



HAL
open science

Compétence plurilingue et langue anglaise : pour un enseignement stratégique des traversées (méta)lexicales et (méta)cognitives

Guilène Révauger

► To cite this version:

Guilène Révauger. Compétence plurilingue et langue anglaise : pour un enseignement stratégique des traversées (méta)lexicales et (méta)cognitives. *Les Langues Modernes*, 2023, La didactique intégrée des langues 1/ Apprendre les langues en s'appuyant sur d'autres langues, 3. hal-04295941

HAL Id: hal-04295941

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-04295941v1>

Submitted on 20 Nov 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Compétence plurilingue et langue anglaise : pour un enseignement stratégique des traversées (méta)lexicales et (méta)cognitives

La version éditeur publiée est disponible dans *Les Langues Modernes, La didactique intégrée des langues 1/ Apprendre les langues en s'appuyant sur d'autres langues*, n°3, 2023, <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article10213>

par Révauger Guilène, INSPÉ, Université de La Réunion

Introduction

Cet article s'intéresse à l'enseignement de l'anglais et aux traversées linguistiques inhérentes au contexte réunionnais. Si La Réunion est une île d'un multilinguisme sociétal remarquable, le contexte sociolinguistique est encore empreint de diglossie. Héritier d'un multilinguisme conçu comme fruit du châtiement divin (Haugen, 1973), le plurilinguisme n'est, selon les langues en présence, pas toujours perçu comme une richesse. « Produit du pouvoir », il n'est donc pas nécessairement « instrument de pouvoir » (Bourdieu, 2001) au service des locuteurs.

Alors que les langues sont pour certains des visions du monde (hypothèse Sapir-Whorf), l'accent peut aussi être mis sur ce qui est commun à toutes ou certaines langues (von Humboldt, 1812) et par extension, transférable. Le plurilinguisme est entendu au niveau européen comme un projet politique mais aussi comme une compétence participant au développement de l'autonomie des locuteurs. La notion d'autonomie est intimement liée à celle de stratégie. Néanmoins, malgré des bases scientifiques d'une grande solidité, ces stratégies trouvent un écho relativement faible dans l'enseignement. Elles paraissent parfois réduites à des stratégies exemplaires s'apparentant à des diktats (« l'anticipation est indispensable »). De plus, ces stratégies sont parfois présentées comme universelles et gages d'accès au sens. Cette mécompréhension leur fait beaucoup de tort car de tels bénéfices sont illusoire.

Nous souhaitons montrer ici comment la compétence plurilingue, via les stratégies, participe à l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Ce sera aussi

l'occasion de rappeler qu'il est judicieux de concilier plurilinguisme et anglais - langue la plus parlée au monde et souvent accusée de la mise en péril des autres langues. Nous nous intéresserons dans un premier temps à la réception orale afin de montrer dans quel contexte un travail métacognitif peut avoir lieu. Nous reviendrons ensuite sur les stratégies et suggérerons une voie afin d'en améliorer l'enseignement.

L'exemple de la réception orale

La réception orale est la première activité langagière travaillée dès les prémices de l'apprentissage. La recherche a montré que deux leviers principaux devaient être actionnés afin d'en améliorer la maîtrise : l'auditeur doit à la fois enrichir sa base linguistique et mener un travail de métacognition (Hilton, 2022).

Enrichir la base linguistique :

En réception orale, la reconnaissance du lexique intervient toujours en premier lieu. Cela ne signifie pas pour autant que si l'étendue du vocabulaire est suffisante les apprentissages suivront. La recherche a montré qu'une compréhension aisée à l'écrit nécessitait la reconnaissance de 95% des mots (Laufer, 1989 ; Nation et Waring, 1997), et qu'il était nécessaire de connaître 95% des mots afin de parvenir à deviner de façon satisfaisante le sens des autres termes inconnus (Liu Na et Nation, 1985). Si un adulte anglophone posséderait une base de 20 000 familles mots, un enfant de 5 ans aurait 5000 mots, puis il apprendrait 1000 mots par an. Un seuil serait atteint avec 2000 à 3000 mots : cette base permettrait de déclencher l'apprentissage fortuit (*incidental learning*) effectué notamment grâce à lecture (Nation et Waring, 1997). Nation et Waring recommandent une sélection fine des mots enseignés, reposant sur la récurrence, les besoins ou encore la facilité d'apprentissage. L'enseignement de mots peu fréquents n'est pas recommandé ; les auteurs préconisent plutôt l'enseignement de stratégies afin de déduire le sens de mots peu récurrents. Nous répertorions ci-dessous quelques stratégies d'inférence pouvant permettre ce travail. La plupart des stratégies sont utilisables jusqu'à l'université. Tout en rappelant l'influence du contexte, nous identifions à l'aide des parenthèses (1D) les stratégies a priori moins prioritaires pour un jeune public (1D).

Tableau 1 *Stratégies d'inférence lexicale. Atouts, risques et utilisateurs : 1^{er} degré (1D), 2nd degré (2D), université (U)*

<p>a. <i>Reconnaître les ressemblances lexicales entre différentes langues et s'appuyer sur celles-ci afin de déduire le sens d'un mot nouveau. Stratégie réactive.</i> <i>Atouts</i> : Stratégie rassurante et relativement fiable ; permet de s'appuyer sur le connu ; de créer des liens. <i>Risques</i> : Faux-amis, fausses routes ; biais de confirmation.</p>	<p>1D 2D U</p>
--	------------------------

<p>b. <i>Utiliser les procédés de formation de mot</i>, dérivation ou composition, afin de déduire le sens d'un mot nouveau. <i>Stratégie réactive</i>. <i>Atouts</i> : Stratégie rassurante et très fiable ; permet de s'appuyer sur le connu. <i>Risques</i> : Fausses routes ; biais de confirmation.</p>	(1D) 2D U
<p>c. <i>Identifier le mot de base</i> de la famille de mots et s'en servir afin de déduire le sens du mot nouveau (ex : portail, portillon, portière ; mot de base : « porte »). <i>Stratégie réactive</i>. <i>Atouts</i> : Permet de s'appuyer sur le connu. <i>Risques</i> : Fausses routes ; biais de confirmation.</p>	1D 2D U
<p>d. <i>Lorsque le mot inconnu paraît être un hyponyme</i> (ex : phalaenopsis), <i>identifier l'hyperonyme du mot</i> (fleur) et se reposer sur celui-ci afin d'accéder au sens général. <i>Stratégie réactive</i>. Permet de s'appuyer sur le connu mais nécessite d'exploiter le contexte. <i>Risques</i> : Fausses routes ; biais de confirmation.</p>	1D 2D U
<p>e. <i>Lorsque le mot inconnu est un méronyme</i> (« une partie » ; ex : une voile), <i>identifier l'holonyme</i> (« l'entier » ; ex : un bateau) et se reposer sur celui-ci afin d'accéder au sens général. <i>Stratégie réactive</i>. Permet de s'appuyer sur le connu mais nécessite d'exploiter le contexte. <i>Risques</i> : Fausses routes ; biais de confirmation.</p>	(1D) 2D U
<p>f. <i>Lexique, inférence contextuelle</i>. Utiliser l'anticipation lexicale initiale et/ou le contexte afin de déduire le sens du mot. <i>Stratégie réactive</i>. Permet de s'appuyer sur le connu mais nécessite d'exploiter le contexte. <i>Risques</i> : Risque important de fausses routes ; biais de confirmation ; parasitage de la compréhension.</p>	1D 2D U

Les auditeurs ont recours à ces stratégies spontanément lorsqu'ils ont un niveau avancé dans la langue ; en revanche une explicitation est nécessaire pour favoriser les transferts vers les langues moins maîtrisées. Lorsqu'une difficulté est rencontrée, ces stratégies peuvent être salutaires. La stratégie a. s'appuie sur les transferts lexicaux positifs pouvant être opérés d'une langue à l'autre. Dans le contexte réunionnais qui est le nôtre, la présence de faux-amis créoles / français (ex : <bél> en créole réunionnais signifie <gros, grosse>) contribue à expliquer la méfiance importante envers les transferts négatifs inter langues. Pourtant, il existe bien davantage de « mots transparents » anglais / français caractérisés par une correspondance morpho-sémantique totale ou partielle, que de « faux amis », mots opaques présentant une correspondance morphologique partielle ou totale accompagnée d'une divergence de sens (Caddéo et Jamet, 2013). Le spectre des faux-amis plane sur l'enseignement de l'anglais, mais le nombre de faux-amis est sans commune mesure avec la quantité de mots transparents. Ces préjugés appellent un travail de réflexion métalexicale.

Réflexion métacognitive et processus d'accès au sens

Les premières recherches sur la conscience métacognitive datent des années 70 et ont été suivies de travaux sur les intelligences multiples, styles et modes d'apprentissage (Flavell, 1976 ; Kolb et al., 1971 ; Honey et Mumford, 1986 ; Gardner, 1993), puis leur critique (Nancekivell et al. 2020). L'étude de la réception orale en L2 est plus récente et s'est accélérée dans les années 90. Les stratégies utilisées en réception orale en langues sont intimement liées aux processus de construction du sens. Au risque de schématiser, les chercheurs ont d'abord défini des modèles sériels, envisageant la compréhension comme une succession de processus (Cutler et Clifton, 1999), avant de définir des modèles mettant en exergue les va-et-vient entre des processus qui interagissent (Hilton, 2022). Aujourd'hui on considère que l'on accède au sens en regroupant les informations (Christiansen et Chater, 2015), grâce à des va-et-vient entre processus de « haut niveau » (ex : émettre des hypothèses) et processus de « bas niveau » (ex : segmenter la chaîne phonique) (Roussel et al., 2017) accompagnés de mouvements descendants et ascendants (Gaonac'h et Fayol, 2003). Il y a donc différents leviers à actionner afin d'aider à effectuer les va-et-vient entre processus, entre éléments compris et prédictions, entre hypothèses et vérifications. Ainsi, le second levier actionnable relève de la métacognition, entendue ici comme un travail de réflexion pour permettre in fine de mieux cerner les processus d'accès au sens, de gérer ses besoins, et recourir aux stratégies adéquates.

Les stratégies

Typologies d'usage

La classification traditionnelle des stratégies de réception en langues vivantes différencie stratégies métacognitives, cognitives, et socio-affectives (O'Malley et Chamot, 1990 ; Oxford, 1990 ; Vandergrift, 2003). Les stratégies métacognitives désignent alors des activités mentales visant à guider et améliorer l'apprentissage de la langue, et les stratégies cognitives sont des stratégies pour manipuler la langue afin d'accomplir une tâche. Malgré la clarté apparente de cette division, il n'est pas toujours aisé de placer la frontière entre les deux premières catégories. La dichotomie de Field, séparant stratégies réactives et pro-actives paraît moins contestable. L'auteur définit les stratégies comme des outils de survie, des expédients ou encore des remèdes. Il identifie trois types de stratégies répondant à un problème et par conséquent appelées « stratégies réactives » ; un quatrième type de stratégie se veut « pro-actif », car il permet d'atténuer ou contenir un problème en l'anticipant (Field, 2008).

De nombreux travaux ont mis en exergue non seulement l'intérêt des stratégies, mais aussi la nécessité de sélectionner les stratégies adéquates en opérant un choix, ou encore l'utilité constante de stratégies différentes selon le niveau de

maitrise de la langue. Ainsi débutants et confirmés tirent tous profit de stratégies, mais ils n'ont pas recours aux mêmes. A titre d'exemple, les apprenants les plus avancés parviendraient davantage à exploiter le contexte et auraient recours à une écoute très active ; les débutants se reposeraient davantage sur l'analyse mot à mot ou l'inférence lexicale. Certains identifient le recours aux stratégies comme la clé du succès en compréhension orale (Mendelsohn, 1994), ce qui justifie par conséquent l'intérêt constant des chercheurs et praticiens pour la question, ainsi que plusieurs tentatives d'élaboration de cycles pédagogiques (Vandergrift, 2003 ; Oxford, 1990).

On relève une confusion relativement fréquente entre stratégies d'apprentissage et stratégies de réception ou production. L'amalgame de ces stratégies ne nous paraît pas particulièrement préoccupant, à la condition qu'il ne mène pas à l'exclusion d'un type de stratégies au profit d'un autre. On peut en effet se demander si certaines stratégies d'accès au sens n'ont pas été supplantées par d'autres, et en particulier par des stratégies d'apprentissage (comme les stratégies de mémorisation).

Sous-utilisation des stratégies

Malgré leurs nombreux atouts, les stratégies paraissent peu enseignées. Ce constat est fait à la lueur de visites de classe que nous effectuons régulièrement. Ou plutôt certaines stratégies nous semblent sur-enseignées (l'émission d'hypothèses), alors que d'autres paraissent sous-enseignées. Les programmes scolaires laissent pourtant peu de doutes quant à la commande institutionnelle de l'enseignement de stratégies (*Programme de seconde générale et technologique*, p. 5).

Nous envisageons ici trois éléments pouvant participer à l'explication de ce phénomène. Premièrement, il faut admettre la complexité de la question. L'adéquation des stratégies dépend des activités langagières, des documents et des individus. L'enseignement de stratégies nécessite donc une forte contextualisation didactique couplée d'un travail conséquent d'analyse de document puis d'ingénierie pédagogique. En l'absence de recettes universelles, le professionnalisme requis ne doit pas être sous-estimé. Cette complexité s'ajoute aux difficultés induites par le paradigme entraînement-évaluation, véritable pierre d'achoppement pour les praticiens. Deuxièmement, les dérives connues invitent à la méfiance. Les stratégies ne sont pas des solutions miracles et il y a eu, dans le passé, de fausses bonnes idées. A titre d'exemple, on sait aujourd'hui que lorsque l'on recourt trop à l'émission d'hypothèses en lecture, cela peut conduire à des interprétations fantaisistes (Hanford, 2022 ; Bentolia et Germain, 2019). S'appuyant sur l'empirisme, les praticiens se méfient des neuroenchantelements (Gentaz, 2022, p. 5) comme ils se sont méfiés des mythes liés au numérique. Troisièmement, l'intuition et la bonne volonté ne sont suffisants pour garantir l'efficacité

d'une démarche pédagogique (Dehaene, 2011, p. 102). Si plusieurs travaux de recherche ont été menés sur la question en utilisant des cadres méthodologiques solides, les études sont contextualisées et souvent réduites à quelques classes ou établissements. L'absence de résultats généralisables adossés à des macro-études appelle donc à la prudence (Gentaz, 2022).

Vers des progressions flexibles et fortement contextualisées

Les stratégies ne sont pas des substituts permettant de contourner une exposition intensive à la langue et l'entraînement. Néanmoins, leur intérêt n'est plus à démontrer. Aussi l'enseignement devrait-il être continué du premier degré à l'université. Étant donné la nécessaire adaptation aux besoins et aux supports, il ne peut exister de programmation type d'enseignement : seules des progressions contextualisées et flexibles nous paraissent recevables. Afin d'établir ces progressions, nous conseillons aux enseignants de définir leurs principes pédagogiques, puis, en tenant compte de ces lignes directrices et du contexte, d'identifier les stratégies pouvant faire l'objet d'un enseignement explicite intégré dans une programmation annuelle d'enseignement. En nous inspirant de taxonomies préexistantes (Vandergrift, 2003 ; Field, 2008), nous identifions ci-dessous (tableau 2) les stratégies qui paraissent les plus utiles en réception orale ainsi que le public auprès duquel elles nous paraissent les plus adéquates. Ces stratégies sont à associer aux stratégies lexicales déjà mentionnées (tableau 1).

Tableau 2 Identification de stratégies de réception orale. Atouts, risques et utilisateurs : 1^{er} degré (1D), 2nd degré (2D), université (U)

<p>g. <i>Anticipation lexicale</i>. Identifier des thèmes, dégager les champs lexicaux (ex : la musique) et sous - catégories (ex : les musiciens : batteur, guitariste...) ; identifier les hyperonymes, et se mettre à l'affût de ces mots. <i>Stratégie proactive</i>.</p> <p><i>Atouts</i> : mobilisation du lexique ; préparation de l'écoute ; regroupement des informations ; création de liens.</p> <p><i>Risques</i> : fausses routes ; biais de confirmation ; parasitage de la compréhension.</p>	<p>1D</p> <p>2D</p> <p>U</p>
<p>h. <i>Se préparer à être confronté à des difficultés</i> et à demeurer serein quel que soit le degré de difficulté. <i>Stratégie proactive</i>.</p> <p><i>Remarques</i> : stratégie de coaching mental nécessitant le bon dosage du degré de difficulté du document audio ou de la conversation eu égard les compétences des apprenants.</p> <p><i>Atouts</i> : évite l'effet de surprise ; confiance ; identification en amont des outils disponibles.</p> <p><i>Risques</i> : fatalisme ; résignation ; autosatisfaction ; manque d'ambition.</p>	<p>1D</p> <p>2D</p> <p>U</p>
<p>i. <i>Se préparer à se baser sur le connu</i> et à se focaliser sur les éléments compris. <i>Stratégie proactive</i>.</p> <p><i>Remarques</i> : stratégie primordiale à la base de l'accès au sens.</p> <p><i>Atouts</i> : progressivité du connu vers l'inconnu.</p>	<p>1D</p> <p>2D</p> <p>U</p>

<p><i>Risques</i> : si peu d'éléments sont compris, possible sentiment d'incapacité voire panique.</p>	
<p>j. <i>Émettre des hypothèses</i> sur les thèmes, sujets, questions abordés - en amont ou/et au fil des écoutes. Accompagner l'émission d'hypothèses d'une réflexion sur les types de preuves qui pourraient être apportés lors de l'écoute. <i>Stratégie proactive et réactive.</i></p> <p><i>Remarques</i> : les hypothèses ne se font pas nécessairement en amont (dans la vie réelle on ne connaît pas nécessairement le titre d'une émission avant d'allumer son autoradio).</p> <p><i>Atouts</i> : guide l'écoute ; permet d'être à l'affût d'éléments à repérer ; permet de limiter les inventions en procédant à des réajustements.</p> <p><i>Risques</i> : il est souvent plus facile de confirmer que d'infirmer (biais de confirmation). Risques d'inventions ; fausses routes ; des hypothèses alternatives doivent être envisagées. Possible sentiment d'incapacité si les preuves ne sont pas trouvées.</p>	<p>1D 2D U</p>
<p>k. <i>Utiliser les schémas d'analyse adéquats.</i> En se basant sur le type de document, identifier les éléments pertinents pour l'analyse et pouvant ensuite aider à dégager l'implicite.</p> <p><i>Remarques</i> : les questions en WH ne sont pas nécessairement pertinentes (pour un discours politique, penser aussi à <i>to whom, what for, where from, at what precise time</i>). Veiller à appliquer les outils de l'analyse littéraire à un document littéraire, et les outils de l'analyse civilisationnelle à un document civilisationnel. Si la stratégie est mal exploitée, elle peut constituer un exercice de vérification n'aidant pas à mieux comprendre.</p> <p><i>Atouts</i> : permet d'approfondir la réflexion et effectuer un premier pas vers l'implicite.</p>	<p>(1D) 2D U</p>
<p>l. <i>Faire des pauses récapitulatives entre les écoutes</i> (lorsque possible) ; tirer profit du temps de pause entre les écoutes pour faire le point et repérer les éléments nécessitant une attention particulière. <i>Stratégie proactive.</i></p> <p><i>Atouts</i> : faire le point ; réorganiser les idées, identifier les besoins restants.</p> <p><i>Risques</i> : sentiment d'incapacité, panique ; déconcentration.</p>	<p>(1D) 2D U</p>
<p>m. <i>Essayer de dépasser l'explicite et se questionner sur l'implicite.</i> <i>Stratégie proactive et réactive.</i></p> <p><i>Atouts</i> : permet d'aller plus loin, réfléchir.</p> <p><i>Risques</i> : erreurs d'analyse ; interprétations non fondées des intentions de l'auteur.</p>	<p>1D 2D U</p>
<p>n. <i>Repérer et exploiter les éléments extralinguistiques et prosodiques.</i> Utiliser des indices pouvant être donnés par des éléments de prosodie pour déduire une attitude, humeur, intentions... s'appuyer sur des sons afin de retrouver la situation d'énonciation, l'âge des locuteurs ; émettre alors des hypothèses (par exemple sur leurs centres d'intérêts). <i>Stratégie réactive.</i></p> <p><i>Atouts</i> : recours à l'extralinguistique, au non verbal. Mise en confiance, car il n'est pas nécessaire de comprendre les mots afin d'effectuer ces repérages.</p> <p><i>Risques</i> : inventions ; fausses routes ; biais de confirmation</p>	<p>1D 2D U</p>

<p><i>o. Repérer les mots saillants</i>, ou répétés, susceptibles de se révéler « clés ». <i>Stratégie réactive.</i> <i>Remarques</i> : Nous déconseillons l’usage de la notion de « mots clés » : on ne peut dire qu’un mot est clé que si l’on a compris le propos, il s’agit donc de vérification de la compréhension. <i>Atouts</i> : identification de thématiques ou notions ; repérage des champs lexicaux ; relance des hypothèses. <i>Risques</i> : interprétations fantaisistes.</p>	<p>(1D) 2D U</p>
<p><i>p. Utiliser ses connaissances et son expérience personnelle</i> afin d’identifier le type d’éléments devant logiquement figurer dans le document audio/la conversation. Effectuer des va-et-vient entre le support et ses connaissances. <i>Stratégie proactive et réactive.</i> <i>Exemple</i> : deux interlocuteurs font le compte-rendu d’un match de football. J’ai déjà entendu un compte-rendu de match, je sais quels éléments nous devrions trouver (les actions, le nombre de buts, le nom des équipes, des joueurs, les fautes...) et je vais donc les guetter.</p>	<p>1D 2D U</p>

Conclusion

Rappelons que contrairement à l’impression que ces tableaux pourraient donner, il ne peut exister de progressions entièrement transférables, chaque liste étant adossée à un contexte. La question est maintenant de savoir si ces stratégies sont, aux yeux de notre lecteur, valables uniquement dans le cadre de l’enseignement de l’anglais.

En sus d’une exposition à la langue, un enseignement plus explicite des stratégies et des transferts inter langues, visant une certaine clarté cognitive et conduisant à l’apprentissage de la sélection des outils adéquats, pourrait guider les apprenants vers l’autonomie. Les enjeux sont multiples. Lever le malentendu autour des stratégies pourrait permettre à l’apprenant d’effectuer des ponts entre les langues apprises ou en cours d’apprentissage, de s’emparer du pouvoir conféré par ces langues, et in fine de devenir plus autonome. De surcroît nous défendons ici l’idée qu’un tel décroisement est mis au service de l’apprentissage de l’anglais, sans pour autant remettre en question l’enseignement mono disciplinaire ambitieux de la langue anglaise.

Références bibliographiques

- BENTOLIA, Alain et Bruno GERMAIN. *L’apprentissage de la lecture*. Nathan, 2019.
 BOURDIEU, Pierre. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Seuil, 2001.
 CADDÉO, Sandrine et Marie-Christine JAMET. *L’intercompréhension : une autre approche pour l’enseignement des langues*. Paris : Hachette, 2013.
 CHRISTIANSEN, Morten et Nick CHATER. « The Now-or-Never Bottleneck : A Fundamental Constraint on Language ». *The Behavioral and Brain Sciences*. Avril 2015. 1-52. DOI 10.1017/S0140525X1500031X.
 CUTLER, Anne et Charles CLIFTON. « Comprehending spoken language : a blueprint of the listener ». Dans C.M. Brown et P. Hagoort (dir.), *The Neurocognition of Language*. Oxford : Oxford University Press, 1999, 123-55.
 DEHAENE, Stanislas. *Apprendre à Lire, Des Sciences cognitives à la salle de classe*. Paris : Odile Jacob,

2011.

- FIELD, John. *Listening in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 2008.
- FLAVELL, J.H. « Metacognitive aspects of problem solving ». Dans L.B. Resnich (Ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 1976. 231-235.
- GAONACH, Daniel et Michel FAYOL. *Aider les élèves à comprendre du texte au multimédia*. Paris : Hachette, 2003.
- GARDNER, Howard. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools should Teach*. New York : Harper Collins, 1993.
- GENTAZ, Édouard. *Les Neurosciences à l'école : leur véritable apport*. Paris : Odile Jacob, 2022.
- HANFORD, Emily, host. *Sold a Story : How Teaching Kids to Read Went So Wrong*. American Public Media, 2022. <https://features.apmreports.org/sold-a-story/>
- HAUGEN, Einar. « The Curse of Babel ». *Daedalus*. 1973, 102, 3, p. 47-57.
- HILTON, Heather. *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Vanves : Hachette éducation, 2022.
- HONEY, Peter et Alan MUMFORD. *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead: Peter Honey Publications, 1986.
- KOLB, D., RUBIN, I. and J. MCINTYRE. *Organisational Psychology : An Experiential Approach*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, 1971.
- LAUFER, B. « What percentage of text-lexis is essential for comprehension? ». Dans C. Lauren and M. Nordman (eds.), *Special Language: From Humans Thinking to Thinking Machines*. Clevedon : Multilingual Matters, 1989.
- LIU Na et I.S.P. NATION. « Factors affecting guessing vocabulary in context ». *RELC Journal*, 1985. 16, 1 : 33-42.
- MENDELSON, David J. *Learning to Listen: A Strategy-Based Approach for the Second-Language Learner*. San Diego, CA : Dominic Press, 1994.
- NATION, Paul et Robert WARING. « Vocabulary Size, Text Coverage and Word Lists ». Dans : Schmitt, N. and McCarthy, M., Eds., *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press, 1997. 6-19.
- NANCEKIVELL, Shaylene E., Priti SHAH, Susan A. GELMAN. « Maybe They're Born With It, or Maybe It's Experience: Toward a Deeper Understanding of the Learning Style Myth ». *Journal of Educational Psychology*, 2020. Vol. 112, No. 2, 221-235.
- O'MALLEY, J. M. et A.U. CHAMOT. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press, 1990.
- OXFORD, Rebecca L. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston : Heinle et Heinle Publishers, 1990.
- Programme des enseignements commun et optionnel de langues vivantes de la classe de seconde générale et technologique*. Arrêté du 17 janvier 2019 publié au BO spécial n° 1 du 22 janvier 2019. <https://eduscol.education.fr/document/24676/download>. Consulté le 10 février 2023.
- ROUSSEL, Stéphanie, Brigitte GRUSON et J-P. GALAN. « What types of training improve learners' performances in Second Language listening comprehension? ». *International Journal of listening*, 2017. 1-14.
- RUBIN, J. « How learner strategies can inform language teaching ». In V. Bickley, (Ed.) *Language Use, Language Teaching and the Curriculum*. Institute of Language in Education, Hong Kong, 1990.
- VANDERGRIFT, Larry. « Orchestrating strategy use : Toward a model of the skilled Second Language listener ». *Language Learning*, 2003. 53, 463-496.
- VON HUMBOLDT, Wilhelm. *Essai sur les langues du Nouveau Continent*, 1812.