étant le moyen d’élection<sup>(15)</sup>. Mais il n’en dit pas plus.

Or, ‘l’approche actionnelle’, est-ce ‘La’ Méthode? Adoptée dans l’enseignement des langues depuis le milieu des années 90<sup>(16)</sup> – (après l’approche communicative des années 80) – l’approche actionnelle propose de mettre l’accent sur les tâches à réaliser dans cette langue. Cette action doit stimuler l’interaction qui développera les compétences réceptives et interactives. On continue somme toute d’affirmer que l’apprentissage d’une langue est un “processus systématiquement et intentionnellement orienté vers l’acquisition de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être”. Cependant, pour y parvenir, le *méta-hôdós* – ‘le chemin à travers lequel’ (c’est précisément le sens original de ‘méthode’) –, ce chemin n’est pas clair, encore moins unique, et les questions non résolues sont nombreuses et de taille.

#### 4. Interrogations et enjeux

D’abord, sur l’enseignement proprement dit, et pour ce qui est de la maîtrise et de l’utilisation d’une langue étrangère, certains étudiants – par exemple ceux qui apprennent une langue pour des raisons professionnelles – peuvent être motivés et satisfaits par une approche actionnelle. Cependant, d’autres étudiants qui l’apprennent par obligation à l’école, ou qui ont besoin de la connaître profondément pour pouvoir un jour l’enseigner (les futurs professeurs) pourraient être aussi motivés par le côté à la fois séduisant et pratique de cette approche, mais nous doutons fort qu’ils soient

(15) “La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu’elle considère avant tout l’usager et l’apprenant d’une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l’intérieur d’un domaine d’action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a ‘tâche’ dans la mesure où l’action est le fait d’un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l’ensemble des capacités que possède et met en œuvre l’acteur social” (CECRL : 15).

(16) Pour être plus précis, la perspective actionnelle et le recours aux tâches dans l’enseignement/apprentissage d’une langue étrangère ne se manifesteront réellement qu’à partir de 2001, année de publication du CECR, même si l’enseignement/apprentissage de la langue sur objectifs spécifiques avait déjà intégré plusieurs des principes de cette méthode dans les années 90.

suffisamment renseignés sur le fonctionnement de la langue et encore moins qu'ils en acquièrent une maîtrise profonde. Et puis, la méthode dite 'actionnelle' stimule-t-elle vraiment toutes les intelligences ? Est-ce que cette méthode convoque les différentes mémoires ? S'adapte-t-elle à tous les profils pédagogiques ? Il nous semble que, dans la méthode actionnelle, les moins favorisés seraient justement les timides et introvertis qui, ayant besoin de silence pour réfléchir, n'aimeraient pas réaliser des jeux de rôle ni travailler en groupe. Et on sait que, de toute façon, aucune méthode ne comprendra jamais toutes les stratégies d'approche.

Deuxièmement, pour ce qui est de l'évaluation :

a) Sachant que l'apprentissage est un long processus, que fait-on, d'après cette méthode, avant d'évaluer l'étudiant, pour comprendre comment il est en train d'apprendre ? Et pour savoir si notre méthode est juste, conséquente et efficiente ? Indépendamment de la méthode suivie, si on avait la possibilité de corriger certaines démarches, si on se donnait le temps de répondre à certaines interrogations des étudiants, d'expliquer différemment certaines choses avant de les soumettre à l'évaluation, les résultats ne seraient-ils pas différents ?

b) Réalisant l'évaluation des étudiants sans avoir évalué leurs propres cours, les enseignants ne sont-ils pas en train de privilégier ceux qui ont le même profil qu'eux et ceux qui captent immédiatement les choses, mais de manière superficielle et temporaire, au détriment de ceux qui prennent leur temps et réfléchissent davantage pour mieux comprendre ?

c) Une étude de 2016 révèle que 80% des étudiants à l'université de Coimbra ont, au moins une fois, copié dans leurs examens. C'est mauvais signe. Tout d'abord parce que c'est un manque d'honnêteté de leur part ; ensuite parce que cela montre aussi qu'ils n'ont pas réussi à comprendre ni à 'garder' l'information nécessaire ; enfin – et c'est là peut-être le pire –, non seulement parce que cela montre que leurs professeurs n'ont pas réussi à leur apprendre les matières comme il fallait, mais en plus parce qu'il semble que leurs examens s'adressaient plutôt à ceux qui ont une bonne mémoire (ou qui réussissent à copier, problème alimenté par l'accès facile à l'information, notamment via les nouvelles technologies) qu'à ceux qui ont fait de vrais efforts pour comprendre, qui ont voulu assimiler et restructurer leurs propres connaissances.

Troisièmement, s'il faut se demander comment faire pour motiver les étudiants (car c'est bien là notre talon d'Achille ; la motivation et les stratégies – différentes à chaque fois – qu'il nous faut mettre en place), il faudrait bien aussi se demander un jour comment motiver les enseignants, mais

cela nous lancerait vers un tout autre débat. Pensant à l'étudiant, au lieu de suivre aveuglément une seule méthode, il faudrait peut-être insister plutôt, auprès de l'étudiant, sur le besoin réel qu'il a de savoir cela. Il faudrait aussi miser sur la capacité de réussite de chacun et travailler l'estime de soi. On devrait souligner encore l'importance de ces connaissances pour l'autoréalisation et la reconnaissance (l'apprentissage constructif) et pour la confiance en soi. On devrait en plus lui montrer combien il peut jouir dans la vie par le simple fait de savoir une langue étrangère, en tant que jouissance intellectuelle et expérience personnelle. Enfin, il faudrait garantir que cette motivation va être récompensée par un réel acquis (et dès lors par la réussite de la 'tâche finale'), sinon il s'exposera à des désillusions.

Quant aux professeurs, il leur faut savoir que la motivation doit traverser tous les domaines et tous les moments de chaque séance : convaincre l'étudiant que c'est bien pour lui d'apprendre ; avoir une présence humaine agréable (le contact humain) ; exécuter une médiation motivante ; choisir, à chaque fois, les moyens pédagogiques les plus adaptés à la matière et au public. Savoir aussi que les étudiants n'apprennent pas tous de la même manière comme ils n'ont pas nécessairement les mêmes motivations pour apprendre : pour certains, c'est la nouveauté ou la surprise qui devient facteur d'attention accrue ; mais il reste à savoir si cela augmente réellement la compréhension de la classe, car d'autres se perdent en divagations délirantes dès qu'on leur annonce quelque chose de nouveau. Il y a des stratégies qui rendent effectivement l'enseignement agréable, certes, mais le rendent-elles aussi vraiment efficace? Nous n'en sommes pas toujours sûr.

Cherchant à comprendre comment un professeur est devenu un 'Grand Professeur' aux yeux de ses étudiants et de ses pairs, Ken Bain (2011) s'est posé les questions suivantes:

- 1- Que sait-il sur 'comment on apprend'?
- 2- Comment prépare-t-il ses cours?
- 3- Qu'attend-il de ses étudiants?
- 4- Comment dirige-t-il son cours?
- 5- Comment est-il avec ses étudiants?
- 6- Comment fait-il l'évaluation et l'auto-évaluation? (Ken Bain, 2011 : 7)

Les résultats de son étude sont vraiment révélateurs, car il y observe que les 'grands professeurs' sont avant tout de grands connaisseurs de la matière qu'ils enseignent, certes, mais que ce n'est pas cela qui les distingue des autres ; il sont différents surtout parce qu'ils clarifient et simpli-

fient souvent; parce qu'ils pensent en permanence à la meilleure façon de dire ce qu'ils ont à communiquer; parce qu'ils saisissent intuitivement si les étudiants ont besoin qu'on leur explique, ou résume, ou développe ou synthétise une matière (Ken Bain, 2007 : 57). Puis, ils ne parlent jamais de connaissances que les étudiants doivent 'emmagasiner'; ils parlent plutôt de les "aider à comprendre et à organiser" leur propre savoir (*Ibidem* : 26-27). Et ils considèrent essentiel l'intérêt de l'étudiant, qu'il faut motiver, tout en sachant que l'intérêt même de ce qu'il apprend et l'enthousiasme de son professeur le motive davantage que tout autre récompense extérieure, y compris la 'bonne note' à la fin (*Ibidem* : 37-53).

Toujours selon l'étude de Ken Bain, un 'Grand Professeur' prépare ses cours avec le même degré de sérieux et les mêmes exigences que tout autre travail académique (cf. *Ibidem* : 28). Il attend toujours plus de ses étudiants ; il leur indique des objectifs précis qui font que les étudiants se sentent grandir en compétences acquises (cf. *Ibidem* : 28). Et sur ce qu'ils font dans les cours et comment ils le font, il a observé que les méthodes sont très variées (cf. *Ibidem* : 29) : tantôt ils exposent une matière, tantôt ils créent un débat, ou demandent la réalisation d'une tâche, ou un résumé. Cependant, au contraire de la méthode, qui peut varier, il y a des principes qui sont permanents: en fait, tous les 'Grands Professeurs', sans exception,

- cherchent à créer une ambiance d'apprentissage critique et naturel ;
  - réussissent à avoir l'attention des étudiants en permanence ;
  - commencent les cours avec l'interaction avec les étudiants et non pas avec la matière à enseigner ;
  - cherchent des compromis<sup>(17)</sup> ;
  - interrogent les étudiants et les font réfléchir ;
  - créent des expériences d'apprentissage différentes à chaque fois ;
  - aident les étudiants à apprendre aussi hors de la salle de classe<sup>(18)</sup>
- (*Ibidem* :114-132).

(17) Il n'y a pas très longtemps, une collègue, dans un colloque sur la didactique des Langues étrangères, expliquait que, chaque année, elle donne à ses étudiants le choix entre "un cours banal et facile" et "un cours intéressant et utile", et qu'ils choisissent systématiquement le second, même après avoir compris qu'il leur faudrait travailler davantage.

(18) Le grand défi pour un professeur serait le suivant: comment faire dans les cours pour aider vraiment les étudiants à apprendre dehors? (Ken Bain, 2013: 65) ; car, en effet, cela bouleverse encore nos principes de transmission du savoir, notre logique d'enseignement et d'évaluation, même si l'idée d'apprentissage de la langue étrangère *extra-muros* et en autonomie est déjà présente, comme on le sait, dans le *CECRL* depuis 2001.

Enfin, quant à devenir ‘Grand professeur’, on n’y arrive pas par simple imitation des mêmes principes ni suivant simplement les mêmes stratégies de ces ‘Grands Professeurs’. Et pourtant, chacun a sûrement ses ‘étincelles de génialité’, et il suffira de savoir les utiliser. Il est vrai que ‘les Picasso’ ne pourront jamais se transformer en ‘Michel Ange’, ni le contraire ; mais les étudiants ont peut-être besoin des deux.

## 5. En guise de ‘non’ conclusion

Dans l’enseignement on n’est jamais sûr de rien. Il nous faut, par conséquent, avoir le courage d’écouter ce que les autres sciences ont à nous dire et, faute de mieux, les suivre au moins jusqu’à ce que de nouvelles découvertes viennent nous montrer une autre voie.

‘LA’ méthode n’existe pas ; l’approche parfaite non plus. Quant à la perspective actionnelle, avec ses stratégies et ses tâches finales, il est vrai qu’elle peut aider dans l’enseignement / apprentissage, mais nous ne sommes pas convaincu que ce soit la seule qui doit être utilisée dans l’enseignement d’une langue étrangère; personne ne l’a jusqu’à présent affirmé. Or, pourquoi la rendre absolue? D’autres méthodes peuvent assurément être utilisées avec autant de succès. D’ailleurs, certaines études récentes mettent déjà à nouveau l’accent sur la valeur de la mémorisation ; on parle aussi d’une nouvelle méthode appelée “*Cours Inversé*”<sup>(19)</sup>. En plus, tout le monde sait que “le pédagogue efficace n’enseigne pas, il renseigne”; et qu’au lieu d’apprendre quoi que ce soit aux étudiants, il nous faudrait plutôt leur “apprendre à apprendre” (La Garanderie, *apud* : Gaté *et al.*, 2013 : 11).

Enfin sur la motivation, et notamment sur le rôle des tant proclamées nouvelles technologies dans l’enseignement, nous nous contenterons de reproduire ici l’aveu d’une didacticienne et professeure de langue étrangère qui déclara récemment dans un séminaire: “j’utilise de moins en moins l’ordinateur dans mes cours [...] Car on s’en sert déjà tout le temps dehors... Et puis, rien ne remplace la voix d’un professeur motivé!”<sup>(20)</sup>

(19) Les Anglais appellent “cours inversé” *flipped classroom* ou *flipped methodology*. L’idée de base nous semble transparente : vu que tous les étudiants dominent maintenant les nouvelles technologies et se plaignent qu’ils ont trop de devoirs à faire chez eux, on n’aurait qu’à faire en classe les exercices avec eux et leur demander par la suite de faire eux-mêmes les recherches sur chaque sujet proposé. Il leur reviendrait donc de trouver par eux-mêmes les principes et d’énoncer les règles de fonctionnement. On pourrait aussi tout faire en cours, mais en demandant aux étudiants ce qui était la tâche ‘traditionnelle’ du professeur et, inversement, demander au professeur de répondre aux questions posées par les élèves.

(20) Ana Balula, docteur en didactique, lors d’un séminaire pour des professeurs stagiaires à l’université de Coimbra, le 11 mars 2016.

## Bibliographie

- BADDELEY, A., Eysenck, M. W. & Anderson, M. C. (2009). *Memory*. New York: Psychology Press.
- BAIN, K. (2004, 2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios* (Spanish Edition). Valence - Espagne, Paperback.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001). Disponible à l'adresse : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)
- GARCIA, C. & Veltcheff, C. (2016). *Oser le bien-être au collège*. Éditions Le Coudrier, sl.
- GARDNER, H. (1993 – 2004 et 2008 pour la traduction française). *Les intelligences multiples*. Paris: Retz éditions.
- GATÉ, J.-P. et alii (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon: Edition Chronique Sociale.
- GATÉ, J.-P. (2012). *Pratiquer le dialogue pédagogique à l'université*. Lyon: éd. Chronique sociale.
- GATÉ, J.-P. (dir.), Avanzini, G., Le Bouëdec, G., La Garanderie, T. de & Lévesque, J.-Y. (2013). *La pensée d'Antoine de La Garanderie*. Lecture plurielle. Lyon: éditions Chronique sociale, collection Pédagogie formation.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, F. & Prieto Castilho, D. (2007). *La mediación pedagógica*. Apuntes para una educación a distancia alternativa. Buenos Aires: Editorial La Crujía Ediciones.
- HUERTAS, J. A. (2006). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- IZQUIERDO, I. (2011<sup>2</sup>). *Memória*. Porto Alegre, Brasil, aux Éditions Artmed.
- LA GARANDERIE, A. de (1998). *La critique de la raison pédagogique*. Paris: Éditions Nathan.
- LA GARANDERIE, A. de (1980). *Les profils pédagogiques*. Éditions Le Centurion.
- LA GARANDERIE, A. de (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Éditions Le Centurion.
- LA GARANDERIE, A. de (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Éditions Le Centurion.
- LA GARANDERIE, A. de (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance*. Lyon: Chronique sociale.
- LA GARANDERIE, A. de (2013). *Réussir ça s'apprend*. Paris: Bayard Édition (collection Compact).
- LINDSAY, P. & Norman, D. A. (1977). *Human Information Processing: Introduction to Psychology*. New York: Academic Press.
- MICHEL, J.-F. (2005, 2013). *Les 7 profils d'apprentissage*. Paris: Éditions Eyrolles.
- TULVING, E. & Schacter, D. L. (1994). *Memory Systems*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- ULLMAN, M. T. (2005). "A cognitive Neuroscience Perspective on Second Language Acquisition : The Declarative/Procedural Model", in C. SANZ (ed.), *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition: Methods, Theory, and Practice* (pp. 14-178). Washington: Georgetown University Press.