



**HAL**  
open science

## Impact du discours explicatif de l'enseignant en classe de FLE : réflexions sur la formation des enseignants

Julie Rançon, Marie-Ange Dat, Nathalie Spanghero-Gaillard, Michel Billières

### ► To cite this version:

Julie Rançon, Marie-Ange Dat, Nathalie Spanghero-Gaillard, Michel Billières. Impact du discours explicatif de l'enseignant en classe de FLE : réflexions sur la formation des enseignants. XIIème Congrès Mondial de la FIPF (Fédération Internationale de Professeurs de Français), Jul 2008, Québec (Canada), Canada. hal-04858128

**HAL Id: hal-04858128**

**<https://hal.science/hal-04858128v1>**

Submitted on 29 Dec 2024

**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.

# **IMPACT DU DISCOURS EXPLICATIF DE L'ENSEIGNANT EN CLASSE DE FLE : REFLEXIONS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS**

*Julie Rançon\**, *Marie-Ange Dat\*\**, *Pr. Nathalie Spanghero-Gaillard\*\*\**,  
*Pr. Michel Billières\*\*\*\**

\* ATER Sciences du langage/FLE/S  
UPVD Université de Perpignan Via Domitia

\*\*Maître de conférences  
Université de Nantes

\*\*\* Professeur des Universités  
Université de Toulouse II - Le Mirail

\*\*\*\* Professeur des Universités  
Université de Toulouse II - Le Mirail

## **RESUME**

Lors d'une étude de texte littéraire, la place du discours explicatif de l'enseignant en classe n'est pas négligeable dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Expliquer est une activité didactique et pédagogique, échafaudée par l'enseignant dont le but premier est de faire comprendre des éléments linguistiques nouveaux portés à la connaissance de ses apprenants. Elle s'établira non seulement en fonction du type de discours élaboré par l'enseignant mais aussi par rapport au contexte interactionnel dans lequel l'explication est actualisée. Pour cela, l'enseignant a à sa disponibilité un panel de techniques discursives qui aura des conséquences sur le degré d'acquisition des connaissances chez l'apprenant. Notre communication aura pour objectif de mener une réflexion sur l'impact du fonctionnement discursif de l'explication par l'enseignant en classe de français langue étrangère et seconde mais aussi sur sa formation elle-même.

## **ABSTRACT**

When studying a literary text, the role of the teacher's explanatory speech in the classroom is not negligible in the teaching/learning process of a foreign language. Explanation is a didactic and teaching activity, built up by the teacher whose first goal is to give learners the comprehension of new linguistic elements. It will be set up not only according to the type of speech worked out by the teacher but also in relation with the interactional context in which the explanation is organized. For that, the teacher has a panel of discursive techniques which will have consequences on the level of acquisition of knowledge of the learner. Our paper will aim at carrying out a reflection on the impact of the discursive operation of the teacher's explanation in a French foreign and second language course but also on its formation itself.

## **MOTS CLES**

Explication de l'enseignant, fonctionnements discursifs, acquisition de lexique, formation des enseignants, français langue étrangère et seconde (FLE/S).

## **KEY WORDS**

Teacher's Explanation, Discursive Operations, Vocabulary Acquisition, Teachers' Training, French as Foreign and Second Language.

## **1. INTRODUCTION**

Depuis longtemps déjà, les recherches en didactique des langues ont mis en lumière le rôle important de l'apprenant en tant qu'acteur principal dans la classe de FLE/S. En effet, ce dernier expérimente la

langue au fil des séances de cours et devient progressivement maître de ses acquisitions. Ceci dit, cette interaction avec la langue n'est possible que si l'enseignant assure son rôle de messenger, de médiateur, d'animateur entre l'apprenant et le savoir langagier. Il se doit d'être un enseignant stratégique (au sens de Tardif, 1997) car c'est lui qui a pour rôle primordial de présenter la langue de manière à ce que l'acquisition en soit facilitée. Il sélectionne les informations pertinentes, des informations qui auront pour objectif de faire le lien entre ce que l'apprenant sait déjà et ce qu'il doit savoir. Son discours doit être alors cohérent et cohésif et son cheminement, hypothético-déductif (Pery-Woodley, 1993).

Les didacticiens cognitivistes estiment que l'enseignement-apprentissage d'une langue s'élabore à partir de la mise à jour des conditions (linguistiques, environnementales et psychologiques) et des processus qui engendrent les modifications des comportements langagiers de l'apprenant à partir de ce que produit l'enseignant (Billières & Spanghero-Gaillard, 2005). Pour ce faire, nous avons mis en place un protocole qui nous permet d'observer le discours des enseignants en classe de langue sans occulter l'aspect dynamique et multidimensionnel des différentes situations examinées.

En fonction des contextes d'enseignement-apprentissage proposés, la perception de l'information par l'apprenant n'est pas la même et n'a peut-être pas la même efficacité. Nous avons également voulu regarder ce processus explicatif dans toute sa complexité (de sa préparation à l'actualisation en classe mais aussi à l'évaluation de cette explication) tout en conservant l'aspect interactionnel de la classe, aspect indispensable pour comprendre le phénomène dans sa globalité.

## **2. REGARDS CROISES SUR UN PROCESSUS COMPLEXE : L'EXPLICATION**

Parler du discours de compréhension, comme il pourrait être nommé, revient à porter notre attention sur l'enseignant d'une part, et sur la méthodologie d'enseignement qu'il emprunte, élabore pour ses cours, d'autre part. Cela suppose qu'il procède de manière raisonnée en ayant recours à tel procédé didactique pour aboutir à tel effet auprès de ses apprenants et qu'il utilisera tel support pédagogique pour favoriser tel apprentissage. C'est le projet explicite de la didactique cognitive des langues dont l'objectif est de caractériser les processus et les stratégies qui sous-tendent, sur le plan cognitif, aussi bien l'acquisition/apprentissage des langues que les pratiques enseignantes. Elle vise à favoriser le développement croisé entre, premièrement, les recherches et méthodes utilisées en sciences cognitives (principalement en psycholinguistique et psychologie cognitive) et deuxièmement, les méthodes, besoins et attentes liés à l'apprentissage des langues (Billières, Gaillard & Spanghero-Gaillard, 2005). Ainsi, l'intérêt porte à la fois sur l'apprenant et sur l'enseignant de manière à mieux dégager les processus intrinsèques et extrinsèques relatifs à la relation éducative. Pour cela, la didactique cognitive des langues propose la mise en place de méthodologies d'analyses de pratiques pédagogiques.

Cette rencontre interdisciplinaire décrit parfaitement le cadre dans lequel nous souhaitons nous inscrire pour mener notre étude. Il s'agit donc d'examiner une pratique pédagogique, l'explication, à travers un protocole expérimental rigoureux. A l'instar des expériences réalisées en laboratoire, l'expérimentation menée ici tend à reproduire fidèlement les paramètres complexes qui peuvent intervenir dans une classe de langue (ambiance générale calme ou de brouhaha, disposition des apprenants dans la classe, chevauchements des discours, etc.).

## **3. IDENTIFIER LE PROCESSUS EXPLICATIF**

Lorsque l'on regarde le discours explicatif en classe de langue étrangère et seconde, cela revient à analyser comment l'enseignant se comporte en classe et quelle méthodologie il utilise pour rendre claires des informations nouvelles. Il peut emprunter une méthodologie (SGAV, directe, communicative, etc.) ou élaborer lui-même sa conception des pratiques enseignantes. Ce travail préliminaire dépend des objectifs pédagogiques et didactiques qu'il s'est fixés, mais aussi des besoins et attentes de ses apprenants. La multiplicité des situations d'enseignement-apprentissage dans le

monde du FLE/S (public scolaire ou non, adulte ou enfant, professionnel ou non, FOS<sup>1</sup>, DNL<sup>2</sup>, etc.) n'est pas sans compliquer la tâche de l'enseignant. Le comportement professionnel de l'enseignant découle de sa capacité à articuler conjointement une théorie et une pratique efficaces pour une situation donnée. Il s'agit également pour lui d'être apte à gérer une méthodologie d'enseignement et une méthodologie d'apprentissage.

Le discours explicatif se trouve au cœur de cette problématique. Il semble avoir été correctement décrit dans la littérature mais son application relève encore d'un savoir-faire difficilement maîtrisable. Rappelons qu'une explication intervient au moment où il y a rupture implicite ou explicite de la communication, c'est-à-dire manque de compréhension. Pour rétablir le lien sémantique, l'enseignant doit proposer un nouveau discours dans le discours et faire une sorte de parenthèse (Borel, 1980). En cela, ce nouveau discours de compréhension peut être considéré comme métacommunicationnel (Halté, 1987). Il est aussi métafonctionnel car il n'a pas la même fonction que ce que disait l'enseignant auparavant. Halté (1988) relativise l'importance de cette opération fonctionnelle alors qu'elle nous semble tout à fait précieuse. Cette explication est une activité langagière à dominante objective (*idem*) car l'enseignant essaie de parler et de présenter les informations objectivement par opposition à l'argumentation qui cherche à faire adhérer l'interlocuteur au propos. Le processus explicatif suit alors une trame hypothético-déductive.

Toujours d'un point de vue théorique, l'explication est facilement identifiable dans le discours car elle se segmente en l'*explanandum* (ce qui est à expliquer) et l'*explanans* (ce qui explique). Les différentes formes de l'*explanans* ont été relevées par Rançon & Spanghero-Gaillard (2007). Elles permettent ainsi aux enseignants qui en ont connaissance de varier le dispositif didactique et de mieux faire face aux situations impromptues (demande inopinée d'explication de la part d'un apprenant, besoin d'expliquer à nouveau une information non comprise, etc.). La question suivante s'inscrit logiquement dans notre problématique : comment s'insère(nt) l' (les) *explanans* dans le discours de l'enseignant ? Existe-t-il également une variation paradigmatique concernant le fonctionnement discursif de l'enseignant lors d'une explication ?

Le protocole expérimental mis au point pour identifier le fonctionnement discursif des enseignants en classe intègre principalement la vidéo. Nous avons filmé deux enseignantes de FLE/S qui ont été amenées à expliquer oralement des lexies (mots ou expressions) peu courantes ou difficilement compréhensibles au premier abord lors d'études de textes littéraires (*Bel-Ami* de Maupassant). Nous avons combiné l'analyse des vidéos avec une évaluation écrite proposée aux apprenants (niveau B1/B2 selon le CECR<sup>3</sup>) en vue de rendre compte du niveau de rétention du lexique expliqué par l'enseignant une semaine auparavant. Avec les résultats qualitativement et quantitativement obtenus, nous essayons de relever ce qui a été acquis par les apprenants par rapport au type de discours explicatif proposé par l'enseignant.

#### 4. ATTITUDES DISCURSIVES D'ENSEIGNANTS LORS D'EXPLICATIONS

D'après nos observations, l'enseignant peut adopter en classe deux attitudes discursives différentes :

- Soit l'enseignant prend à sa charge le discours et conserve la parole tout au long de l'explication. Il **auto-reformule** ses propos.
- Soit il sollicite les apprenants pour les amener à construire une explication. Il laisse ainsi le discours se partager au sein des membres de la classe. Il **hétéro-reformule** les propositions des apprenants toujours dans le but de les amener à la compréhension de la lexie.

Voici deux exemples qui servent d'illustration à nos propos. Le premier correspond à une auto-reformulation tandis que le deuxième rend compte du processus d'hétéro-reformulation.

---

<sup>1</sup> Français sur Objectifs Spécifiques

<sup>2</sup> Discipline Non Linguistique

<sup>3</sup> Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001).

LEC alors miasme c'est un vocabulaire assez spécifique d'accord (0.2) c'est une émanation hein donc émanation c'est quelque chose qui se dégage (0.3) euh une (émas ; imana ; émanation) pardon assez dangereuse (0.5) et qui se dégage de de (0.3) de matière en décomposition (0.6) hein en train de pourrir quoi (0.2) si vous voulez (.) hein c'est c'est quand même du vocabulaire (.) évidemment comme c'est une émanation euh donc qui part euh qui se dégage de corps en décomposition euh de corps de produits de matière etcetera (0.3) évidemment l'odeur qui se dégage de de <((petits rires)) (0.5)> est très désagréable (0.5) hein (.) d'accord (0.3) tout ça c'est euh (.) il faut imaginer évidemment de revenir au Paris du dix-neuvième siècle euh (0.3) bon (0.2) évidemment on avait pas le même système d'égout qu'on avait aujourd'hui (1) bon

***Extrait Corpus 1 : auto-reformulation de l'enseignante LEC***

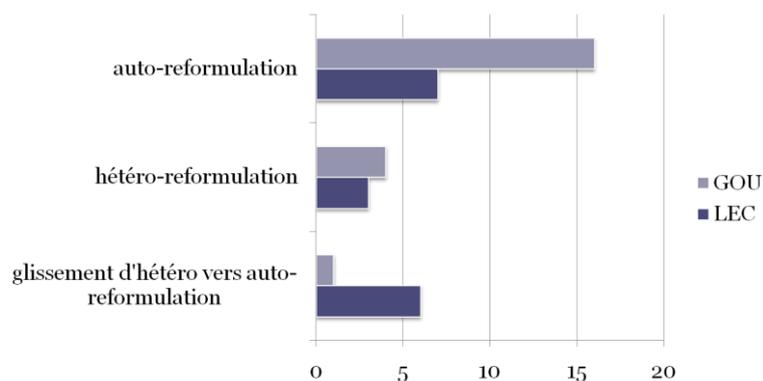
GOU est-c'que l'expression BOITE NOIRE vous a gênés dans la deuxième ligne=  
 MAR =une voiture=  
 GOU =oui alors comment pouvait-on appeler voiture à l'époque/  
 PET une voiture à chevaux=  
 GOU =oui une voiture à cheval est-c'que vous connaissez un nom/ (.) synonyme  
 RUI charrette/  
 GOU n: on c'est plutôt pour la campagne=  
 RUI =(inaud.)  
 GOU c'est fermé=  
 PAL =carrosse=  
 GOU =hé un carrosse (.) euh le carrosse c'est plutôt pour les ROIS quand même pour les rois et les reines  
 HIC la diligence  
 GOU on pourrait avoir la diligence la calèche=  
 HIC =la calèche  
 GOU on pourrait avoir la calèche la diligence mais en fait maupassant choisit=  
 ELE =charrette=  
 GOU =euh le fiacre (2.5) le fiacre (0.8) donc c'est une voiture (0.2) à ch'val (.) le fiacre

***Extrait Corpus 2 : hétéro-reformulation de l'enseignante GOU***

Dans ces deux cas, au niveau qualitatif, les enseignantes ont recours à la contextualisation de la lexie (Py, 2005, 2007). Comme il s'agit de lexique vieilli, peu courant dans la langue de notre siècle, les enseignantes tentent de recréer le contexte du début du XX<sup>ème</sup> siècle en donnant des indications sur la constitution d'éléments précis (exemple du système d'égout qui n'est pas le même). Ou encore de préciser les fonctions et usages des lexies employées par les apprenants (la charrette est pour la campagne, le carrosse pour les rois, etc.). Ces régularités sont contrebalancées par des différences énonciatives. Le discours d'auto-reformulation contient de nombreux marqueurs de modalisation (« euh », « bon », « si vous voulez », « évidemment », etc.) comme si l'enseignante cherchait à expliciter son propos, voire justifier/se justifier par rapport à ce qu'elle dit. L'analyse révèle que la locutrice est à la limite de l'argumentation. Alors que dans l'hétéro-reformulation, l'enseignante joue le rôle de guide dans l'interaction verbale. Elle approuve ou non les propositions des apprenants pour aider à co-construire le sens de la lexie. Il s'agit là de ratification et/ou évaluation des discours.

L'analyse du corpus suivant a apporté une information supplémentaire. Le locuteur-expliquant peut passer d'une hétéro-reformulation à une auto-reformulation dans un seul et même discours explicatif. C'est-à-dire que l'interaction entre apprenants/enseignant glisse en un monologue explicatif de l'enseignant. C'est lui qui aura le dernier mot sur l'explication de la lexie. Il n'existe pas seulement deux mouvements discursifs mais bien trois. En outre, l'inverse semble impossible. L'apprenant ne peut pas s'exprimer en dernier et conserver la parole en vue de conclure l'explication. L'enseignant ayant toujours besoin de terminer lui-même la conversation pour passer à un autre discours.

Au niveau quantitatif, les résultats obtenus montrent que le nombre d'explications n'est pas identique pour les deux enseignantes et que le fonctionnement discursif diffère également.



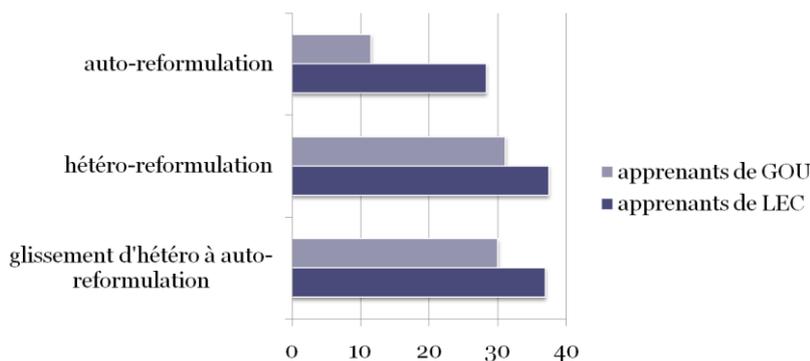
**Tableau 1 : Répartition des discours explicatifs des enseignantes observées**  
 (Soit, en abscisse,  $n$  le nombre d'explications observées ; GOU,  $n=22$  et LEC,  $n=16$ )

Les deux enseignantes auto-reformulent beaucoup mais c'est GOU qui dépasse de loin sa collègue. Elle ne laisse pas beaucoup de place aux apprenants pour qu'ils tentent de trouver par eux-mêmes le sens des lexies. En ce qui concerne le nombre d'hétéro-reformulations, il est quasi-identique pour les deux enseignantes si l'on rapporte le nombre de reformulations en pourcentage (LEC, 18.75% et GOU, 18.18%). En dernier lieu, nous voyons que LEC a tendance à effectuer un glissement discursif passant de l'hétéro à l'auto-reformulation. Elle laisse en première instance les apprenants s'exprimer mais fermera la marche discursive en donnant une auto-reformulation. Ce n'est pas le cas de GOU dont cette stratégie n'est pas usuelle dans sa manière d'expliquer.

Nous remarquons par conséquent qu'il existe des différences interindividuelles dans la gestion du mouvement discursif de l'acte d'explication. Nous devons à présent nous interroger sur la manière dont le discours explicatif est perçu et surtout retenu par les apprenants.

## 5. ET LA MEMORISATION DU LEXIQUE DANS TOUT CELA ?

Expliquer du lexique en classe n'a d'intérêt que s'il y a rétention et compréhension du lexique par les apprenants en vue d'une réutilisation future (Bogaards, 1994). Nous avons pour cela demandé aux apprenants d'expliquer par écrit les mots de vocabulaire vus en classe une semaine auparavant. Cette technique permettait ainsi d'évaluer le degré de mémorisation du lexique dans la mémoire à long terme des apprenants (Squire & Kandel, 2002) mais aussi leur niveau de compréhension (Depover & Noel, 1999). En effet, même si un apprenant peut retenir une information sans la comprendre (précisément ou non), il semble assez délicat qu'il puisse la stocker dans un temps aussi long que celui d'une semaine. Nous émettons l'hypothèse que les éléments linguistiques présentés dans les tests écrits rendent compte à la fois d'un degré de rétention du lexique, en somme de son degré de mémorisation mais aussi du niveau de compréhension de chaque apprenant.



**Tableau 2 : Pourcentage de réussite au test de mémorisation du lexique par les apprenants en fonction du type de discours explicatif fourni par les enseignantes**  
(Soit, en abscisse, le pourcentage de réussite au test de mémorisation)

Les deux classes observées ont été comparées et jugées par les enseignantes et l'expérimentatrice de niveau équivalent. De même, les mots expliqués par les enseignantes ne sont pas connus des apprenants (« un fiacre », « des miasmes », « impérieux », etc.). La variable « mot connu » a été contrôlée pour que les résultats obtenus soient ainsi comparables. Ils révèlent que ce sont les apprenants de LEC qui ont obtenu de meilleurs résultats lors du remplissage de la réalisation du test. En y regardant de plus près, on s'aperçoit surtout qu'auto-reformuler est une stratégie moins efficace que les deux autres fonctionnements discursifs. C'est d'autant plus vrai pour les apprenants de GOU dont le degré de rétention du lexique est très faible lorsqu'elle auto-reformule. LEC obtient également des résultats légèrement plus faibles que pour les deux autres fonctionnements discursifs.

En outre, l'écart entre l'hétéro-reformulation et le glissement discursif n'est pas significatif. Ce sont des procédés qui facilitent la mémorisation du lexique chez l'apprenant. On peut noter que les apprenants de LEC obtiennent sensiblement de meilleurs résultats que ceux de GOU. Cela laisse entrevoir que de nombreux autres paramètres entrent en considération et facilitent ou non l'acquisition du lexique par les apprenants.

Mais surtout, lorsque l'on compare les deux tableaux proposés (Tableau 1 & Tableau 2), on peut émettre un commentaire supplémentaire. L'auto-reformulation, procédé discursif le plus utilisé par les enseignantes, se révèle être le moins efficace pour la compréhension du lexique par les apprenants. Alors que le procédé d'hétéro-reformulation, négligé par les deux enseignantes, offre des perspectives intéressantes de mémorisation. Il en est de même pour le glissement discursif, utilisé par LEC mais très peu utilisé par GOU, qui facilite la compréhension des lexies.

## **6. CONCLUSION ET PROPOSITIONS**

Il est certain que cette analyse se saurait se suffire à elle-même pour tirer des conclusions hâtives sur la façon dont l'enseignant doit organiser son discours explicatif. Nous n'oublions pas que la qualité de l'intervention, la longueur de l'explication, l'insistance ou non sur une lexie en particulier, le nombre de techniques (verbales, non-verbales, paraverbales) utilisées pour expliquer influent sur nos résultats. En effet, les stratégies d'enseignement ne sont pas les mêmes d'un enseignant à l'autre et n'ont pas forcément les mêmes impacts en fonction du public (de leurs stratégies d'apprentissage, du degré de motivation, etc.).

Cependant, le constat suivant est à noter : les deux enseignantes observées dans cette étude ont tendance à auto-reformuler en classe et c'est le procédé explicatif qui se révèle être le moins performant. Ainsi, en formation de formateurs, il est important de connaître l'existence des différentes procédures discursives qui sont à la disposition des enseignants afin d'analyser ce qui sera le plus adéquat dans leur classe. Après cette prise de conscience, les enseignants définiront les techniques explicatives à utiliser à tel moment pour aboutir à tel apprentissage. Le dispositif didactique en sera enrichi et les enseignants plus sereins de savoir comment s'adapter à une situation inopinée en fonction des besoins et attentes de leurs apprenants. Car, ce sont bien les apprenants qui sont au centre de cette démarche. L'objectif étant d'arriver à la compréhension effective du lexique vu en classe mais aussi et surtout à sa mémorisation en vue d'une réutilisation future.

### **CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION**

GOU	enseignante 1
LEC	enseignante 2
(inaud.)	inaudible
/	montée intonative

\	descente intonative
<((petits rires))>	commentaires, description de gestes, attitudes
=	enchaînement immédiat dans le discours
(0.8)	pause calculée en seconde
(.)	pause inférieure à 0.1 seconde
(éma ; ima)	hésitation
BOITE	saillance intonative

## BIBLIOGRAPHIE

- BILLIERES Michel & SPANGHERO-GAILLARD Nathalie, 2005, « La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines. Comment comprendre le « comment »? », *Revue Parole*, n°35-36-37, 265pp.
- Billières, M. Gaillard, P. & Spanghero-Gaillard, N. (2005) *Actes du 1er colloque international de didactique cognitive « DIDCOG 2005 »*, <http://peat-lordat.i-univ-tlse2.fr/>, dernière consultation 2009.
- P. BOGAARDS (1994), *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Hatier, coll. Langues et apprentissage des langues, Paris, 255p.
- BOREL MARIE JEANNE (1980) « Discours explicatifs », *Travaux du Centre de Recherches Sémiotiques*, CDRS n°36, Neuchâtel, pp.19-41.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) *Cadre européen de référence pour les langues*, Didier, Paris, 191pp.
- Depover, Ch. & Noël, B. (dir.) (1999) *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, De Boeck Université, Bruxelles, 351pp.
- HALTE JEAN-FRANCOIS (1987), « Vers une didactique des discours explicatifs », *Repères*, n°72, INRP Edition, Paris, pp.1-24.
- HALTE JEAN-FRANCOIS (1988), « Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs », *Pratiques*, n° 58, pp.3-10.
- M.-P. PERY-WOODLEY (1993), *Les écrits dans l'apprentissage. Clés pour analyser les productions des apprenants*, Hachette FLE, coll. Références, Paris, 206pp.
- PY BERNARD (2005), « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, n°12, <http://aile.revues.org/document1464.html>, dernière consultation 2009.
- PY BERNARD (2007), « Apprendre une langue et devenir bilingue : un éclairage acquisitionniste sur les contacts de langues », *Journal of Language Contact – Thema 1*, [www.jlc-journal.org](http://www.jlc-journal.org), dernière consultation 2009.
- Rançon, J. & Spanghero-Gaillard, N. (2007) *Etude de l'explication en classe de FLM et FLE*, Actes du 2<sup>ème</sup> Colloque International de didactique cognitive. DIDCOG 2007. Français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère), Université Toulouse II le Mirail, Toulouse, le 19-20-21 septembre 2007, disponible sur CD ou sur <http://w3.univ-tlse2.fr/lordat/didcog/didcog2007/>
- L. SQUIRE & E. KANDEL (2002), *La mémoire. De l'esprit aux molécules*, De Boeck Université, coll. Neurosciences et cognition, Paris, 281pp.
- J. TARDIF (1997), *Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive*, Logiques, coll. Théories et pratiques de l'enseignement, Montréal, 467pp.