

Développer son autonomie, en lisant La Fontaine

Rosa Bizarro
UNIVERSITÉ DE PORTO

"A razão de ser da escola é a preparação para a vida."

(Ministério da Educação, 1991a)

Admirant beaucoup La Fontaine et, en particulier, ses fables, mais aussi le monde de l'éducation, en général, et les questions de l'enseignement - apprentissage des langues étrangères, en particulier, nous nous proposons de tout conjuguer dans le double objectif d'aider nos adolescents à devenir des lecteurs plus compétents et de suggérer à nos enseignants des chemins concrets à parcourir dans leur pratique pédagogique quotidienne, au cas où ils voudraient travailler dans ce même sens. Notre texte s'organisera autour des cinq points suivants:

1. L'autonomie: un mot clé des Programmes de Français Langue Étrangère (FLE) au Portugal.
2. Quel sens donner à l'expression "être autonome" en Langue Étrangère (LE)?
3. L'enseignement-apprentissage de stratégies de lecture au service de l'autonomie.
4. Les fables de La Fontaine, des textes à lire en FLE.
5. La mise-en-place d'un modèle d'enseignement stratégique de lecture.

i. L'autonomie: un mot clé des Programmes de FLE au Portugal

L'autonomie de l'apprentissage des élèves, que nous appellerons aussi apprenants (Galissou et Coste, 1976) pour des raisons d'ordre scientifique rattachées justement à l'objet essentiel de cette réflexion, est un des mots clés des Programmes d'Enseignement de Français Langue Étrangère, élaborés sous la responsabilité du Ministère de l'Éducation portugais pour la 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} année de scolarité de nos enfants et des jeunes adolescents, ceux qui ont entre 12 et 15 ans, environ, si tout se passe normalement, en termes de réussite scolaire.

Marqués, essentiellement, par l'approche communicative (Bérard, 1991), issus des efforts de recherche sur l'éducation menés par le Conseil de l'Europe et tributaires, encore, d'un "air du temps" cognitif (Gaonach', 1990), ils datent de 1991, et se construisent autour de certains mots et de certaines notions qui ont déjà fait réfléchir nombre d'entre nous (Tavares et alii, 1996, par exemple). Parmi ces mots, se trouve celui qui attire notre attention aujourd'hui: autonomie.

2. Quel sens donner à "être autonome" en LE?

Pour essayer de comprendre les différents sens du mot "autonomie", retenons, à titre d'exemple, ce que l'Encyclopédie Hachette nous présente:

"autonomie n. fém. 1. Fait d'être autonome. WQualité dynamique de l'être humain, qui trouve son équilibre personnel entre les règles qu'il s'est lui-même choisies, et celles qui lui sont imposées, mais dont il admet le bien-fondé. BL PÉDAGOGIE. Organisation scolaire dans laquelle les élèves participent au choix des matières enseignées et au mode d'enseignement, apprenant ainsi à s'administrer eux-mêmes. BIPHILOSOPHIE. Autonomie de la volonté: chez Kant, détermination de la volonté pure par la loi morale, sans motif sensible. PSYCHOLOGIE. Dimension de la personnalité se définissant comme la propension du sujet à se centrer sur la réalisation de ses propres objectifs sans contrainte de la part d'autrui. 2. Liberté de se gouverner soi-même. fIPOLITTQUE. Situation juridique et politique d'une unité territoriale qui, tout en appartenant à un ensemble plus vaste constituant un Etat souverain, dispose du droit d'élaborer elle-même une partie ou la totalité des lois qui régissent son fonctionnement. En 1977, la Catalogne a retrouvé son autonomie. Chaque canton, en Suisse, bénéficie d'une large autonomie. BIADMINISTRATION. Droit que possède une collectivité publique de s'administrer elle-même, dans certaines limites définies par la loi, et sous la tutelle de l'État. 3. BIECONOMIE. Gestion autonome: dans une entreprise, système d'organisation du travail dans lequel chaque unité de production est jugée autonome. BIAutonomie financière: situation dans laquelle se trouve une collectivité ou un établissement public qui gère lui-même, de façon indépendante, ses recettes et ses dépenses. BL COMPTABILITE. Autonomie financière: proportion de fonds propres (capital et réserves) dont dispose une entreprise, dans l'ensemble des capitaux permanents. 4. Distance qu'un véhicule peut parcourir grâce au carburant qu'il contient. Cet avion a une autonomie de vol de 2 000 km.

[En ligne] Disponible à <http://www.encyclopedie-hachette.com/W3E/>.

La quantité et la complexité de ces différentes définitions soulignent bien, à notre avis, la richesse de la question sur laquelle nous nous proposons de réfléchir. Cependant, nous n'allons, bien évidemment, que nous attarder sur celles qui font appel au monde de l'éducation / formation des jeunes adolescents et nous allons privilégier, dans un premier moment, la définition suivante:

"Organisation scolaire dans laquelle les élèves participent au choix des matières enseignées et au mode d'enseignement, apprenant ainsi à s'administrer eux-mêmes."

Nous n'écouterons pas ici les voix critiques qui nous diront "Cela, c'est impossible!" ou "A l'école, personne n'est autonome!", bien que connaissant et respectant leurs arguments. Nous préférons croire à quelque chose de différent et défendre que nos écoles pourront vraiment aider à promouvoir l'autonomie de l'apprentissage de ceux qui y font leurs études, leur formation. Analysons, donc, de plus près, cette question.

En ce qui concerne l'autonomie en langue étrangère, Henri Holec nous a transmis d'une façon très claire le sens à lui donner: *"the ability to take charge of language learning to describe the practical modalities of decision-making which such ability renders possible"*. (Holec, 1984: 141).

Ainsi, un élève / un apprenant autonome sera celui qui est capable de:

- fixer ses objectifs d'apprentissage;
- définir les contenus à apprendre et leur progression;
- choisir les méthodes et les techniques à adopter;
- surveiller, accompagner son processus d'acquisition;
- auto-évaluer ses apprentissages. (Holec, 1979)

Bref, un élève autonome est capable de régler ses apprentissages, possède des compétences (Perrenoud, 2000) et des attitudes diversifiées, est motivé et s'intéresse à son apprentissage; il est encore capable de s'auto-évaluer, tout seul et / ou avec l'aide de quelqu'un d'autre, réfléchit sur ce qu'il est, sur ce qu'il sait, sur ce qu'il fait, mais aussi sur comment il peut être, savoir, faire mieux. (Caudron, 2001) C'est donc quelqu'un qui apprend des produits, mais aussi des processus et des procédés.

A ce propos, voir la définition tripartite de contenus de J. Tardif (1992): les contenus déclaratifs (les savoirs), les contenus procéduraux (le **comment**, le savoir

- faire) et les contenus conditionnels (le **où** et le **quand** faire).

C'est justement ce savoir-faire que nous allons mettre en évidence dans cette quête de l'autonomie.

N'oublions tout de même pas que, dans les cours de FLE, l'apprentissage de la langue reste un objet essentiel, mais que justement l'approche communicative nous impose un nouveau regard sur ce que c'est avoir une compétence de communication en LE (Moirand, 1982).

Sans trop entrer dans des détails, déjà maintes fois étudiés (Coste, 1978, Puren, 1988; Germain, 1993, parmi d'autres), soulignons seulement l'importance de l'enseignement - apprentissage d'une composante linguistique, d'une composante discursive, d'une composante sociolinguistique et d'une composante référentielle, quand nous parlons de compétence pour communiquer en LE, sans oublier non plus le rôle joué par le non-verbal (la proxémie et la cynésique, par exemple).

Rappelons aussi que savoir communiquer (oralement ou par écrit) implique également la maîtrise d'une compétence que nous appellerons d'apprentissage (Vieira et Moreira, 1993) , dont l'essentiel nous fera penser à l'effort métacognitif (Araújo, 1989, Grangeat (coord.), 1997) qu'il faut absolument développer chez chacun des apprenants.

"lienju de l'utilisation de la métacognition à l'école est fort: il s'agit à la fois de procurer aux enfants des outils pour leurs progrès cognitifs et l'autonomie dans leurs apprentissages et leur culture, et de faire un travail préventif et curatif contre l'échec scolaire. Il s'agit d'aider les enfants à construire leur identité culturelle à l'école. C'est dans cette perspective que nous faisons l'hypothèse que pour apprendre, il faut apprendre comment faire pour apprendre, qu'il ne suffit pas de faire et de savoir, mais qu'il faut savoir comment on fait pour savoir et comment on fait pour faire, que cela s'apprend avec l'aide systématique et éclairée d'un médiateur expert." (Doly,1997: 19)

Cette métacognition (qui correspond à la connaissance de la connaissance) est travaillée par le biais de l'apprentissage et de la pratique de stratégies de différents types, comme nous essaierons de Pexemplifier par la suite.

3. L'enseignement-apprentissage de stratégies de lecture au service de l'autonomie.

Rappelons tout d'abord la notion de stratégie dans le processus d'apprentissage - enseignement d'une LE: *"ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible."* (Cyr, 1998: 5) Parmi elles, nous trouvons, d'après une typologie établie par O'Malley et Chamot (1990), trois types de stratégies:

Vieira et Moreira (1993) définissent compétence d'apprentissage comme l'ensemble d'attitudes, de connaissances et de capacités nécessaires à un apprentissage efficace et progressivement plus autonome de la langue, parmi lesquelles le besoin d'apprendre à apprendre.

- I) les **métacognitives** (qui correspondent *grosso modo* à l'auto-réflexion sur le processus d'apprentissage et à l'auto-évaluation);
- II) les **cognitives** (qui correspondent, essentiellement à tout le travail de manipulation de la nouvelle information et à la mise-en-place de toutes les techniques destinées à résoudre des problèmes et à accomplir des tâches). La répétition, la prise de notes, le tri/ le groupement, l'inférence et l'élaboration (qui permet de mettre en rapport ce que l'on sait déjà et est gardé dans la mémoire à long terme avec la nouvelle information) en sont des exemples;
- III) les **socio-affectives** qui ont trait au rapport affectif entre l'apprenant et la langue qu'il est en train d'apprendre et entre l'apprenant et ses pairs ou l'enseignant, qui l'aident à apprendre. Dans ce cas, il est question d'accepter de courir des risques, de coopérer, de s'entraider.

C'est dans ce cadre que nous nous proposons de réfléchir sur l'enseignement-apprentissage de stratégies de lecture qui rendent un lecteur compétent et, donc, dans ce sens, autonome.

Nous adopterons un modèle d'enseignement - apprentissage qui, inspiré des principes indiqués ci-dessus et de la conviction que l'apprentissage de la lecture en FLE est un processus actif (Smith, 1971), qui fait participer et interagir le texte (la langue), le lecteur (ses connaissances du monde et ses expériences, en tant que lecteur en Langue Maternelle et en Langue Etrangère) et l'enseignant, comme médiateur du processus (Lee, 2001, Holec 1986), donnant à l'apprenant la possibilité de mieux connaître la "façon de lire", pour qu'il puisse, plus tard, s'en servir efficacement, dans d'autres contextes. Comme Meirieu nous le rappelle, l'éducation a comme besoin prioritaire "(•••) *d'installer la préoccupation du transfert au coeur même de l'apprentissage, [pour] permettre à celui qui sait de savoir qu'il sait (...)*." (Meirieu, 1996: 99) La connaissance et la maîtrise de différents processus cognitifs est donc une priorité pour nos écoles.

Ce modèle d'enseignement stratégique de la lecture peut se résumer à cinq caractéristiques essentielles, d'après Giasson (1992 et 1995):

- indication de la stratégie à choisir, en soulignant son utilité;
- explication, à haute voix, de ce qui se passe, au niveau cognitif, dans la tête d'un lecteur compétent, avant, pendant et après sa lecture;

"(•••) la tâche de l'enseignant consiste fondamentalement, d'une part, à permettre à l'apprenant de découvrir les activités d'apprentissage requises par son projet d'acquisition, en l'aidant à en créer si nécessaire mais aussi, et surtout, en les lui présentant (...) et, d'autre part, à lui apprendre à s'en servir, c'est-à-dire à organiser son apprentissage et à le guider en permanence en fonction du déroulement du processus d'acquisition." (Holec, 1986: 61)

- évaluation des stratégies choisies, en interaction avec les apprenants;
- consolidation des apprentissages;
- prise de conscience de l'utilité de la mise en place des stratégies apprises dans d'autres contextes (scolaires et non-scolaires).

C'est ce modèle que nous nous proposons d'appliquer à la lecture d'une fable de La Fontaine et que nous essayerons d'exemplifier au cinquième point de ce texte. Pensons tout de même avant aux raisons du choix des fables de la Fontaine pour mettre en place nos propositions.

4. Les fables de La Fontaine, des textes à lire en FLE.

Avant d'exemplifier la mise-en-place de ce modèle d'enseignement - apprentissage de la lecture, nous souhaitons justifier le choix de La Fontaine et, tout particulièrement, de ses fables.

Nous le ferons par le biais de quelques arguments qui nous semblent importants et adaptés aux besoins éducatifs de nos jours par rapport au niveau de scolarité dont nous sommes en train de parler. Les fables sont:

- Des documents authentiques, parce que littéraires, donc parfaitement au service de l'approche communicative soutenue par les Programmes dont nous avons parlé en 1 (Germain, *ibidem*), sans oublier que la langue et la littérature sont intimement liées, même au niveau des objectifs de formation à atteindre. "*A inseparabilidade entre O ensino da lingua e O ensino da literatura tem como fundamento teórico a inscrição genética do fenômeno literário no funcionamento da lingua que se repercute e concretiza, no âmbito didático, na larga margem de coincidência dos objetivos a atingir.*" (Fonseca, 2000: 44);
- Des documents formatifs, parce que donnant la possibilité de réfléchir sur la société d'autrefois, mais aussi sur celle d'aujourd'hui, pour bâtir celle de demain - l'une des finalités majeures de l'Éducation de ce siècle (Delors, 1996);
- Des documents motivateurs parce que, souvent, déjà connus en langue maternelle, même si en versions adaptées, ce qui élimine / réduit *a priori* la résistance à la lecture en FLE et parce qu'ils permettent de faire des activités variées et adaptées aux besoins de formation des apprenants (Pendax, 1998);

- d. Des textes courts, mais complets, qui permettent de travailler la LE à différents niveaux: discursif, linguistique, culturel, entre autres (Canvat, 1999, Albert et Souchon, 2000);
- e. Des textes qui promeuvent des ponts culturels et, donc, humains, universels et de tous les temps (Zarate, 1994);
- f. Des textes que les élèves peuvent rapprocher facilement de leur vécu et, donc, faire ce que Ausubel (1968) a défini comme un apprentissage significatif;
- g. Des textes écrits par un auteur français, véritable repère culturel universel, incontournable à travers les siècles;
- h. Et, finalement, parce que nous-même croyons à cette maxime: "*La littérature peut servir non seulement à informer sur la vie, mais à transformer la vie.*" (Giasson, 2000: 10) et La Fontaine, par la qualité de ce qu'il a écrit, peut y jouer un rôle important.

5. La mise-en-place d'un modèle d'enseignement stratégique de lecture

Exemplifions donc le modèle d'enseignement stratégique de la lecture, au service de l'autonomie de l'apprentissage, que nous avons présenté ci-dessus. Nous nous servons de la fable "Le Lion et le Rat" (annexe 1).

Les objectifs de cette procédure sont de différent type:

- I) Elle permet à l'élève de se rendre compte, d'une façon directe, des processus cognitifs auxquels un lecteur compétent peut faire appel, quand il lit un texte pour la première fois, en développant ses propres connaissances métacognitives (Flavell, 1977).
- II) Elle prend en compte le jeu cognitif du dialogue nécessaire entre la mémoire à long terme et la mémoire à court terme (Pinto, 2001);
- III) Elle met en rapport la compétence pluriculturelle et la compétence (pluri)linguistique (Jones, coord., 1996);
- IV) Elle exemplifie le rôle de l'enseignant médiateur de l'acquisition de différents savoirs. (Lee, ibidem; Coll et al., 2001)

La démarche méthodologique suggérée est la suivante:

A. Présentation des stratégies

Enseignant dit aux élèves qu'il va lire un texte et que, pour le faire, il va se servir de stratégies de lecture. Il fera la lecture du texte et toute sa réflexion sur ce qu'il est en train de faire à haute voix, afin que les apprenants puissent:

- connaître les stratégies choisies par le professeur;
- savoir comment les utiliser;
- comprendre *quand* et *pourquoi* ils doivent s'en servir.

Pour cette situation précise, l'enseignant pourra se servir des stratégies métacognitives, cognitives et socioaffectives suivantes:

I) *Stratégies métacognitives:*

- l'anticipation (étant donné que lire implique la formulation des hypothèses qui, par la suite, seront confirmées ou infirmées);
- l'identification d'un problème (soit sémantique soit lexical) ;
- l'auto-évaluation.

II) *Stratégies cognitives:*

- la répétition;
- l'utilisation de ressources (pour essayer de résoudre le problème);
- la prise de notes;
- la déduction ou l'induction (pour confirmer / infirmer des hypothèses);
- le résumé (pour confirmer la compréhension) ;
- l'inférence.

III) *Stratégies socio-affectives:*

- la coopération (avec les autres et avec les ressources);
- l'autorenforcement (par la réussite de la lecture, en termes de compréhension du texte, et par la capacité d'identifier l'intention communicative de celui qui l'a écrit).

B. Le modelage des stratégies.

C'est pendant cette étape que l'enseignant joue, vraiment, son rôle de modèle et de lecteur expert.

Il lit le texte choisi à haute voix, en expliquant d'une façon détaillée les stratégies dont il se sert pour atteindre la finalité de sa lecture.

En réfléchissant à haute voix, en se posant des questions sur la réussite et /ou l'échec de ses efforts pour extraire le (s) sens du texte, l'enseignant aide ses élèves à comprendre, avec clarté, les processus cognitifs et métacognitifs dont il se sert.

A titre d'exemple de ce que nous venons de proposer, voici la description sommaire d'une démarche pédagogique possible:

1. Projection du titre "Le Lion et le Rat".
2. Enseignant se pose des questions sur ce titre:
 - Quel est le sens de "lion" et de "rat"? Est-ce que ces mots font penser à des mots connus dans d'autres langues?
 - Pour quelle raison sont-ils écrits avec des majuscules?
 - Etant donné qu'ils apparaissent nommés dans le titre du texte qu'il va lire, que peut-il en conclure?
 - Quel type / genre de texte annonce ce titre?
 - Est-ce qu'il connaît (en LM ou dans d'autres LEs) des textes qui mettent en valeur des animaux?
 - Quels sont, d'habitude, les objectifs de ces textes?
3. Projection du transparent avec le texte intégral et premières constatations faites par l'enseignant, à partir de l'observation de sa forme, de sa dimension, de sa ponctuation (étant donné que celle-ci est un ensemble d'indices graphiques qui correspondent à des indices prosodiques, dont la compréhension aidera à faire une lecture expressive à haute voix).
4. Lecture, à haute voix, du texte par le professeur, qui pourra / devra être marquée d'hésitations et /ou de répétitions, par exemple, devant les mots inconnus, comme la toute première fois qu'on lit un texte inconnu.

Nous suggérons qu'il présente le texte aux élèves à l'aide d'un transparent et du rétroprojecteur, en le faisant "découvrir" par les élèves, en même temps que par lui, le "lecteur-modèle".

5. Résumé oral du texte .
6. Deuxième lecture, pour souligner les mots inconnus.
7. Effort de compréhension du vocabulaire inconnu par l'analyse du contexte et la formulation d'hypothèses concernant:
 - le mot (sa forme et sa fonction);
 - les autres mots / phrases qui l'entourent.
8. Demande d'aide aux élèves, pour confirmer / infirmer les hypothèses formulées en 7.
9. Utilisation du dictionnaire monolingue, pour trouver le synonyme qui s'adapte le mieux au contexte, suivi de sa fixation par écrit, et/ou utilisation d'une grammaire, au cas où le problème de compréhension se situe au niveau morpho-syntaxique, par exemple.
10. Troisième lecture, à haute voix.
11. Confirmation / infirmation des hypothèses formulées en 2, d'après les réponses formulées aux questions qui y sont présentées.
12. Évaluation de la compréhension du texte, à travers l'explication de la moralité ou conclusion à extraire du comportement des personnages (inférence logique et inférence pragmatique) et éventuel élargissement à la société humaine et à son expérience personnelle de vie.
13. Auto-renforcement de l'enseignant parce qu'il a réalisé avec succès la lecture d'un texte qu'il "ne connaissait pas" avant en FLE.

Bien évidemment, ce travail d'enseignement - apprentissage de stratégies de lecture ne se termine pas ici.

Il faudra mettre l'élève en "acteur principal" de ce jeu métacognitif, d'abord, avec l'aide de l'enseignant et, puis,

Sur l'importance du résumé au service du processus de compréhension d'un texte, vide Kintsch et van Dijk, 1978; sur les règles d'élaboration d'un résumé, vide Brown et Day, 1983, par exemple.

⁷ Au sujet de l'enseignement explicite du vocabulaire, vide, par exemple, Giasson et Thériault, 1983.

Sur les avantages de la répétition de la lecture, comme stratégie d'apprentissage conseillée, vide, par exemple, Taylor et alii, 1985 et Dowhower, 1989.

⁹ Vide Johnson et Johnson, 1986.

même sans son aide. Il faudra aussi reprendre plusieurs fois dans l'année cette démarche, avec les mêmes apprenants, mais avec de nouvelles stratégies, puisque ce n'est pas en s'entraînant une fois par mois qu'on devient un bon joueur de quoi que ce soit. Il faudra avoir les ressources matérielles nécessaires, mais, surtout, l'envie et la motivation de vouloir faire autrement, pour que les résultats des études européennes (OCDE, 2001, par exemple) montrent que les jeunes Portugais ont amélioré leur performance en lecture, mais, surtout, pour qu'ils puissent être préparés pour la Vie, comme le soulignait la phrase que nous avons choisie en épigraphe.

Sachant comment faire, il suffit de passer à l'action. Et, comme nous avons essayé de le montrer, La Fontaine peut être notre allié dans cette quête du développement de l'autonomie d'apprentissage de nos élèves.

Annexe i

Texte choisi: **Le Lion et le Rat**

Il faut, autant qu'on peut, obliger tout le monde:
On a souvent besoin d'un plus petit que soi.
De cette vérité cette fable fera foi,
Tant la chose en preuves abonde.
Entre les pattes d'un Lion
Un Rat sortit de terre assez à l'étourdie.
Le roi des animaux, en cette occasion,
Montra ce qu'il était, et lui donna la vie.
Ce bienfait ne fut pas perdu.
Quelqu'un aurait-il jamais cru
Qu'un lion d'un rat eût affaire?
Cependant il avint qu'au sortir des forêts
Ce Lion fut pris dans des rets,
Dont ses rugissements ne le purent défaire.
Sire Rat accourut, et fit tant par ses dents
Qu'une maille rongée emporta tout l'ouvrage.

Patience et longueur de temps
Font plus que force ni que rage.
La Fontaine

Bibliographie:

- Albert, M.-Cl. et Souchon, M. (2000). *Les textes littéraires en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Araújo, T. C. (1989). *Aprendizagem e desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre a possibilidade de intervenção*. (Test de mestrado). Rio de Janeiro: Instituto de Seleção e Orientação Profissional / Fundação Getulio Vargas.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychobgy: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bérard, E. (1991). *Rapproche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: Clé International.
- Brown, A. et Day, J. (1983). Macrorules for Summarizing Texts: The Development of Expertise, *journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. 22 (1), 1- 14.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*. Paris: Duculot.
- Caudron, H. (2001). *Autonomie et apprentissages - Les questions clés*. Douai: Éditions Tempes.
- Coll, C. et alii (2001). *O construtivismo na sala de aula - Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- Coste, D. (1978). Lecture et compétence de communication. *Le Français dans le Monde*. 141, 25-34-
- Cyr, P (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: Clé International.
- Delors, J. (1996). *Educação - um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão International sobre Educação para o Séc. XXI*. Porto: Edições ASA.
- Doly, A.-M. (1997). Métacognition et médiation à l'école. In M. Grangeat (coord.), *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris: ESF éditeur.
- Dowhower, S. (1989). Repeated Reading: Research into Practice. *The Reading Teacher*. 42 (7), 502 - 508.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs
- Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da lingua e da literatura. C. Reis et al. (coord.), *Didáctica da Lingua e da Literatura - Actas do V Congresso International de Didáctica da Lingua e da Literatura - Vol. 1*. Coimbra: Instituto de Lingua e Literatura Portuguesas - FLUC - Livraria Almedina.
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Gaonach, D. (1990). *Acquisition et apprentissage d'une langue étrangère*. Paris: Hatier.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- Giasson, J. (1992). Stratégies d'intervention en lecture: quatre modèles récents. In C. Préfontaine et M. Lebrun

- (coord.). *La lecture et l'écriture*. Enseignement et apprentissage. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Giasson, J. (1995). Stratégies de lecture. In L. Saint-Laurent et al., *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Montréal: Gaétan Morin.
- Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Boucherville: Gaétan Morin.
- Giasson, J. et Thériault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*. Montréal: Éditions Ville-Marie.
- Grangeat, M. (coord.) (1997). *La métacognition, une aide au travail des élèves*. Paris: ESF éditeur.
- Holec, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. In B. André (coord.) (1989), *Autonomie et Enseignement / Apprentissage des Langues Etrangères*. Paris: Alliance Française/Didier-Hatier.
- Holec, H. (1984). Autonomous learning. In J. A. van EK & J. L. M. Trim (coord.). *Across the Threshold - Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Holec, H. (1986). La recherche en didactique du FLE. *Futuribles. Études de Linguistique Appliquée*. 64, 55 - 63.
- Jones, B. (coord.) (1996). *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence. Guide à l'usage des formateurs d'enseignants de renseignement secondaire*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Johnson, D. et Johnson, B. (1986). Highlighting Vocabulary in Inferential Compréhension Instruction, *journal of Reading*. 29(7), 622 -626.
- Kintsch, W. et Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text compréhension and production. *Ps^chological Rewew*.85:363-394.
- La Fontaine, J. (1991). *Oeuvres Complètes*. Paris: Gallimard.
- Lee, V (2001). An experiment with group learning in diversity. Conferência apresentada no *2nd International Symposium of Students and Professors. University and ist Students 2001. The contribution of the university to the unification of Europe in the neuí millenium.* 2-5 September. Prague: Charles University of Prague, (texte photocopié).
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF éditeur.
- Ministério da Educação - D.G.E.B.S. (1991a). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico, 3ºciclo*. vol. I, Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação - D.G.E.B.S. (1991b). *Programas Francis - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico, 3º ciclo*. vol. II. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- OCDE (2001). *Mesurer les connaissances et les comjrérences des élèves: Lecture, mathématiques et science: l'évaluation de PISA 2000*. Organisation de Coopération et de Développement Économiques.
- O'Malley, J. M. et Chamot, A. U. (1990). *Learning Stratégies in Second Language Acquisition*. Cambridge:

Cambridge University Press.

Pendax, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette.

Perrenoud, Ph. (2000). *Compétences, langage et communication*. Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.

Pinto, M. G. (2001). Sô Me Faltava a Psicolinguística... Da(s) memória(s) no processamento da linguagem: algumas notas sensíveis à aprendizagem. In F. I. Fonseca, I. M. Duarte et O. Figueiredo (coord.). *A Linguística na Formação do Professor de Português*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Puren, Ch. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé international.

Smith, F. (1971). *Understanding reading: a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Tavares, C. F. et al. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Taylor, N. et al. (1985). The Effects of Text Manipulation and Multiple Reading Strategies on the Reading Performance of Good and Poor Readers. *Reading Research Quarterly*. XX (5), 566 - 575.

Vieira, F. I. et Moreira, M.A. (1993). *Para além dos testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.

Zarate, G. (1994). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

Site:

<http://www.encyclopédie-hachette.com/W3E/>