

Réflexions sur l'échec scolaire

Le présent travail de réflexion peut entrer dans le cadre de la nouvelle conception de l'enseignement qui repose sur la conception actuelle de la fonction de l'enseignant. Il vise à montrer qu'on peut remédier à certains cas d'échec scolaire en dotant les apprenants des moyens nécessaires pour l'assimilation des connaissances enseignées.

Nous allons, donc, essayer de présenter la nature de la relation pouvant exister entre l'échec scolaire et :

1. « Le déjà-là » des apprenants.
2. Les connaissances procédurales.
3. La pédagogie de la gestion mentale.
- 4.

1- « Le déjà-là », une composante essentielle dans le processus d'apprentissage

Comme tout le monde le sait, l'action didactique est loin d'être définie comme une simple transmission de savoir, mais comme une interaction entre l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage. Cette interaction repose sur le niveau de compétence de l'apprenant au début de la période d'apprentissage. Autrement dit, c'est à partir du niveau de compétence de l'apprenant qu'on peut fixer les objectifs ou les tâches à proposer. Les connaissances dont l'apprenant est doté au début de la période d'enseignement jouent un rôle prépondérant tout au long du déroulement de l'action didactique. Philippe Meirieu appelle ces connaissances « le déjà-là ». Il le considère comme un facteur déterminant dans l'action pédagogique ; ceci en disant : « *Ce qui est déterminant dans un apprentissage, c'est, paradoxalement, le déjà-là, ou plus précisément, les points d'appui auxquels, dans et par le sujet qui apprend, viennent s'articuler des savoirs et des savoir – faire nouveaux* ». Cette action d'articulation entre des savoirs et des savoir-faire déjà acquis et des savoirs et des savoir-faire nouveaux est une opération d'élaboration et de construction de savoir de la part de l'apprenant. Cela nous amène à dire que le savoir ne se transmet pas, il se construit. Ainsi, peut-on dire que la réussite de l'acte d'apprendre ne résulte pas de la simple transmission de connaissances par l'enseignant mais repose en premier lieu sur la nature des acquis dont dispose l'apprenant au début de la période d'apprentissage. Ces acquis, appelés préalables, sont indispensables pour l'atteinte des résultats escomptés. P. Meirieu avance à ce propos : « *Pour effectuer un apprentissage, le sujet doit disposer de certains acquis préalables en termes de compétences et capacités et les mettre en œuvre à travers une stratégie* ».

Le rôle de ces acquis préalables est tellement important, voire indispensable, dans l'élaboration du savoir que Richard L. Côté invite les praticiens, soucieux du bon déroulement de l'action didactique, à s'assurer de la présence des acquis préalables chez les apprenants avant d'entamer l'acte d'enseignement en disant : « *Il est important, avant d'enseigner un nouveau contenu, de vérifier si l'apprenant possède les idées pertinentes (connaissances, habiletés intellectuelles préalables) auxquelles la nouvelle idée peut être reliée et de s'assurer qu'elles sont disponibles au moment de l'apprentissage* ». Ce chercheur a abordé la question des acquis préalables en termes d'habiletés intellectuelles préalables. Il les considère comme de l'ordre de l'acquis et, en évoquant certains propos de R. M. Gagné, il met l'accent sur la nécessité de la prise en compte de ces données pour la réussite de l'action didactique ; ceci en disant : « *Pour Gagné, l'habileté préalable est une habileté qui découle d'un apprentissage antérieur et qui s'incorpore au nouvel apprentissage. L'habileté préalable est nécessaire à l'acquisition d'une habileté en devenant une partie constituante de ce nouvel apprentissage* ».

Comme nous venons de l'indiquer aussi bien à travers les propos de P. Meirieu, qui représente pour moi l'école française, qu'à travers ceux de Richard L. Côté, qui, de son côté, représente l'école anglo-saxonne, ces deux écoles donnent une importance de premier ordre aux dispositions intellectuelles ou cognitives de l'apprenant avant d'entamer un nouvel apprentissage. Bien que ces deux chercheurs aient travaillé sur ce que P. Meirieu appelle « le déjà-là », on peut comprendre, en se basant sur la terminologie utilisée, surtout par Richard L. Côté, que la notion du « le déjà-là », ne couvre pas la même réalité dans les deux cas.

Nous pouvons penser que cette différence est l'une des conséquences de l'utilisation d'une terminologie différente par les deux chercheurs. Pour P. Meirieu, le déjà-là comporte « *deux types d'acquis préalables : d'une part, les savoirs, connaissances et représentations (que nous nommons « compétences »), d'autre part les savoir-faire (que nous nommons « capacités* » ». P. Meirieu indique la nature de la relation existant entre les compétences et les capacités en disant : « *Ces deux réalités ne sont pas expérimentalement isolables : une compétence ne peut s'exprimer que par une capacité et une capacité ne peut jamais fonctionner dans le vide* ». De son côté, R. L. Côté utilise le terme « disposition ou habileté intellectuelle » tantôt dans le sens de capacité, quand il s'agit, par exemple, de l'identification d'une capacité d'accomplir une tâche : Cette idée est présentée par ce chercheur comme suit : « *Une habileté intellectuelle préalable s'identifie en posant la question suivante : Qu'est-ce qu'un apprenant doit être capable de faire intellectuellement, avant un enseignement, pour pouvoir attendre, la suite, l'objectif visé ?* », tantôt dans le sens de « compétence » comme on peut le constater dans la définition que R. L. Côté donne à « l'habileté intellectuelle » préalable : ceci à travers les propos suivants : « *L'habileté*

intellectuelle préalable est une habilité mentale susceptible de servir de fondement à un nouvel apprentissage en devenant une partie constituante de cet apprentissage ».

Comme nous l'avons indiqué plus haut, la détermination des objectifs de l'action pédagogique devrait se faire en fonction du niveau de la compétence de l'apprenant au début de la période d'apprentissage ; ceci parce que les objectifs d'apprentissage répondent à une hiérarchie d'objectifs bien déterminée. Si, à titre d'exemple, on se réfère à la taxonomie du domaine cognitif de B. S. Bloom, on trouve les objectifs classés de la manière suivante :

1. Acquisition des connaissances
2. Compréhension
3. Application
4. Analyse
5. Synthèse
6. Evaluation

En partant de cette classification, on peut dire que les prérequis entrant dans le cadre de ce que l'on appelle « compétence » se manifestent dans le niveau inférieur du classement, ceci alors que les objectifs qui traduisent des savoir-faire se trouvent en haut du classement. Cette remarque nous conduit à dire que les objectifs les plus souvent visés dans l'acte d'enseignement sont ceux qui s'intéressent plutôt au savoir ; alors que ceux qui portent sur le savoir-faire ou les habilités sont quasi-absents.

S'agissant de l'enseignement du français, langue étrangère, cette façon de faire nous donne une idée sur certaines des raisons de la faiblesse du niveau des apprenants. En effet, quand les sujets atteignent un niveau d'enseignement où la langue française devient la langue d'enseignement, et non plus l'objet d'enseignement, les apprenants connaissent des problèmes d'assimilation. Nous pensons que cette situation pourrait s'expliquer ou provenir de l'absence chez l'apprenant du prérequis ou des habilités préalables nécessaires pour suivre les cours dans la langue étrangère.

Nous pensons que, pour réussir l'acte d'enseignement, l'enseignant devrait penser son programme d'enseignement en tant que savoir-faire ou habilité intellectuelle à acquérir. L'acquisition de ce savoir-faire nécessite, en effet, la maîtrise de ce prérequis est considérée comme une étape préalable et condition nécessaire pour l'assimilation du nouveau programme. Autrement dit, en se posant la question de ce que l'apprenant doit être capable de faire au terme de l'action didactique, l'enseignant pourrait savoir si « le déjà-là » des apprenants leur permet d'atteindre l'objectif du programme ; ceci depuis les premières séances. Par contre, penser le programme en termes de connaissances à transmettre signifie, en quelque sorte, la négation des apprenants qui ne fait que multiplier leurs difficultés et, par conséquent, le déroulement du processus enseignement / apprentissage dans des conditions, le moins que l'on puisse dire, défavorables.

2- L'échec scolaire : une question de savoir ou de savoir-faire, les connaissances procédurales

La nouvelle conception de l'enseignement met l'accent sur la facilitation de l'acte d'apprendre. Or, celle-ci nécessite, de la part de l'enseignant, la compréhension du mécanisme conduisant à l'assimilation des données nouvelles. Cette activité de compréhension est actuellement considérée comme l'essence de l'activité d'enseignement. A ce sujet, M. Develay(1992) avance : « *Comprendre comment l'élève apprend est le fondement de l'activité d'enseignement* ». Ce chercheur va jusqu'à dire que « *la fonction de l'enseignant n'est plus d'enseigner, elle est de veiller à ce que les autres apprennent* ».

Cela nous amène à dire que tout acte d'enseignement " réussi " repose et pose comme un préalable la compréhension de la façon dont le sujet procède dans une situation d'apprentissage, c'est-à-dire la connaissance de la nature de l'activité mise en œuvre par un apprenant en train de s'approprier un savoir nouveau.

Lier la réussite de l'acte d'enseignement à la compréhension de la façon dont les sujets procèdent dans une situation d'apprentissage donne à cet acte une nouvelle dimension : il s'agit de prendre en compte ce que l'on appelle " les connaissances procédurales ". D'une manière plus explicite, on peut dire que, dans une situation d'apprentissage, on a affaire à deux types de connaissances : les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales La distinction entre ces deux types de connaissances est présentée dans la définition que Christian George (1985) donne à l'apprentissage où il dit : « *L'apprentissage consiste en l'acquisition de connaissances, soit déclaratives, soit procédurales. En première approximation, il s'agit d'une distinction entre savoir et savoir-faire, ou encore entre " savoir que " et " savoir comment " . Les connaissances déclaratives concernent notre environnement physique et sociale, nous-mêmes compris. Les connaissances procédurales concernent les actions ou opérations qu'un individu peut mettre en œuvre pour atteindre ses finalités* ».

Vu la nature du rôle que peuvent jouer les connaissances procédurales dont disposent les sujets dans une situation d'apprentissage, les pédagogues appellent aujourd'hui à ce que l'on appelle " apprendre à apprendre ". Selon cette orientation pédagogique, la présence ou l'absence de certaines connaissances procédurales chez les sujets en situation d'apprentissage serait responsable, ou aurait une part de responsabilité quant à la réussite ou à l'échec de l'action pédagogique. En d'autres termes, c'est en dotant les apprenants des connaissances procédurales nécessaires qu'on leur facilite la tâche d'apprendre. Cette opération de facilitation de l'apprentissage représente, Ch. Hadji (1992) l'essence même, voire la raison d'être du processus d'enseignement. Ce chercheur avance à ce propos : « *Nous définissons l'enseignement comme une action systématiquement organisée en vue d'aider des apprenants à s'approprier les outils intellectuels dont la fréquentation d'une discipline permet la construction* ». Marc Bru , de son côté, définit l'acte d'enseigner comme suit : « *Enseigner, c'est créer des conditions matérielles, informationnelles,*

relationnelles, dans le but de permettre à l'élève de s'engager dans des activités à partir desquelles il construira et acquerra de nouvelles connaissances et de nouvelles conduites (apprentissage). »

Dans le même contexte, B. M. Barth (1987) présente, quant à elle, l'importance de la nature des moyens mis en œuvre par un sujet en situation d'apprentissage. Elle va jusqu'à dire que *« l'idée d'amener les élèves à réfléchir et à disposer de bonne méthode n'a rien de nouveau en soi. Ce qui est nouveau, c'est d'admettre que la façon d'apprendre est plus formatrice que ce qu'on apprend et donc de systématiquement enseigner des " façons d'apprendre " susceptibles d'être réinvesties dans tout apprentissage ».*

A partir de ces données, on peut avancer que certaines difficultés d'apprentissage peuvent provenir du fait que les sujets-apprenants ne disposent pas de connaissances procédurales requises pour comprendre et donner du sens au savoir enseigné. En effet, pour essayer de " garantir " les résultats de l'acte d'enseignement, il est, nous semble-t-il indispensable que l'enseignant détermine, dans la phase de préparation de cours, la nature des moyens à mettre en œuvre pour assimiler les connaissances en question. Cette démarche permettrait à l'enseignant d'évaluer le degré de difficulté présenté et, par conséquent, d'adopter une démarche d'anticipation des résultats de l'acte d'enseignement.

3- L'échec scolaire à la lumière de la pédagogie de la gestion mentale

Parmi les démarches proposées pour faire face aux difficultés d'apprentissage relevant des connaissances procédurales, on peut citer le courant pédagogique appelé " la pédagogie de la gestion mentale " . Selon les adeptes de ce courant pédagogique, l'échec scolaire est dû au fait que les sujets touchés par ce phénomène n'utilisent pas les activités mentales entrant en jeu dans une situation d'apprentissage. En effet, toute opération intellectuelle implique la réalisation de certains gestes mentaux, faute de quoi toute opération de compréhension est quasi - impossible. M. F. Meignen avance à ce propos : *« Les élèves qui ne réussissent pas sont ceux qui ne font pas ces gestes mentaux, non qu'ils ne soient pas capables de les faire, mais parce qu'on leur a jamais appris, et qu'ils ne les ont pas trouvés tout seuls ».* Ce chercheur souligne la nature du rôle de ces gestes, quant à l'assimilation des connaissances en disant : *« Les deux piliers d'une bonne gestion de son cerveau sont le projet et l'évocation. (...) Projet et évocation sont nécessaires à toute opération intellectuelle. Nos élèves restent souvent en état de perception. Ils voient ou ils entendent ; mais ce n'est pas la condition suffisante pour qu'il reste quelque chose dans leur cerveau. »*

Cela nous amène à dire que certains cas d'échecs d'apprentissage peuvent être dus au fait que les sujets en difficulté ne possèdent pas une " bonne " méthode de travail permettant l'assimilation des connaissances.

Selon Antoine de La Garanderie, le fondateur du courant pédagogique de la gestion mentale, tout acte d'apprentissage nécessite et repose sur deux facteurs dont la présence ou l'absence peut déterminer les résultats de l'action pédagogique. Ces facteurs sont :

a - La présence d'un projet chez le sujet - apprenant ;

b - L'évocation mentale des connaissances.

Le premier facteur présente un point central dans le courant pédagogique en question. En effet, c'est la nature du projet arrêté par le sujet qui détermine, en quelque sorte, le type de geste mental à réaliser pour s'approprier des connaissances.

S'agissant de la manière dont s'opère la correspondance entre le projet et le geste mental, on peut la présenter en se référant à E. Grebot qui dit : « *La gestion mentale distingue cinq " gestes mentaux " : l'attention, la mémorisation, la réflexion, la compréhension et l'imagination. Ainsi, c'est la notion de projet qui fonde et définit le geste mental ; elle caractérise une activité mentale en mettant les évocations en perspectives* ».

Selon la pédagogie de gestion mentale, la réussite d'un acte d'apprentissage repose sur la mise en œuvre d'un projet qui détermine le type de geste mental à effectuer. Autrement dit, la présence d'un projet donne lieu à une opération d'évocation qui constitue, elle-aussi, un facteur central dans le courant pédagogique en question. M. F. Meignen exprime cette idée en disant : « *Projet et évocation sont nécessaires à toute opération intellectuelle* ».

A. de la Garanderie, de son côté, souligne l'importance de l'activité d'évocation, dans l'action d'apprentissage, en mettant en évidence son rapport avec l'acte de compréhension, ceci en avançant : « *Si l'élève n'évoque pas, il ne comprend pas ; la compréhension est fille de l'évocation et non de la perception* ». Autrement dit, faute de pratiquer l'activité d'évocation, la compréhension est impossible.

Les propos d'A. de la Garanderie nous amènent à dire que, dans une situation didactique, l'échec de l'acte d'apprentissage s'installe dès lors où cet acte n'est pas précédé par un projet. Au sujet de ce point, E. Grebot avance : « *La pédagogie de la gestion mentale invite explicitement les apprenants à se mettre dans le projet d'évoquer avant même de percevoir* ».

La question fondamentale qu'on peut se poser, et qui constitue, en quelque sorte, la raison d'être de la présentation du courant pédagogique en question, consiste à se demander : " Dans quelle mesure l'apport de la pédagogie de la gestion mentale peut nous permettre d'atteindre les objectifs escomptés de l'acte d'apprentissage " ? Pour répondre à cette question, on peut dire que, selon les travaux réalisés dans le cadre du courant pédagogique de la gestion mentale, le but ultime de cette démarche est la remédiation aux résultats de l'échec scolaire. En effet, cette méthode part de l'analyse des

facteurs qui déterminent les résultats de l'acte d'apprentissage et essaie de proposer une stratégie d'enseignement favorisant l'obtention de résultats positifs. Cette idée est présentée par E. Grebot de la manière suivante : « *La gestion mentale cherche à prévenir l'échec scolaire ou à y remédier et milite en faveur d'une meilleure réussite* ».

Pour ce faire, le concepteur du courant pédagogique de la gestion mentale part du postulat disant que les apprenants ne gèrent pas leur apprentissage d'une manière homogène. Cette situation est générée par un certain nombre de facteurs parmi lesquels on peut citer la nature du projet arrêté par le sujet-apprenant et, par conséquent, le type de geste mental accompli lors de la perception des données faisant l'objet de l'apprentissage. D'une manière plus explicite, on peut dire que, dans une situation d'apprentissage, le sujet met en œuvre une activité d'évocation qui peut être soit auditive, soit visuelle. De ce fait, on peut avancer qu'une des conséquences pédagogiques qui pourrait découler de ces façons de procéder et qui pourrait avoir un certain effet sur les résultats se situe au niveau du type de relation existant entre le stimulus utilisé par l'enseignant, auditif (discours) ou visuel (tableau noir) et le mode d'apprentissage de l'apprenant. A ce sujet, en se référant aux travaux d'A. de la Garanderie, M. F. Meignen souligne : « *A. de la Garanderie a montré que les stratégies d'apprentissages n'étaient pas les mêmes pour tout le monde. Ainsi certains individus sont visuels et traitent l'information en images dans leur tête, d'autres sont auditifs. Ils apprennent et comprennent en faisant eux - mêmes des discours ou en se rappelant ce qu'ils ont entendu* ». Concernant les enseignants, ce chercheur avance : « *Un enseignant a un mode de fonctionnement qui lui est propre et qu'il impose à ses élèves. Parmi ceux - ci certains fonctionnent comme lui, mais les autres auront des difficultés. (...) Il est nécessaire à la fois que l'enseignant propose plusieurs approches à ses élèves, et que ceux - ci tentent de développer les procédures qu'ils ne pratiquent pas ; c'est souvent pour eux le moyen de mieux réussir* »

Les propos d'A. de la Garanderie nous amènent à dire que la manière dont l'acte d'enseignement est organisé peut constituer l'origine des difficultés de certains apprenants en situation d'échec scolaire. Pour remédier à cette situation, une variation des procédés ou méthodes d'enseignement s'impose.

Toutefois, on ne peut pas conclure que la simple correspondance entre l'acte d'enseignement et la nature de l'évocation mentale effectuée par l'apprenant implique nécessairement la réussite de l'action didactique. En réalité, la réussite de cette action exige un certain niveau d'évolution quant à l'activité d'évocation. Autrement dit, pour que l'acte d'apprentissage ait lieu, voire réussisse, il faut que le niveau d'évolution de l'activité d'évocation corresponde au niveau de complexité de la tâche en question. En fait, pendant son évolution, l'activité d'évocation peut connaître quatre niveaux ou stades appelés " paramètres " par A. de la Garanderie. Ces quatre paramètres sont présentés par, E. Grebot, de la manière suivante :

- ▶ *« Le paramètre 1 : Les évoqués de paramètres 1 se caractérisent par leur contenu ou le lien avec les événements perçus. (...) L'apprenant qui se contente du paramètre 1 rencontre nécessairement, à un moment donné, des difficultés d'apprentissage.*

- ▶ *Le paramètre 2 : Sont caractéristiques du paramètre 2 : les apprentissages par cœur, les connaissances automatiques, comme les tables de multiplication, l'orthographe lexicale, les rédactions de poèmes, les dates, les règles apprises par cœur. Ainsi tout apprenant qui privilégie l'apprentissage par cœur ou l'acquisition automatique, rencontre des difficultés dans les opérations de classification de synthèses, d'imagination, etc.*

- ▶ *Le paramètre 3 : Le paramètre 3 est le paramètre de la logique, de l'esprit de synthèse et de toute opération structurée. Ce paramètre est sollicité lors de l'apprentissage. (...) Le paramètre 3 reflète une capacité de raisonnement abstrait indispensable dans la mise en relation des connaissances, la résolution de problème et la construction de savoirs nouveaux.*

- ▶ *Le paramètre 4 : Le paramètre 4 est le paramètre de l'imagination. " L'individu qui fonctionne en paramètre 4 s'intéresse à l'inattendu, à l'inédit, au non - conforme ».*

La distinction des différents niveaux de paramètres concrétisant le sujet-apprenant pourrait nous donner une explication plausible sur les raisons faisant qu'un apprenant ne manifeste pas le même niveau de performance dans toutes les tâches d'apprentissage.

A partir de ces données, on peut dire que la question qu'on peut se poser consiste à se demander si un apprenant est condamné à échouer dans les tâches correspondant aux paramètres non utilisés par l'apprenant. On peut répondre à cette interrogation en présentant la réponse avancée par E. Grebot dans laquelle elle se réfère aux propos d' A. de la Garanderie ; ceci en disant : *« Selon A. de la Garanderie, nous avons tous des paramètres " préférentiels ". Mais l'évolution d'un paramètre préférentiel vers la maîtrise de nouveaux paramètres est possible. Le meilleur moyen de déclencher une dynamique vers d'autres paramètres est de s'appuyer sur le " paramètre dominant " de la personne puisque celui - ci lui permet de réussir jusqu'alors : la méthode consiste à utiliser les ressources de l'individu pour l'amener vers d'autres ressources ».*

En guise de conclusion, on peut dire que l'apport de la pédagogie de la gestion mentale fait que celle - ci est de nature à amener l'enseignant à repenser le processus enseignement / apprentissage. En effet, les fondements théoriques de ce courant pédagogique pourraient conduire le praticien à remettre en question certaines de ses pratiques quotidiennes.

Ainsi, les connaissances de type procédurale seraient-elles considérées comme un pré -

requis indispensable pour l'assimilation des connaissances dites déclaratives. De cette façon de procéder découle la fonction de l'enseignant dans la nouvelle conception de l'action pédagogique : un agent facilitateur des apprentissages.

Pour récapituler les différentes conclusions, on peut dire que dans le présent travail, j'ai essayé de mettre l'accent sur trois points que j'ai trouvés essentiels ; ceci de par la nature de leur relation avec les résultats de l'acte d'enseignement / apprentissage.

Nous avons montré l'importance du « le déjà-là », c'est-à-dire du pré requis de l'apprenant avant d'entamer un nouvel enseignement. Comme nous l'avons indiqué, les connaissances dont les apprenants sont dotés au début de la période d'enseignement facilite ou entrave le déroulement de l'action didactique.

Dans le deuxième point, il était question des connaissances dites « procédurales ». Il s'agit des habilités que les apprenants doivent mettre en œuvre pour accomplir une tâche bien déterminée. On peut dire que la nature des résultats atteints au terme de la période d'enseignement est en corrélation avec le degré de maîtrise des habilités considérées comme préalables pour l'assimilation du nouveau programme.

S'agissant du dernier point, on peut avancer qu'en recourant au propos du père du courant pédagogique appelé « la gestion mentale », on peut dire qu'à travers les propos A. de la Garanderie, celui-ci vise à doter les apprenants connaissant des difficultés d'apprentissage des moyens permettant aux autres apprenants d'avoir de bons résultats.

Autrement dit, dans le courant pédagogique en question, on met l'accent sur l'activité d'évocation qui, selon son concepteur, représente une condition nécessaire à la réussite de l'action pédagogique. Ne pas mettre en œuvre ce type d'activité ne ferait que générer l'échec de l'acte d'apprentissage.

Comme nous venons de le voir, l'échec scolaire est loin d'être une fatalité. C'est un phénomène auquel on peut remédier, du moment qu'il est , en grande partie, comme l'indique E. Grebot, « *l'effet non pas d'une inaptitude, mais de l'ignorance pédagogique de la bonne méthode à employer un texte. A partir du moment où on les a instruit (les élèves), on constate des progrès incontestables* » Les propos d' E. Grebot nous conduisent à dire que le savoir-faire, les connaissances procédurales et la pratique de l'activité d'évocation peuvent être considérés comme des objets d'apprentissage. Autrement dit, les résultats de l'action didactique sont, en partie, tributaire de la conception de l'enseignant en matière du processus enseignement / apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE :

- ▶ BRU (M)., Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage, Toulouse, Editions Universitaires du Sud, 1991
- ▶ ▶ COTE (R. L)., Psychologie de l'apprentissage et enseignement, une approche modulaire d'autoformation, Canada, Gaëtan morin, 287 p
- ▶ DE LA GARANDERIE (A)., Comprendre et imaginer, Paris, Le Centurion, 1992
- ▶ DE LA GARANDERIE (A)., Pédagogie des moyens d'apprendre, Paris, Le Centurion, 1982
- ▶ DEVELAY (M)., De l'apprentissage à l'enseignement : pour une épistémologie scolaire, Paris, ESF, 1992
- ▶ GEORGE (C)., " Comment conceptualiser l'apprentissage ", revue française de pédagogie, n° 72, juillet - août - septembre, Paris, INRP, pp 7 - 61
- ▶ GREBOT (E)., Images mentales et stratégies d'apprentissage, Paris, ESF, 1994
- ▶ HADJI (C)., Penser et agir l'éducation, Paris, ESF, Collection pédagogie, 1992
- ▶ Le MEIGNEN (M. F)., Faites - les réussir, Paris, Organisation, 1995
- ▶ LEGENDRE (L)., Dictionnaire actuel de l'éducation, Montréal, Guérin, 2 Edition, 1993, 1500
- ▶ MEIRIEU (P)., Apprendre ... Oui, mais comment, Paris, Editions ESF, 1987, 180 p
- ▶ MEIRIEU (P)., Stratégies d'apprentissage, Les chemins de l'apprendre, Cahiers pédagogiques, n° 246, 1986, pp 11 – 19