

CONSTRUCTION DE L'AUTONOMIE AU LYCÉE ET PASSAGE DANS LE SUPÉRIEUR¹

Abstract: *In French collèges or high-schools some teaching techniques can be provided to students to prepare them to university teaching, such as the development of self-assessment or self-correction so efficient in the construction of autonomy. This essay is the study of a few portfolios published in the new French Sixième English books. It will also suggest various documents to help learners.*

Keywords: *self-assment, English, autonomy, teaching practice, high-school.*

L'hétérogénéité des classes au lycée rend la tâche des enseignants en langues vivantes – et tout particulièrement en anglais – très difficile. Elle ne permet pas aux élèves les plus performants d'arriver au maximum de leurs possibilités, et prive ceux qui en ont besoin d'un rythme adapté à leurs capacités. Le nombre d'élèves par classe constitue un obstacle supplémentaire à la réussite en fin de scolarité dans le Secondaire.

Dans ce contexte, les lycéens arrivent très inégaux, voire démunis, à l'université. Certains sont capables de travailler en parfaite autonomie, alors que d'autres, très « scolaires » se contentent de relire leurs notes, charge dérisoire par rapport au travail personnel exigé de l'étudiant. Ils échouent par manque de savoir-faire et ne savent comment diriger leurs recherches. Ces bacheliers nécessitent des tuteurs dans le domaine de l'acquisition des connaissances et dans la sélection de lectures appropriées.

L'auto-correction ainsi que l'auto-évaluation sont deux concepts, soulignés dans les Nouveaux Programmes. Ils s'inscrivent dans une pédagogie centrée sur l'enseigné avec le souci de développer l'autonomie des apprenants. Chaque nouveau manuel ou *workbook* de Sixième comporte une page d'auto-évaluation à remplir avec le professeur en classe. Il s'inscrit dans le Cadre européen commun de référence en langues vivantes. Le CECR, élaboré grâce au conseil de l'Europe et issu d'une volonté multi-disciplinaire et politique des pays membres, est devenu l'instrument de référence pour l'élaboration des manuels scolaires, mais aussi pour l'évaluation des élèves du collège aux dernières années de lycée. Il sert aussi de base à la formation des enseignants en langues vivantes depuis 2001.

L'un des objectifs du CECR dans le domaine linguistique est d'établir des niveaux de compétence ou *paliers* à acquérir tout au long de la scolarité. Il y a six niveaux correspondant à l'évolution classique d'un élève allant du niveau de base jusqu'au plus avancé, ou, plus précisément,

- apprenant élémentaire : niveaux A1 et A2 ;
- apprenant indépendant : niveaux B1 et B2 ;
- apprenant expérimenté : niveaux C1 et C2.

Pour avoir quelques repères, disons qu'un élève en fin de Troisième doit avoir atteint le niveau A2 pour valider la partie linguistique du DNB ou diplôme national du Brevet des collèges. Concrètement, il doit pouvoir prendre la parole en anglais de façon à se présenter (nom, âge, adresse, famille), à parler succinctement d'un sujet simple ou à répondre à quelques questions de base. Les niveaux C1 et C2 sont réservés au Supérieur. Les enseignants valident directement les compétences sur un documents approprié mis en ligne par le Ministère.

¹ Sophie Dufossé-Sourmin, Collège Jean Zay, Lomme, France, s.dufosse@ool.fr.

De façon à pouvoir évaluer son niveau de compétences acquis en fin d'année, chaque élève reçoit un passeport à compléter ou *Portfolio* qu'il doit mettre à jour régulièrement. Ce document lui permet, d'abord de faire le point sur ses différents savoirs et savoir-faire de façon autonome, mais aussi de réfléchir à ses habitudes d'écoute ou d'expression écrite et orale. Ce Portfolio européen des langues est aussi précieux pour les enseignants car utile pour « suivre » leurs élèves et construire les différents tests didactiques. Il sert également de référence lorsque l'on veut faire changer un élève de groupe de niveau, par exemple.

Le Portfolio, issu du Cadre européen commun de référence pour les langues, est destiné à aider l'apprenant à évaluer ses performances au travers des « descripteurs de tâches communicatives » à accomplir. Le but est d'amener les élèves à être partie prenante de leur apprentissage. Ce portfolio a d'abord été introduit à l'école primaire puis au lycée avant d'apparaître à titre expérimental dans *New Wings 6^e*, par exemple, afin de respecter les objectifs établis par les *Instructions Officielles* pour la 6^e de septembre 2006 (voir Lemarchand *et al.*). Chaque test intervient à la fin des *acts* ou *units*.

Hadji (in Ruano-Borbalan 2001) stipule que,

S'il s'agit d'un processus d'apprentissage, le but est de guider l'élève, de lui permettre de reconnaître, de comprendre et de corriger lui-même ses erreurs (fonction correctrice), de l'informer sur les étapes franchies ou non, tout en informant l'enseignant sur les effets réels de son action pédagogique (fonction régulatrice).

Pour Morandi (2005),

L'évaluation est dans le champ de l'intention, de l'avant et de l'après du modèle de maîtrise : elle se situe dans une action pédagogique. Entre les objectifs, les conditions d'apprentissage et l'évolution de l'élève, elle permet d'indiquer, d'informer ou de mesurer le chemin parcouru, la résultante des apprentissages, le degré de maîtrise assuré. Elle est la contrepartie de toute méthode.

Avant d'élaborer un test d'évaluation il faut déterminer (Leclercq, Pigearias, 1990) :

- à l'issue de quelles séquences pédagogiques ou au cours de quel apprentissage les évaluations auront lieu ;
- ce que l'on veut évaluer : des connaissances ou des savoir-faire ;
- de quel outil les élèves vont disposer (...);
- quelles activités seront proposées dans l'énoncé (...);
- quel sera le produit de cette évaluation (exercice oral ou écrit) ;
- quels en seront les critères.

Il ne peut y avoir d'évaluation valable sans critères bien définis, de même que toute évaluation doit porter sur ce qui a été effectivement enseigné.

Grâce aux tests, le professeur évalue ce que les élèves savent et ne savent pas, il constate l'efficacité de son enseignement, note les objectifs atteints et « quels éléments de son enseignement il doit développer afin de repousser les limites des possibilités de chacun à l'intérieur du groupe » (Leclercq, Pigearias, *op. cit.*). Cela revient à garder à l'esprit que les objectifs linguistiques sont prioritaires.

Les différentes « fiches » de suivi personnel ou d'évaluation de l'élève n'ont qu'un seul but souligné dans les *Instructions Officielles* : celui de **faciliter l'apprentissage**. Elles servent à responsabiliser l'apprenant dans sa formation – on parle parfois de « conscientisation » – et faire en sorte qu'il se prenne en charge afin d'aborder les études supérieures dans les meilleures conditions. Il est acteur de sa formation dans un souci d'autonomie, voire même d'indépendance. Ces fiches sont différentes, mais parfois complémentaires, des évaluations sommatives régulières indispensables au suivi pédagogique des élèves. Comme l'affirment Leclercq, Pigearias (*op. cit.*) : « il n'y a aucune raison pour que les adolescents ne soient pas mis en face de leurs responsabilités vis-à-vis de leur propre apprentissage ». Les fiches-

bilan, ou fiches de suivi personnel, sont donc facultatives et nullement indispensables mais très utiles à long terme. Morandi le souligne (2005),

L'autonomie, qui est l'opposé de l'indépendance solitaire, est construction d'une efficacité personnelle dans l'interdépendance aux autres, aux supports et au traitement du savoir (et donc aux méthodes).

Un bilan personnel permet ponctuellement, mais de façon récurrente de :

- repérer ce que l'élève sait ou non ;
- lui faire accepter ses fautes et d'y réfléchir, sachant que les erreurs ne peuvent être explicitées que par le professeur (différence faute/erreur : voir glossaire) ;
- prendre des initiatives pour apprendre ou revoir ce qu'il ne sait pas ou n'a pas assimilé de façon autonome :

- dans son manuel scolaire (précis grammatical ou index fonctionnel par exemple) ;
- dans un autre manuel au CDI ;
- en demandant à un autre élève qui maîtrise le point de grammaire, la notion, la fonction ... ou qui a des notes claires et complètes ;
- en sollicitant le professeur directement ;
- en séance de soutien.

Ce matériel permet d'évaluer l'élève, ce qu'il peut faire avec ce qu'il doit ou devrait faire, mais aussi de comparer le résultat de ce qu'il a réalisé dans le cadre d'une pédagogie de l'encouragement ou différenciée¹, mise en œuvre dans les classes hétérogènes. Nous avons tendance à évaluer quantitativement sans chercher à comprendre les raisons des mauvais résultats (Trocmé-Fabre in Cossu 1996) :

Sont-ils dus à un défaut de compréhension du sujet, de mémorisation, de motivation, d'expression... ? Il est donc souhaitable que, au-delà de la contrainte d'un système d'évaluation sommative (...), imposé par les examens, qui le renseigne sur les résultats par rapport à une norme mais pas sur les difficultés réelles des apprenants, l'enseignant s'intéresse aussi au processus.

Nous nous situons ici dans le domaine de l'évaluation diagnostique qui, de façon rétrospective et prospective, débouche sur une nouvelle période de formation visant à consolider l'apprentissage initial. Elle sert à repérer les besoins de chacun, et à prendre en compte les ressources et les stratégies d'apprentissage personnelles de l'élève afin de permettre la mise en œuvre des moyens de remédiation individuels efficaces. L'évaluation, indicateur pour l'enseignant, l'est aussi pour l'élève, lui-même sujet qui élabore des représentations. Le travail en autonomie et l'auto-évaluation permettent une dynamique de transformation des représentations et des acquisitions pour apprendre. C'est à l'enseignant d'y adapter ses activités pédagogiques.

Les fiches visent à remplacer une pédagogie de l'échec par une pédagogie de la réussite ou plutôt de l'encouragement et de l'autonomie. En effet, « en valorisant les bonnes réponses plutôt qu'en pénalisant les mauvaises, en attachant de l'importance au rendez-vous d'un groupe d'élèves plutôt qu'en soulignant les performances individuelles, en inventant des motivations » (voir Dolto 1988) on peut aider les jeunes adultes à réussir leur année de Terminale, par exemple, dans les meilleures conditions. Dans le cadre d'une pédagogie de la réussite, on peut qualifier certains de ces documents « **d'évaluation-progrès** ».

Ces catégories d'appréciation s'inscrivent plus largement dans ce que l'on appelle le contrat pédagogique. Les principes avancés selon le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1998) sont que,

¹ La pédagogie différenciée vient de la réforme Haby (11 juillet 1975).

Les objectifs de la formation doivent être clairement définis ainsi que les critères de son évaluation (c'est l'objet du contrat) ; l'élève doit s'engager à la performance requise et l'enseignant, en retour, à accorder l'évaluation préétablie (c'est l'engagement des *contractants*).

La meilleure façon d'aider les élèves est sans doute de leur apprendre à se passer du professeur, c'est-à-dire de les rendre de plus en plus autonomes. L'enseignant devient alors « celui qui « éveille », pour motiver, impulser, dynamiser, afin que l'élève développe au mieux son potentiel et que l'apprentissage se fasse avec un recours au maître de moins en moins fréquent ; peut-être arrivera-t-on ainsi à réduire la faille entre les potentialités et les réalisations.

Le *workbook* de *Enjoy English in 6e* (2006) propose aux apprenants des paragraphes intitulés *Revision time*. Il s'agit de vignettes destinées à l'aspect méthodologique de l'apprentissage de l'anglais. Chacun peut savoir où il doit aller chercher des informations pour réviser un éventuel contrôle (évaluation sommative) ou pour entraîner sa mémoire. Ces passages précèdent les pages de bilan ou d'auto-évaluation :

Revision time

Où réviser cette leçon ?

- dans le livre et sur le CD : texte p. 121 – CD page 9 (*preparation time*)
texte p. 121 – CD page 10 (*story time*)
Memo p. 34 – CD page 11
- dans le WB : *Think about it* p. 20-21
New Words p. 22

Pour entraîner ta mémoire, tu peux :
Écouter, lire et répéter une phrase du *Memo* deux fois, puis la recopier en rouge de mémoire. Vérifier ensuite dans le livre. Faire de même plusieurs fois.

Maintenant, évalue-toi grâce à ce checkpoint.

L'idée d'un enseignant plus « discret », médiateur du savoir plutôt que détenteur absolu de celui-ci n'est pas si récente. Elle relève des traditions humanistes. C'est le maître qui va « expliquer » dans le sens de « donner à quelqu'un les moyens de comprendre » (Holec in Cossu (1996 : 56-57)). Il est le catalyseur de la communication. La notion d'« autonomie », mentionnée plus haut, présente trois interprétations possibles :

1. Autonomie, au sens d'indépendance : on met les élèves en autonomie, en leur fournissant des matériaux, un choix d'activités et de consignes dans lesquels ils peuvent puiser, sans que l'enseignant soit nécessairement présent.
2. Autonomie, au sens de participation active de l'apprenant à l'élaboration de l'apprentissage, y compris la prise de décision quant aux contenus : l'apprenant exerce sa responsabilité et décide, seul ou en collaboration, de son programme d'apprentissage après analyse de ses besoins.
3. Autonomie, pris au sens de « capacité d'apprendre » : s'applique à un apprenant qui « sait apprendre », c'est-à-dire qui sait comment s'y prendre face à différentes situations, ou ce dont il aura besoin pour résoudre tel ou tel problème (voir Cossu 1996). En situation scolaire, il serait préférable de parler d'autonomisation puisqu'il s'agit de proposer des

activités qui vont permettre d' « apprendre à apprendre », c'est-à-dire d'acquérir des savoirs et des savoir-faire que l'apprenant pourra réutiliser.

Nous pouvons résumer la construction de l'autonomie comme suit : « c'est l'ensemble des processus par lesquels un enseignant se met résolument au service de l'élève (...) afin de lui permettre de découvrir, d'élaborer, son propre cheminement d'apprentissage (...) » (Porcher, Groux 1998). Dans ce sens, les cours d'anglais deviennent un outil supplémentaire inscrit dans une méthodologie ou une démarche, voire même dans un comportement, au terme desquels l'élève sera en mesure de conduire et de contrôler sa trajectoire d'apprentissage dans le temps et dans l'espace. Il devient alors, selon La Borderie (1993), « un apprenant professionnel », prêt à manier un « capital culturel objectif » (voir Bourdieu in Porcher, Groux, *op. cit.*), c'est-à-dire présent dans des objets que sont les matériaux mis à la disposition de tous (manuels, dictionnaires, précis grammaticaux, encyclopédies, cédéroms, réseaux de type Internet, etc.) ainsi que les cours et les fiches bilan qui les accompagnent.

La « fiche d'évaluation » que nous proposons, est surtout destinée aux élèves assistant aux cours d'anglais Langue Vivante 1 obligatoires de second cycle. Elle est à remplir par le professeur à l'issue de chaque correction de compréhension de texte à l'écrit (environ deux par trimestre) et à remettre en même temps que la copie corrigée précisément. L'élève, ayant un double, relève les observations et rend l'original à l'enseignant. Libre à lui ensuite d'en passer par les différentes étapes décrites ci-dessus. Le professeur fera le point avec chaque élève à la fin de chaque trimestre dans le cadre d'une évaluation diagnostique et formative, puis à la fin de chaque semestre, s'il y a lieu, avant le conseil de classe, dans le cadre d'une évaluation sommative ou normative. Les objectifs semblent être les mêmes que ceux développés dans *New Spring 6^e* au collège avec une approche différente.

Fiche n°1 - Nom : Prénom :

	oui			non		
Dates						
1. L'ensemble du texte ou du sujet a été compris.						
2. Les énoncés des exercices ou des questions ont été compris.						
3. Les réponses correspondent aux questions posées.						
4. Les réponses sont justes mais mal exprimées						
5. Les citations relevées sont appropriées						
6. Les exemples utilisés sont pertinents.						
7. La grammaire utilisée est satisfaisante.						
8. La syntaxe est correcte.						
9. Le plan de la production est cohérent.						
10. J'ai eu assez de temps pour faire le devoir.						
11. Mes révisions étaient suffisantes (dans le cadre d'un contrôle de connaissances écrit).						

Ma note finale est :

- > supérieure à 12
- > entre 8 et 12
- > en dessous de 8

Elle est supérieure / inférieure à la précédente :

Je dois revoir :

- un aspect précis du cours (civilisation ; technique narrative ...)
- l'élaboration d'un plan (d'explication de texte)
(de production écrite)
- un point précis de grammaire
- une notion ou fonction de la langue
- la signification des énoncés donnés

Le document suivant est une fiche de suivi individuel pour les élèves de l'option anglais renforcé ou « langue de complément » de Terminale littéraire, destiné à les aider à travailler la grammaire et le lexique en autonomie sachant que, selon les *Instructions Officielles*, le professeur n'est pas censé le faire en cours. Cela permet aussi de gagner du temps pendant l'année afin de préparer l'épreuve orale finale. Le correcteur remet ce tableau rempli à l'élève qui, avec son exemplaire, prend note du travail personnel à accomplir. Le professeur procède comme dans le premier exemple en ce qui concerne l'évaluation individuelle de chacun des membres de la classe.

Fiche n°2 - **Nom** : **Prénom** :

Dates					
Orthographe					
Ponctuation, majuscules					
« S » à la 3ème pers. du singulier, présent simple					
Pluriel					
Accords					
Verbes irréguliers					
Pronoms (à préciser)					
Prépositions					
Quantifieurs					
Temps					
Prétérit de narration					
Structures subordonnées					
Mode actif /passif					
Aspects (duratif/résultatif)					
Syntaxe					
Choix du vocabulaire					

Les nouveaux manuels de Sixième donnent également aux apprenants les moyens de s'auto-évaluer. Cela fait partie intégrante du Cadre. *Step in 6e* (2006) propose un livret à part, vendu avec le *workbook*, destiné à l'auto-évaluation de chaque élève. Des *smileys* symbolisent la réussite ou l'échec aux activités. Voici le début de la première évaluation (*op. cit.*) :

Tu vas remplir cette fiche avec l'aide de ton professeur ;
si tu comprends ou si tu parles une autre langue, tu peux ajouter
• une étoile ★ devant tout ce que tu sais faire dans cette autre langue.

1 ÉCOUTER et COMPRENDRE



- En classe, je comprends des consignes simples.
- Je comprends quand on me demande mon nom, mon prénom et mon âge.
- Je comprends quand on me demande si j'ai un téléphone portable ou une adresse e-mail.
- Je comprends quand on me demande mon numéro de téléphone.

2 PARLER à QUELQU'UN

- Je sais dire bonjour et au revoir.
.....
- Je sais parler de moi :
 - donner mon nom et mon âge
.....
 - donner mon numéro de téléphone et mon adresse e-mail
.....
 - donner le mois de mon anniversaire
.....
 - parler des couleurs ou des animaux que j'aime
.....
- Je sais dire et demander où se trouve un objet ou un animal.
.....

Le livre *New Step in 6e* (2006) est aussi ponctué de sections intitulées *let's recap* situées à la fin de chaque *unit*.

Dans les autres manuels de Sixième, les sections destinées à aider les élèves à évaluer leurs progrès se présentent sous des formes variées avec des titres différents. Les autres ouvrages cités plus haut, ont des documents destinés à l'auto-évaluation afin de faire les bilans des savoirs et savoir-faire assimilés ou en cours d'acquisition.

Voici quelques exemples rassemblés dans un tableau synthétique :

Titre manuel	Editeur	Année d'édition	Titre de la rubrique
<i>Enjoy English in 6e Workbook</i>	Didier	2006	<i>Checkpoint</i>
<i>Good News 6e Workbook</i>	Belin	2006	Mesure tes progrès
<i>New Spring 6e Workbook</i>	Hachette	2006	<i>Can I do it ?</i>
<i>Round the Corner 6e Workbook</i>	Bordas	2006	<i>I can do it !</i>

Certains documents mis à la disposition des élèves ressemblent plus à des récapitulatifs grammaticaux traditionnels qu'à de véritables tests d'évaluation personnelle. La section *I can do it!* de *Round the Corner 6e* (2006) est constituée d'une série d'exercices comme : « je sais parler d'actions passées, donc je sais mettre les mots dans l'ordre pour faire des phrases correctes au prétérit ». La première partie de l'énoncé fait le bilan des compétences de l'apprenant, mais la seconde partie de la phrase lui indique clairement la démarche à suivre pour effectuer l'exercice (activité semi-guidée). Le paragraphe suivant est tout aussi dirigé : « je sais mettre les verbes entre parenthèses au prétérit » (*Round the Corner 6e, op. cit.*), ce qui revient à demander à l'élève de le faire.

Pour clore ce paragraphe, nous pouvons affirmer qu'il est difficile de viser l'autonomie sans introduire l'auto-évaluation qui, par ses techniques et l'investissement psychologique qu'elle requiert, constitue une dynamique très formatrice et efficace à long terme pour les élèves. Holec (in Cossu 1996) a démontré que l'apprenant pouvait prendre en charge cette opération qui, traditionnellement, constitue une prérogative de l'enseignant. L'auto-évaluation implique une redéfinition des rôles dans le processus de formation, résumé ainsi :

- le nouveau rôle de l'apprenant ;
- le nouvel enseignant expert.

L'auto-évaluation est un objectif d'éducation transférable qui est la clé de toute démarche d'apprentissage, intégrée à un processus. Elle favorise le franchissement de rapports hiérarchiques de style scolaire. Enfin, elle n'expose pas l'apprenant à une situation de jugement par rapport aux autres, par rapport aux normes de l'enseignant, mais se positionne comme réponse à des besoins de changements qui ne correspondent plus aux schémas classiques préconstruits, pour les nouvelles générations. Il s'agit alors de définir des remédiations et de fournir à l'apprenant les moyens d'améliorer ses productions. L'enseignant, pour sa part, est plus disponible pour suivre les élèves personnellement et les aider à évaluer le travail à approfondir¹.

De telles considérations ne peuvent tendre que vers la conception **d'un enseignement-apprentissage** de type éclectique, intégrant des méthodes, des procédés et du matériel dans une multitude de sources attestées et (re-)constituant une cohésion, voire même une cohérence didactique hors normes mais efficace. « La construction (d'un tel) syllabus (par exemple) s'articule sur la nature des interactions au sein de la classe à partir des tâches d'apprentissage accomplies » (Borg 2001). L'ensemble s'appuie sur des supports, souvent écrits au lycée, dont il faut organiser la chronologie.

La formation linguistique et didactique des enseignants est au cœur de cette problématique. L'adulte doit avoir une totale maîtrise de la langue à enseigner, mais aussi une connaissance approfondie des élèves qui lui sont confiés. L'Éducation nationale devrait pouvoir offrir des stages de formation continue, sérieux et adaptés, encadrés par des spécialistes, afin de favoriser l'accès permanent à l'efficacité et au rendement scolaire par une réflexion et une pratique régulièrement remises en cause. Ce type de travail collectif ou individuel pourrait

¹ « Construire efficacement le parcours de formation des plus vulnérables et assurer leur épanouissement personnel et professionnel nécessitent des moyens. Dans un souci de justice et de promotion sociale, 100 000 lycéens de l'enseignement public et privé bénéficieront d'une bourse au mérite à compter de la rentrée 2006, au lieu de 28 500 précédemment. De plus, le taux de ces bourses est porté à 800 euros. 3 000 élèves de l'enseignement agricole sont aussi concernés. » *Question d'éducation*, septembre-octobre 2006, p. 3.

alors se matérialiser par des ouvrages et des synthèses publiés, offerts à la critique et ouverts au débat.

Bibliographie

- Alain, (1932) 1976, *Propos sur l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.
Borg, S., 2001, *La notion de progression*, Paris, Didier.
Champy, Ph., Étévé, Ch., (sous la direction de) 1998, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.
Cossu, Y., 1996, *L'enseignement de l'anglais préparation au CAPES et au CAPLP2*, Paris, Nathan Université.
Dolto, F., 1988, *La cause des adolescents*, Paris, Laffont.
Leclercq, B. Pigearias, M.-A., 1990, *L'anglais au lycée*, Paris, Belin.
Morandi, F., (1997) 2005, *Modèles et méthodes en pédagogie*, Paris, Nathan.
Porcher, L., Groux, D., 1998, *L'apprentissage précoce des langues*, collection « Que sais-je? » n° 3289, Paris, PUF.
Quivy, M., Tardieu, Cl., 2002, *Glossaire de didactique de l'anglais*, Paris, Ellipses.
Rolland, Y., 2003, *L'anglais à l'école*, Paris, Belin.
Ruano-Borbalan, J.-Cl., (coordonné par) 2001, *Éduquer et Former*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions.

Manuels consultés

- Beaulieu-Marianni, M.-P. & Quéniart, J., Bushnell, G., 2006, *Good News 6e Workbook*, Paris, Belin.
Gosset, Cl. & Cairns, G, Clutier, M., Crescent, St., Ollivier, M., (2006), *Round the corner 6e*, Paris: Bordas.
Lemarchand, F. Julié, K., Lapaire, J.-R., 2006, *New Spring 6e*, Paris, Hachette.
Ligozat, M.-A., Diaz-Kostakis, A., 2006, *New Step in 6e*, Paris, Hatier.
Morel, F., & Bêlorgey, M., Bushnell, G., Le Priault, H., 1998, *New Wings 6e*, Paris, Belin.
Plays Martin-Cocher, O. & Meyer, M., Grzesiak-Lycett, A., Vialleton, E., Marcangeli C., 2006, *Enjoy English in 6e*, Paris, Didier.

Articles consultés

- Le Monde de L'éducation*, N° 338, juillet-août 2005.
Question d'éducation, n° 1, septembre-octobre 2006.