

Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde

par
Claudette Tardif
Faculté Saint-Jean
University of Alberta
Edmonton (Alberta)

RÉSUMÉ

Les éducateurs reconnaissent aujourd'hui la nécessité d'établir un équilibre entre les trois composantes du triangle pédagogique – apprenant, enseignant, objet à apprendre et à enseigner. Nous tentons ici d'atteindre cet objectif dans le cadre de l'enseignement des langues secondes, en examinant ce qu'est l'apprentissage, en faisant une plus grande place à l'apprenant et en privilégiant son autonomie. La résolution de problèmes, l'apprentissage coopératif et l'évaluation formative sont des pratiques qui visent cette autonomie. Elles favorisent également la compétence langagière et sont tout à fait conformes aux approches psycholinguistiques de l'acquisition de la langue seconde. Parfois difficiles à implanter, elles donnent des résultats qui justifient les efforts de l'enseignant et l'important changement de rôle qu'il doit effectuer.

ABSTRACT

Today's teachers acknowledge the need to equalize the three sides of the pedagogical triangle – the learner, the teacher, and the learning/teaching object. In this article, we attempt to achieve this objective in the second language instruction field by analysing what learning is, by granting more consideration to the learner and by encouraging the learner's autonomy. Problem-solving, collaborative learning and formative evaluation are practices that help develop autonomy. Such practices also promote linguistic competency and are entirely consonant with the psycholinguistic approaches of second language learning. Although sometimes difficult to implement, they provide results that bear out the efforts made by the teacher and justify the important role change the teacher must undergo.

Définir l'enseignant comme un animateur facilitant l'autonomie de l'apprenant n'est pas nouveau en pédagogie. On se souviendra que Socrate voyait en l'enseignant celui qui a l'art de faire découvrir à l'élève, par une série de questions, les vérités qu'il porte en lui. En tant qu'éducateurs cependant, nous avons été tellement préoccupés par l'enseignement que nous avons souvent négligé l'apprentissage. Selon Daniel Hameline,

[...] Instaurer un équilibre ni stable, ni instable mais «métastable» entre les trois composantes du triangle pédagogiques: l'apprenant, l'enseignant, l'objet à apprendre et à enseigner. L'échec de bien des pratiques pédagogiques antérieures tient à ce qu'elles ont accordé la priorité à deux de ces composantes [...] [l'enseignant et l'objet à apprendre et à enseigner] au détriment de la troisième qui, assumant le rôle de «fou», revient inmanquablement perturber le jeu d'où on l'avait imprudemment refoulée [...] (Hameline, 1989, p. 738)

Dans le présent article, nous tenterons de restaurer l'équilibre pédagogique préconisé par J. Houssaye (1982) et repris par Daniel Hameline (1989) et Philippe Meirieu (1989), en accordant une plus grande place à l'apprenant. L'article se divise en trois parties. La première partie traite de ce qu'est l'apprentissage et de la nécessité de rechercher l'autonomie de l'élève, la deuxième partie examine les changements survenus dans notre conception de l'enseignement d'une deuxième langue et comment ceux-ci devraient affecter notre pratique pédagogique, et la troisième partie essaie de dégager les implications de ce qui précède afin d'élaborer des pratiques pédagogiques qui peuvent aider à développer l'autonomie de nos élèves et lui accorder le rôle qui lui revient dans le triangle pédagogique.

Qu'est-ce qu'apprendre?

Diverses écoles de pensée ont défini l'apprentissage. Pour qu'il y ait apprentissage, Piaget (1966) croit que l'apprenant doit être impliqué activement; il doit demeurer l'acteur principal. L'individu doit manipuler son environnement, le réorganiser ou le transformer. C'est la démarche que résument les expressions, telles que «apprentissage par découverte», «apprentissage par expérience», «enseignement et apprentissage créatifs». Cette approche vise surtout à développer de meilleures aptitudes à la résolution de problèmes, les méthodes actives habituant les élèves à une démarche intellectuelle autonome.

Carl Rogers distingue deux modes principaux d'apprentissage: l'apprentissage dénué de sens (par exemple, la mémorisation d'items) qui «n'implique la présence ni des sentiments ni des significations personnelles» et l'apprentissage «expérientiel» qui est «important pour la personne et lourd de signification» (Rogers, 1984, p.2). Toujours selon Rogers, l'apprentissage expérientiel exige que l'apprenant engage tout son être (cognitif et affectif) dans le processus, qui devient significatif quand il est relié à l'expérience personnelle. Pour Claude Paquette, un pédagogue dans la même veine humaniste que Rogers, «apprendre est un acte de croissance, de transformation; c'est un processus qui nous permet d'explorer un environnement, d'en saisir le sens, la signification» (Paquette, 1979, p. 52). Il est évident, dans ces quelques descriptions, que l'apprentissage dépasse la simple mémorisation de faits ou le rappel de certaines connaissances. Comme l'affirme Philippe Meirieu, «les connaissances ne sont pas des choses que l'on accumule mais des systèmes de significations par lesquels le sujet se saisit du monde» (Meirieu, 1989, p. 67).

Les perspectives évoquées font partie d'une philosophie de l'éducation selon laquelle l'apprentissage a son point de départ dans l'individu lui-même. L'autonomie et le sens des responsabilités, attitudes à développer chez les élèves, sont étroitement associés à cette philosophie de l'éducation. Selon cette perspective, l'enseignant doit jouer un rôle de facilitateur plutôt que de transmetteur des connaissances. Il fait confiance aux élèves et leur laisse des choix. C'est une approche qui implique la non-directivité de l'enseignant.

Selon les perspectives cognitivistes et humanistes de l'apprentissage, l'autonomie de l'apprenant est désirable car c'est en elle que l'apprenant trouvera sa motivation interne, qu'il pourra se sentir responsable de son apprentissage. Chaque individu réagit d'une façon personnelle à un environnement donné. L'acte d'enseigner n'aboutit donc pas nécessairement à l'apprentissage. Comme le dit André Paré, «ce n'est pas parce qu'une personne extérieure enseigne, ou parce qu'on exerce des pressions sur quelqu'un que l'apprentissage va se réaliser. Il s'agit avant tout d'un phénomène personnel, intérieur, non transposable» (Paré, 1977, p. 21). Il doit y avoir une personnalisation des informations données, des transformations

effectuées par l'apprenant, une réorganisation interne afin d'intérioriser l'information et lui donner un sens.

Évolution du concept de la langue et des approches pédagogiques dans l'enseignement des langues

Dans le domaine des langues aussi, il est important de s'interroger non seulement sur l'enseignement mais aussi sur l'apprentissage. Autant dans la pédagogie de l'enseignement de la langue maternelle que seconde, le concept de l'apprentissage d'une langue et les approches pédagogiques qui en ont découlé ont évolué. Nous sommes passés d'une perspective structurale où l'accent portait essentiellement sur l'apprentissage du code (la grammaire) à une approche communicative centrée sur la communication par l'enfant de la réalité. Dans le cadre conceptuel adopté pour les programmes d'immersion du ministère de l'Éducation de l'Alberta, on retrouve la constatation suivante:

Cette approche considère l'élève comme le point de mire de la pédagogie parce qu'il est capable de produire des idées, de créer, de communiquer, de prévoir, d'anticiper, de décider, de planifier, etc, en utilisant et en tenant compte de ses expériences et de ses connaissances (son vécu) [...] (Alberta, Language Services, 1987, p. 11)

Selon Daniel Coster (1984), le point marquant de cette approche est bien plus ce que l'apprenant peut faire avec cette langue dans le processus global de son développement que ce qu'il sait sur le code linguistique.

Les nouvelles orientations de l'enseignement de la langue visent non seulement à développer la langue comme outil de communication mais aussi comme outil de pensée. On veut amener l'enfant à développer sa pensée par l'utilisation de la langue, en d'autres mots «à percevoir, structurer, organiser et conceptualiser différents aspects de sa réalité, par le biais de la langue française» (Alberta, Language Services, 1987, p. 23). La capacité de comprendre et de manipuler de l'information, de façon à créer de nouveaux schèmes de pensée et d'action, repose sur l'utilisation des divers processus mentaux qui sont à la base des différentes formes de l'emploi de la langue, telles que repérer et reproduire de l'information, sélectionner parmi un ensemble d'informations, regrouper des informations (résumer, synthétiser, comparer, évaluer, intégrer) et inférer des informations. Si toutes les activités de la classe visent à amener

l'élève à faire du repérage (mémorisation) et de la reproduction de faits, de formules, etc., l'enfant ne parviendra pas à utiliser la langue pour raisonner. Selon Benjamin Bloom *et al.* (1956), l'élève doit avoir l'occasion d'utiliser tous ses processus mentaux – aussi bien les processus d'analyse, de synthèse et d'évaluation que ceux de rappel des connaissances, de compréhension et d'application. Les activités qui privilégient la répétition et la mémorisation ne font pas appel aux processus mentaux supérieurs et n'engagent pas l'apprenant d'une façon significative.

Implications pour l'enseignant

Quelles sont les implications pour l'enseignant? Que pouvons-nous retirer des nouvelles orientations de l'enseignement de la langue et des façons de percevoir l'apprentissage? Comment peut-on voir le rôle de l'enseignant comme facilitateur visant l'autonomie de l'apprenant?

L'approche communicative entraîne des changements, tant au niveau de l'organisation de la classe que du rôle de l'enseignant dans l'enseignement d'une langue. L'apprenant occupe le centre de l'espace pédagogique. L'enseignant assume maintenant un rôle d'*agent facilitateur* et tente d'établir l'équilibre entre les trois composantes du triangle pédagogique.

[...] En ce qui concerne la méthodologie, il doit créer et diriger des situations d'apprentissage visant à détourner l'attention de l'apprenant de la forme linguistique et à la concentrer sur l'intention d'exprimer quelque chose, en relation avec un besoin de communication authentique qui a sa source dans le vécu et les intérêts de l'enfant (Alberta, Language Services, 1987, p. 22).

L'enseignant doit amener l'enfant à utiliser la langue comme outil de pensée, l'amener à conceptualiser dans cette deuxième langue, à réfléchir de façon critique et à expliquer des raisonnements. Les activités qui visent le développement de la pensée critique favorisent l'autonomie de l'apprenant. La personne qui peut analyser une situation et apporter une évaluation critique est plus autonome et n'a pas besoin de se fier aux autres.

Nous voulons présenter trois pratiques pédagogiques qui permettent à l'enseignant de développer l'autonomie de l'apprenant dans la classe de langue seconde. Ces pratiques

pédagogiques, quoique très importantes pour l'apprentissage d'une langue première, revêtent une importance spéciale en langue seconde.

1. Résolution de problèmes

La résolution de problèmes peut stimuler la pensée car elle fait appel aux processus mentaux supérieurs. La question «pourquoi» est critique dans l'enseignement des habiletés à penser. Ce type de questions permet aux individus de se projeter hors de leurs expériences personnelles pour accéder à une compréhension plus large du problème. Le tableau 1 présente les étapes du développement de la pensée selon deux perspectives: celle de Hilda Taba (1966) et celle de Paulo Freire (1973). Les deux perspectives abordent le développement de la pensée à partir de la description d'un problème.

TABLEAU I

Les étapes dans le développement de la pensée

L'ÉLABORATION D'UNE PROBLÉMATIQUE (<i>PROBLEM-POSING</i>) de Paulo Freire	LA HIÉRARCHIE DES TÂCHES COGNITIVES selon Hilda Taba
1. Description – nommer, décrire le problème.	Description du problème
2. Compréhension du problème – comment il s'applique à eux.	Réponse affective
3. Identification des causes du problème – le pourquoi.	Inférences
4. Généralisation à d'autres contextes.	Généralisations
5. Suggestions d'alternatives et solutions au problème – que doit-on faire?	Application et évaluation

Les deux perspectives voient le développement de la pensée selon une hiérarchie de processus mentaux. Taba (1966) présente une hiérarchie de tâches cognitives permettant d'amener les élèves à penser: description du problème, réponse

affective, inférences, généralisations, application et évaluation. Cette hiérarchie d'habiletés correspond aux étapes de l'élaboration d'une problématique, telle que présentée par Freire. Cette approche est utilisée avec beaucoup de succès dans l'enseignement de l'anglais langue seconde aux immigrants. Elle commence par des questions au sujet de la vie des gens et, par le dialogue, encourage les élèves à acquérir une vue critique de leur vie et des façons d'augmenter leur estime de soi. Le but d'une approche question-dialogue est d'encourager la pensée critique. D'ailleurs, Nina Wallerstein affirme: «Problem-posing is the tool for developing critical thinking. It is an inductive questioning process that structures dialogue in the classroom» (Wallerstein, 1983, p. 17).

L'approche de Freire a été élaborée par Wallerstein qui propose un processus d'enseignement à cinq étapes qui vise le développement de la pensée critique par un dialogue débouchant sur l'action. Par ses questions, l'enseignant guide le groupe d'apprenants à décrire le contenu et les sentiments véhiculés par un code donné (par exemple un dialogue, une histoire, une image ou une chanson qui touche un aspect pertinent de leur vie), à définir le problème représenté par le code, à déterminer la présence du problème dans la vie personnelle des élèves, à situer le problème en question dans un contexte plus large, historique, culturel, social et politique, et à identifier les initiatives que les élèves peuvent eux-mêmes prendre pour résoudre le problème. Cette stratégie de questionnement inductif qui consiste à poser des problèmes, cherche à enseigner aux élèves que penser à des niveaux supérieurs est important et possible à tous les niveaux langagiers.

L'élaboration d'une problématique est aussi une excellente façon de faire parler les élèves. Il est possible de créer un environnement accueillant et non stressant en salle de classe en utilisant des techniques de groupe telles que les dialogues, le travail avec les pairs et les cercles de conversation. Ces stratégies réduisent le filtre affectif et permettent une meilleure disposition à l'apprentissage de la langue. Les sujets de conversation sont nombreux. N'oublions pas que nous aimons tous parler de ce qui nous touche de près: les amis, la famille, les loisirs, l'école, les vêtements, les stéréotypes et les vedettes, pour n'en nommer que quelques-uns.

2. L'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif est un excellent moyen de développer l'autonomie et la pensée critique de l'apprenant et de l'amener à produire dans la langue cible. La supériorité de l'apprentissage coopératif sur l'apprentissage plus traditionnel est confirmée par les théoriciens de la motivation et les théoriciens cognitifs ainsi que par les recherches de Slavin (1980), de Johnson et Johnson (1987) et d'autres.

Selon les théories de la motivation, la structure d'apprentissage en groupe crée une situation où la seule façon d'atteindre le but personnel est par la réussite du groupe. Contrairement aux structures présentes dans les classes traditionnelles, qui encouragent la compétition entre les pairs et qui, par ce fait même, diminuent le désir de réussir sur le plan scolaire, l'apprentissage coopératif encourage l'apprentissage mutuel et renforce les efforts de tous les membres du groupe. Une telle dynamique a un effet motivateur.

L'apprentissage coopératif est aussi appuyé par les théoriciens cognitifs. Deux points de vue différents viennent soutenir l'approche coopérative: la perspective développementale et celle du traitement de l'information. Selon l'hypothèse des théoriciens de la psychologie développementale, l'interaction entre les enfants augmente leur capacité de maîtriser les concepts. Selon Lev S. Vygotsky (1978), l'activité collaborative entre les enfants favorise la croissance parce que les enfants d'âges semblables opèrent à l'intérieur de zones proximales de développement, ce qui amène le *modeling* d'un niveau de comportement plus élevé que ce qu'ils pourraient atteindre individuellement. Piaget (1966) maintient que les connaissances sociales – langage, valeurs, règles, moralité – ne peuvent s'apprendre que par l'interaction avec les autres. Selon lui, le contact des autres est fructueux parce que les échanges font surgir des conflits et provoquent un déséquilibre cognitif propice à l'apprentissage. Quand l'élève cherche à rétablir l'équilibre, une connaissance nouvelle se forme à un niveau supérieur de raisonnement.

La seconde perspective est issue des théories cognitives de l'apprentissage et porte sur le traitement de l'information. Celle-ci soutient que, si l'information nouvelle doit être retenue et reliée à l'information déjà assimilée, l'apprenant doit s'engager

dans une forme de restructuration cognitive ou d'élaboration du matériel. Une des meilleures façons d'atteindre ce but est pour l'apprenant d'avoir comme tâche d'expliquer les données à quelqu'un d'autre.

Plusieurs recherches démontrent la supériorité de l'approche coopérative par rapport à l'apprentissage traditionnel. L'étude de Sharan, Hertz-Lazarowitz et Ackerman (1980) traitant des élèves de l'élémentaire démontre que l'apprentissage coopératif par rapport à l'enseignement traditionnel promet un accomplissement supérieur dans le questionnement à un niveau plus élevé (selon la taxonomie de Bloom). Des résultats semblables ont été obtenus par le groupe de Johnson, Skon et Johnson (1980) aux États-Unis. Ils ont démontré que l'interaction sociale en petits groupes permettait d'accéder à une compétence supérieure dans la résolution de problèmes. Robert Slavin affirme:

For high level cognitive learning outcomes, such as identifying concepts, analysis of problems, judgment, and evaluation, less structured cooperative techniques that involve high student autonomy and participation in decision-making may be more effective than traditional individualistic techniques (Slavin, 1980, p. 337).

Plusieurs arguments ont été invoqués sur le plan cognitif pour appuyer l'apprentissage coopératif. Mais nous pouvons aussi invoquer des arguments psycholinguistiques et pédagogiques pour démontrer la valeur du travail de groupe dans les cours de langue seconde. Plusieurs auteurs, notamment Long et Porter (1985), Pica et Doughty (1985) et Ford (1991), sont en faveur du travail coopératif pour les classes de langue seconde. Voici brièvement leurs arguments:

- Le travail en groupe augmente les occasions de pratique dans la langue. Des études reposant sur l'observation des salles de classe témoignent du fait que l'enseignant parle de 60 à 70 % du temps (McGroarty cité dans Ford, 1991, p. 49). Les élèves ont beaucoup plus d'occasion de produire un «*output* compréhensible» lorsqu'ils travaillent en groupe.
- Le travail en groupe augmente la qualité du langage des élèves. Dans une classe traditionnelle où l'enseignement est dirigé par l'enseignant, la nature de la conversation est souvent structurée, artificielle et arbitraire. La communication est rarement authentique – c'est de la

pseudo-communication – le professeur connaît d'avance les réponses des élèves. Le type de questions posées exige la plupart du temps des réponses courtes qui ne requièrent aucune réflexion complexe. Au contraire, la communication face à face dans un petit groupe est un milieu plus naturel pour la conversation. Le rôle de l'élève n'est pas limité à celui de récepteur; l'élève peut et doit produire des phrases et utiliser ainsi le langage pour un plus grand nombre de fonctions.

- Le travail de groupe augmente la possibilité de négocier le sens de la communication et de modifier la langue afin d'assurer que le message soit compris. La possibilité de négocier le sens, de s'assurer que l'*input* reçu est modifié pour atteindre un certain niveau de compréhensibilité est vue par bien des chercheurs, notamment Krashen (1985), Genesee (1987) et Tardif (1991), comme étant fondamentale à l'acquisition de la langue. Par négociation, on entend les modifications de conversation – les demandes de clarification, les vérifications de compréhension, les répétitions (exactes ou sémantiques), entre autres. L'étude de Patricia Porter (1983) confirme que, bien que les apprenants ne puissent pas échanger de données grammaticales et sociolinguistiques correctes au même titre que les personnes qui utilisent leur langue maternelle, ils peuvent s'offrir mutuellement une pratique de communication authentique, qui comprend la négociation du sens qu'on croit utile à l'acquisition d'une langue seconde. Teresa Pica et Catherine Doughty (1985) notent que, mesurée en pourcentage du discours total, cette négociation survient moins fréquemment au cours des leçons dirigées par l'enseignant. Ces résultats démontrent peut-être que les élèves hésitent à indiquer qu'ils ne comprennent pas devant leur enseignant et la classe toute entière. C'est pourquoi, ils négocient moins d'*input* compréhensible dans les classes de style traditionnel.
- Le travail de groupe aide à individualiser l'instruction. L'approche traditionnelle ne tient pas suffisamment compte des différences individuelles qui peuvent exister parmi les élèves d'une même classe – par exemple, styles d'apprentissage, attitude, motivation, expériences langagières antérieures. Souvent, dans le travail de groupe, les élèves sont libres de choisir des sujets ou des thèmes qui les

intéressent plutôt que ceux présentés par l'enseignant. On est plus apte alors d'avoir une communication plus authentique dans les activités de groupe que dans les activités où participe toute la classe.

- Le travail de groupe promeut un climat affectif positif. Le groupe des pairs offre normalement un milieu plus sécurisant et plus intime que le grand groupe traditionnel de la salle de classe. Dans une grande classe, l'élève est victime de «l'effet de l'auditoire»: il a le sentiment d'être jugé par l'enseignant qui l'écoute et de devoir fournir un produit court et poli (au sens de «parfait»).
- Le travail de groupe motive les apprenants; il offre une plus grande quantité et une plus grande variété de pratiques dans la langue, s'adapte mieux aux besoins individuels et se fait dans un climat affectif. L'apprentissage est alors plus motivant.

3. L'évaluation formative

Selon Gérard Scallon,

[...] Le rôle de l'élève en évaluation formative peut être gradué en intensité, depuis la passivité la plus totale, en passant par des degrés divers de participation ou de collaboration pour arriver enfin à des démarches d'autonomie, c'est-à-dire à des démarches d'auto-évaluation [...] (Scallon, 1988, p. 137)

Le rôle important que joue l'élève dans l'évaluation formative est reconnu dans les nouvelles orientations de l'enseignement de la langue. Les étapes d'objectivation et d'auto-évaluation font partie des principes d'une approche communicative centrée sur l'apprenant. Ces étapes obligent l'apprenant à faire un retour sur sa production, à réfléchir sur les objectifs qu'il devait atteindre dans son travail et à assumer la responsabilité de son travail. Il doit porter un regard critique sur son propre travail et effectuer les modifications nécessaires pour l'améliorer. Dans les programmes de langues, les enseignants sont invités à élargir leur format d'évaluation. On parle de co-évaluation, d'auto-évaluation en plus de l'évaluation faite uniquement par l'enseignant. On sollicite une plus grande participation des élèves dans l'évaluation afin qu'ils puissent eux-mêmes contrôler leurs propres apprentissages.

[...] L'auto-évaluation est conçue comme une habileté à développer, qui tire sa justification non pas dans la facilitation de la gestion de l'évaluation formative, comme dans les cas des autotests, mais dans la valeur intrinsèque des objectifs ultimes de la formation ou de l'éducation reliés au développement de l'autonomie et du sens des responsabilités [...] (Scallon, 1988, p. 145)

Les élèves participent à la préparation de grilles d'objectivation et d'évaluation basées sur les objectifs à atteindre. Ils peuvent ensuite utiliser ces grilles pour faire la co-évaluation du travail de leurs pairs et fournir une rétroaction à la présentation orale d'un discours informatif par chacun des élèves aux membres de la classe. Ces grilles peuvent aussi servir à l'auto-évaluation.

Conclusion

L'autonomie de l'apprenant est désirable car elle est à la base de tout apprentissage significatif; les pratiques pédagogiques qui favorisent l'autonomie de l'apprenant favorisent aussi la compétence langagière des élèves dans les classes de langue seconde et sont tout à fait compatibles avec les approches psycholinguistiques de l'acquisition d'une langue seconde. Les pratiques pédagogiques qui visent l'autonomie de l'apprenant amènent un changement important au rôle de l'enseignant par rapport à celui qu'il joue dans le cadre de l'enseignement collectif traditionnel. C'est seulement en intégrant l'apprenant que l'on pourra restaurer le triangle pédagogique.

La résolution de problèmes, l'apprentissage coopératif et la participation active de l'élève dans l'évaluation formative sont trois pratiques pédagogiques qui peuvent favoriser l'autonomie de l'apprenant. Les défis sont nombreux. Ces pratiques ne sont pas toujours faciles à implanter mais les efforts en valent la peine.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERTA, LANGUAGE SERVICES (1987) *Cadre conceptuel des programmes de français à l'élémentaire: français-immersion, lignes directrices*, Edmonton, Alberta Education, 39 p.
- BEJARANO, Yael (1987) «A Cooperative Small-Group Methodology in the Language Classroom», *TESOL Quarterly*, vol. 21, n° 3, p. 483-504.

- BLOOM, Benjamin *et al.* (1956) *Taxonomy of Educational Objectives* (tome 1: *Cognitive Domain*), New York, Mckay, 217 p.
- COSTER, Daniel (1984) *Vers la redéfinition de l'approche communicative*, Paris, Éd. E.S.S., 380 p.
- FORD, Elizabeth (1991) «Criteria for Developing an Observation Scheme for Cooperative Language Learning», *The Canadian Modern Language Review*, vol. 48, n° 1, p. 45-63.
- FREIRE, Paulo (1973) *Education for critical consciousness*, New York, Seabury Press, 164 p.
- GENESE, Fred (1987) *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*, Cambridge, Newbury House Publishers, 213 p.
- HAMELINE, Daniel (1989) «Pédagogie: les problèmes contemporains», *Encyclopaedia Universalis*, Corpus 17, p. 736-739.
- HOUSSAYE, J. (1982) *Le triangle pédagogique*, thèse (doctorat), Université de Paris X.
- JOHNSON, David et JOHNSON, Roger (1987) *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 193 p.
- JOHNSON, David, SKON, Linda et JOHNSON, Roger (1980) «Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Conditions on Children's Problem-Solving Performance», *American Educational Research Journal*, vol. 17, n° 1, p. 83-93.
- KRASHEN, Stephen D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York, Longman, 120 p.
- LONG, Michael H. et PORTER, Patricia A. (1985) «Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition», *TESOL Quarterly*, vol. 19, n° 2, p. 207-228.
- MEIRIEU, Philippe (1989) *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, Éditions ESF, 189 p. (4^e édition augmentée)
- PAQUETTE, Claude (1979) *Vers une pratique de la pédagogie ouverte*, Victoriaville, Éditions NHP, 220 p.
- PARÉ, André (1977) *Créativité et pédagogie ouverte* (vol. II: *Créativité et apprentissage*), Québec, Éditions NHP, 319 p.
- PIAGET, Jean (1966) *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin, 192 p.
- PICA, Teresa et DOUGHTY, Catherine (1985) «The Role of Group Work in Classroom Second Language Acquisition», *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 7, n° 2, p. 233-248.

- PORTER, Patricia (1983) «How Learners Talk to Each Other: Input and Interaction in Task-Centered Discussions», communication présentée au 17^e congrès annuel de *Teachers of English to Speakers of Other Languages* (TESOL), Toronto.
- ROGERS, Carl R. (1984) *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod, 364 p.
- SCALLON, Gérard (1988) *Évaluation formative des apprentissages* (tome 1: *La réflexion*), Québec, Les Presses de l'Université Laval, 171 p.
- SHARAN, Shlomo, HERTZ-LAZAROWITZ, Rachie et ACKERMAN, Zalman (1980) «Academic Achievement of Elementary School Children in Small Group versus Whole-Class Instruction», *Journal of Experimental Education*, vol. 48, n° 2, p. 125-129.
- SLAVIN, Robert E. (1980) «Cooperative Learning», *Review of Educational Research*, vol. 50, n° 2, p. 315-342.
- TABA, Hilda (1966) *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*, San Francisco, San Francisco State College, 275 p.
- TARDIF, Claudette (1991) «Quelques traits distinctifs de la pédagogie d'immersion», *Études de linguistique appliquée*, n° 82, p. 39-51.
- VYGOTSKY, Lev S. (1978) *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.
- WALLERSTEIN, Nina (1983) *Language and Culture in Conflict: Problem-Posing in the ESL Classroom*, Reading, Addison-Wesley Publishing Company, 209 p.

(Acceptation définitive en mai 1992)