

**LA SÉQUENCE DIDACTIQUE !... DU « ET ALORS ? » D’UNE HISTOIRE QUI
NE DIT RIEN... AU « VRAIMENT ? » D’UN RÉCIT (DIDACTOLOGIQUE)
BIEN (DÉ)TERMINÉ**

CLARA FERRÃO TAVARES
GERFLINT, Synergies Portugal
ferrao.clara@gmail.com

JACQUES DA SILVA
CLUNL – Un. Nova de Lisboa
Universidade Católica Portuguesa
jacques.f.silva@gmail.com

MARLÈNE DA SILVA E SILVA
CEFH – Un. Católica Portuguesa
Un. do Minho
marlene.fs.silva@gmail.com

Résumé : L’adoption par cet article de la formule labovienne « Et alors ? » qui verbalise la question posée dans le cadre de l’évaluation d’un récit... qui ne dit rien, permet de souligner qu’en classe de langue-culture, les apprenants se posent souvent la même question, car quand on leur demande ce qu’ils ont appris, ils sont incapables de construire un récit, puisque, comme le disent couramment surtout les apprenants de l’enseignement secondaire au Portugal, le plus souvent, les classes de français langue-culture étrangère sont *décousues*. La *séquence didactique* de la classe de (français) langue-culture étrangère a connu différents formats en fonction des méthodologies constituées qui ont tenu le haut du pavé au cours des dernières décennies. Dans cet article, on propose, d’abord, une brève analepse de façon à comprendre les principes qui sont à l’origine de cette notion en éducation en langues-cultures et, ensuite, on indique les incohérences entre des discours actuels, notamment d’ordre programmatiques, sur la classe de langue-culture, lesquels font références aux recours technologiques très performants, notamment en consonance avec les recommandations éducationnelles de souche européenne correspondantes et les pratiques de classe qui adoptent le prêt-à-enseigner. On propose, enfin, une perspective prototypique de *séquences didactiques* en tant que *scénarios didactiques* à caractère multimédia (et) multimodal en classe de langue-culture, de façon à permettre l’émergence de la formule « vraiment ? » au détriment de celle de « Et alors ? ».

TAVARES, Clara Ferrão, SILVA, Jacques da, SILVA, Marlene Siva e – *La séquence didactique!... Du “Alors” d’une histoire qui ne dit rien... au “Vraiment?” d’un récit (didactologique) bien (dé)terminé Intercâmbio*, 2^a série, vol. 7, 2014, pp. 49-73

Mots-clés : séquence didactique - scénario didactique – multimodalité - didactologie des langues-cultures

Abstract: The adoption in this paper of the labovian formula « So what? ». That verbalizes the question asked in a narrative... that says nothing, allows us to stress that in language-culture class, students often ask the same question, because when asked what they have learned, they are unable to construct a narrative, since, as commonly say especially learners in secondary education in Portugal, most often, French Foreign Language classes-culture are disconnected. The didactic sequence of FFL and Culture class (French) has gone through different frames according to canonical methodologies that have prevailed in recent decades. In this paper, we propose, first, a brief flashback in order to understand the principles that are at the origin of this concept in education in languages, cultures, and then to show inconsistencies between the current discourse, especially of « programmatic order, on the class language-culture, which refer to high-performance technological resources, namely according to the relevant European educational recommendations and the classroom practices that adopt fast. At last, we propose a prototypical perspective of *didactic sequences* as *didactic scenarios* with a multimedia and multimodal feature in language-culture class, in order to allow the emergence of the phrase « Really? » instead of « so what? ».

Keywords: didactic sequence - didactic scenario – multimodality - didactology of language-culture.

1. La séquence didactique : « Et alors ? »

Le format narratif a toujours eu une fonction pédagogique, voire didactique, comme le témoignent les écrits bibliques et la tradition orale. Les conteurs *expliquent* par le recours à des exemples, ainsi qu'à des récits. Dans le domaine de l'éducation, on dit souvent que l'enseignant est un acteur, un (ra)conteur d'histoires, un communicateur, un metteur en scène... et, dans ce dernier cas de figure, un *metteur en scène de savoirs* qu'il est censé expliquer. Ces affirmations intègrent les rôles qu'un enseignant, surtout un enseignant de langue(s)-culture(s) est censé également jouer. Néanmoins, la maîtrise de ces rôles implique un apprentissage qui fait souvent défaut dans la formation autant initiale que continue des enseignants.

Depuis les années 80 du XX^e siècle, l'une des réflexions de l'ensemble des études didactologiques porte son attention sur, d'une part, une formation centrée sur les rôles et, d'autre part, sur les formats des discours de la transmission des connaissances, en dégagant des *zones de proximité* (ou *de potentialité*) entre les *métiers didactiques*, ce dernier adjectif signalant, dans ce contexte, notamment à la suite des réflexions de Sophie Moirand (1982), les discours qui visent rendre l'autre plus compétent (Ferrão Tavares, 2009). On emploie ici cette désignation en surimpression sur celle d'origine vygotkienne de *zones de développement potentiel*, en soulevant l'hypothèse que les enseignants peuvent apprendre avec les professionnels des médias, la situation inverse étant également possible. Dans cette perspective, le rôle de formateur dans le cadre de la formation des enseignants est celle de *médiateur*, c'est-à-dire l'agent qui cherche à contribuer au développement de cette zone potentielle de formation hybride de (re)construction de savoirs et de mise en scène de ces savoirs.

Pour engager leur(s) public(s), les professionnels des média racontent des histoires (narrativisation), dramatisent des faits (dramatisation), donnent des exemples (exemplification), schématisent des personnages et des événements, tout en opposant les *bons* et les *méchants* (schématisation), utilisent le suspens (règle du secret), règles que Philippe Hocq (1994) a dégagées, dans les discours médiatiques (Ferrão Tavares, 2009). Il s'impose ici de souligner que ces professionnels improvisent *en lisant* les réactions de leur(s) public(s). Malgré les aléas du direct, quand ce cas de figure se présente, les

métiers des média impliquent l’existence d’un texte, d’une pièce, d’un script, d’un scénario...

Les enseignants, eux aussi, ont un texte et une planification qu’ils devraient représenter, une histoire dont ils seraient les auteurs (intégrant bien évidemment différentes sources) de même que leurs élèves, le *texte total* de la classe devant être co-construit par les deux actants de la scène pédagogique. Suivant les aléas de la classe, l’enseignant devrait modifier son texte en regardant et en écoutant les apprenants en termes singuliers et de groupe. Pourtant, de nos jours, le *texte total* de la classe de langue-culture tend à changer et le plus souvent n’est plus (co-)construit en classe.

Ce *texte* est très fréquemment imposé par le manuel scolaire (et la plupart des enseignants acceptent – en quelque sorte de façon volontaire – cette imposition), organisé en *leçons* ou *séquences (d’enseignement et/ou d’apprentissage)*, basées sur des thématiques et des textes, notamment par le recours de questions inscrites dans les manuels scolaires de l’élève et le guide dit pédagogique correspondant de l’enseignant, ce dernier étant l’*outil* qui impose les (bonnes) réponses. Les brochures avec des énoncés d’examens renforcent le côté plat de la classe et, même les *exercices interactifs* qui se déploient sur les tableaux interactifs multimédia, proposés par les maisons d’édition desdits manuels et guides, dans des écoles soi-disant virtuelles, ne contribuent pas à la (co-)construction à la narrativité. Le *prêt-à-enseigner* est entré dans nos écoles en modifiant la communication didactique, en permettant, sans que l’on se rende compte, l’émergence d’effets susceptibles de soulever bien des inquiétudes.

Il n’est donc pas surprenant de constater que les apprenants produisent des commentaires du type *les classes de français sont dépressives et décousues*. Par ailleurs, ils répondent à la question de la chanson « Qu’as-tu appris à l’école mon fils, à l’école aujourd’hui ? » (de l’original « *What Did You Learn in School Today?* » de Tom Praxton, chanson traduite en français et chantée par Graeme Allwright) par des items grammaticaux ou en indiquant la page du manuel ou la fiche qui a fait l’objet de la *leçon* ou de la *séquence (d’enseignement et/ou d’apprentissage)*.

Pour comprendre cette situation du présent et agir pour prévenir des risques de dégradation de la classe de langue-culture, un retour au passé semble s’imposer avant d’avancer vers le futur, puisque l’histoire de la *classe totale*, dans la tradition pédagogique, est composée de moments ou de séquences, qui méritent d’être revisités pour essayer d’en dégager des éléments de cohérence didactique des différentes époques méthodologiques, notamment en centrant l’attention sur le format narratif.

2. Séquence didactique : définition(s) dans le cadre du français langue(-culture) étrangère

La *séquence didactique* a connu plusieurs désignations en classe de FLE : *leçon*, *séance*, *unité*, *dossier*, *module* et, plus récemment, *scénario*. Le terme *leçon* est considéré plus traditionnel, le terme *séance* renvoie à la plage horaire destinée à la classe, les termes *dossier* et *module* ne présentent pas de bornes précises et le terme *unité*, par contre, cherche à renforcer la notion *cohérence*. À un moment de l’histoire de l’enseignement des langues, l’*unité* a été qualifiée de *capitalisable* –notamment dans le cadre des travaux du Conseil de l’Europe –, faisant même l’objet d’une référence terminologique précise, vers le milieu des années 70 du XX^e siècle, dans le *Dictionnaire des langues-Cultures* :

Unités capitalisables : dans un système d’enseignement-apprentissage, bloc d’acquisition donnant lieu à validation institutionnelle ; chaque bloc pouvant s’ajouter à d’autres (capitalisation) pour constituer un ensemble reconnu, par exemple, par un diplôme, un grade. (...) Dans ce contexte, ‘unité’ désigne généralement un contenu d’apprentissage ayant une certaine cohérence et susceptible de constituer un objectif limité et transitoire pour l’apprenant. ‘Capitalisable’ s’applique surtout à la mise en place de systèmes souples (nécessaires entre autres dans la formation permanente des adultes) où l’apprentissage n’est plus obligatoirement massé sur une période donnée (...) mais peut s’étaler de façon plus commode pour des apprenants déjà engagés dans la vie professionnelle et qui souhaite ne pas perdre le bénéfice des résultats qu’ils acquièrent progressivement, au rythme irrégulier et étalé des investissements en formation qu’il peuvent consentir ou obtenir (Galisson & Coste, 1976: 78).

Dans le cadre de l'éducation au Portugal, la désignation n'a pas été reprise par les instructions officielles et, par conséquent, n'est pas entrée dans le lexique de la plupart des enseignants, sauf de ceux qui encadraient l'enseignement complémentaire du régime des cours du soir pour adultes.

D'une façon générale, une *séquence didactique*, dénommée de façon plus courante par le terme *séquence pédagogique* – et parfois désignée *séquence d'apprentissage*) – est un ensemble de contenus structurés, véhiculés par un (re)groupement de documents de nature et formats fort divers, qui vise permettre à l'apprenant d'atteindre des objectifs ou de développer des compétences. À partir de l'émergence de la *méthodologie audiovisuelle*, la *séquence pédagogique* est constituée de *séances* ou de *cours*, dont le nombre est variable. Le principe de la *séquence pédagogique*, qui consiste alors en un ordonnancement d'*unités d'apprentissage*, c'est-à-dire d'*épisodes d'un feuilleton* dont la complexité va croissante et dont le sens est significatif pour l'élève. Une *séquence pédagogique* obéit généralement à une organisation dans le temps. Avec un *temps d'ouverture*, qui est souvent désigné en éducation par *motivation*, *sensibilisation* ou *présentation* ; la *séquence pédagogique* inclut aussi un temps de structuration ou de fixation, un temps d'entraînement ou de réemploi, un temps de transfert et un temps d'évaluation comme clôture (Clause, 1972).

Il est important de retenir cette caractérisation de la *séquence pédagogique* en éducation, dans la mesure où le choix du terme *motivation* pour l'ouverture d'une *séquence pédagogique* a déclenché, fort souvent, à partir des années 70 du siècle dernier, des réactions de la part des formateurs en langues-cultures étrangères qui refusent ce terme étant donné que la *motivation* doit être présente tout au long de la *séquence pédagogique* et, par conséquent, ce n'est pas parce qu'elle commence par un *gadget*, que la *motivation* existe de façon obligatoire. Pourtant, aujourd'hui encore – comme on le constate dans certains manuels scolaires actuels – une chanson, un dessin ou une bande dessinée servent souvent de *motivation* à une *leçon* qui, d'une part, repose sur une thématique et, d'autre part, inclut une ou plusieurs occurrences de structures grammaticales au hasard dans le document(-prétexte) d'ordre verbal.

Plus récemment, dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, on trouve la définition suivante de *séquence*, laquelle ne fait pas l'objet d'une précision qualitative en termes de chaîne terminologique :

On nomme séquence une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique. Ces critères peuvent être différents et combinés de sorte qu'on peut parler d'une séquence de travail en groupe restreint faisant suite à une séquence de travail individuel (critère du dispositif), d'une séquence en compréhension orale ou en compréhension écrite (critère du type de compétence langagière), d'une séquence sur ordinateur (critère de l'outil), d'une séquence grammaticale ou lexicale (critère du domaine), d'une séquence sur document visuel (critère de support), d'une séquence de discussion collective sur un article de journal (critères de tâche + dispositif + support), ou encore d'une séquence de recherche individuelle de document publicitaires sur Internet (critères de tâche + dispositif + support + outil) (Cuq, 2003: 220).

Cette définition d'ordre critique, est (probablement) peu utile pour la recherche du point de vue de la *classe*, notamment dans une perspective actionnelle (et) multimodale, puisque le critère discursif n'y est pas retenu. Dans une perspective didactologique, une *séquence didactique* correspond à une organisation dans le temps, avec une situation initiale, certes, un problème à résoudre ou une action à accomplir, avec des adjuvants (enseignant, élèves pairs, outils technologiques...) et des obstacles qu'il faut surmonter (activités, exercices, formes de conceptualisation...). L'action sociale conduit à considérer la *séquence didactique* comme des *épisodes d'un feuilleton*, dont la complexité va croissante et dont le sens est significatif pour l'élève. Encore plus récemment, les termes *scénario* et *cybertâche*¹ deviennent des formats de construction curriculaires, lesquels impliquent le recours au format dit *en ligne*

3. Séquence didactique : évolution de la notion éducative au Portugal

Les réflexions inscrites dans cette section découlent de l'analyse d'un corpus composé par les travaux de stage pour enseignants de *français langue étrangère*

1 Les *cybertâches* sont « des tâches qui soit font appel à des documents disponibles uniquement en ligne soit font appel, de manière obligatoire, à une communication en ligne » (Mangenot & Soubrié, 2010: 442).

conduits au Lycée – aujourd’hui dit *École secondaire* – José Falcão (Coimbra, Portugal) et dont la période de référence se situe entre 1938 et 1971, ainsi que par des travaux de stage encadrés par l’auteure première de ce texte entre 1976 et 1978, années de transition des méthodologies audiovisuelles vers les *approches communicatives*, par des bibliographies de formateurs nationaux d’enseignants de *français langue étrangère* entre 1974 et 1985, cette dernière période correspondant à la fin des programmes nationaux de formation d’enseignants (Ferrão Tavares, 1994).

Dans les années 60-70 du XX^e siècle, le *manuel scolaire*, alors entant que *livre unique*, de la discipline dénommée *Français* était une anthologie comprenant des textes et quelques images en noir et blanc. Une grande partie de ces textes, pour la plupart littéraires, était le point de départ de la *séquence* (alors dite) *pédagogique* adoptée. La classe commençait souvent par l’histoire d’un personnage important de la culture française. Le texte faisait l’objet d’une lecture à haute voix par l’enseignant ou par quelques élèves, d’une traduction suivie de questions, des exercices de grammaire au tableau avec mémorisation de verbes comme *devoir*. Le professeur dictait ensuite, en portugais, un texte qui devrait être traduit en français, également comme *devoir*, en relation avec le personnage du texte initial. À la maison, l’enseigné devait encore préparer la lecture d’un nouveau texte à l’aide d’un dictionnaire bilingue, en remplissant le cahier qui rapportait les signifiés des mots dits difficiles. Sur le plan de la conjugaison, les temps de deux ou trois verbes devaient être appris par cœur. La classe suivante commençait par la correction du (des) devoir(s) et de la traduction. La même séquence d’activités se reproduisait dans la classe suivante. La traduction ou la composition étaient faits soit en classe soit à la maison.

On trouve ce type de *séquence pédagogique* dans des travaux de stage élaborées au Lycée D. João III (Coimbra, Portugal), aujourd’hui dénommé École secondaire José Falcão (Ferrão Tavares, 1994). La *séquence pédagogique* correspond alors à celle qui figure dans le cahier d’un écolier présenté ci-dessous (*Figure 1*).

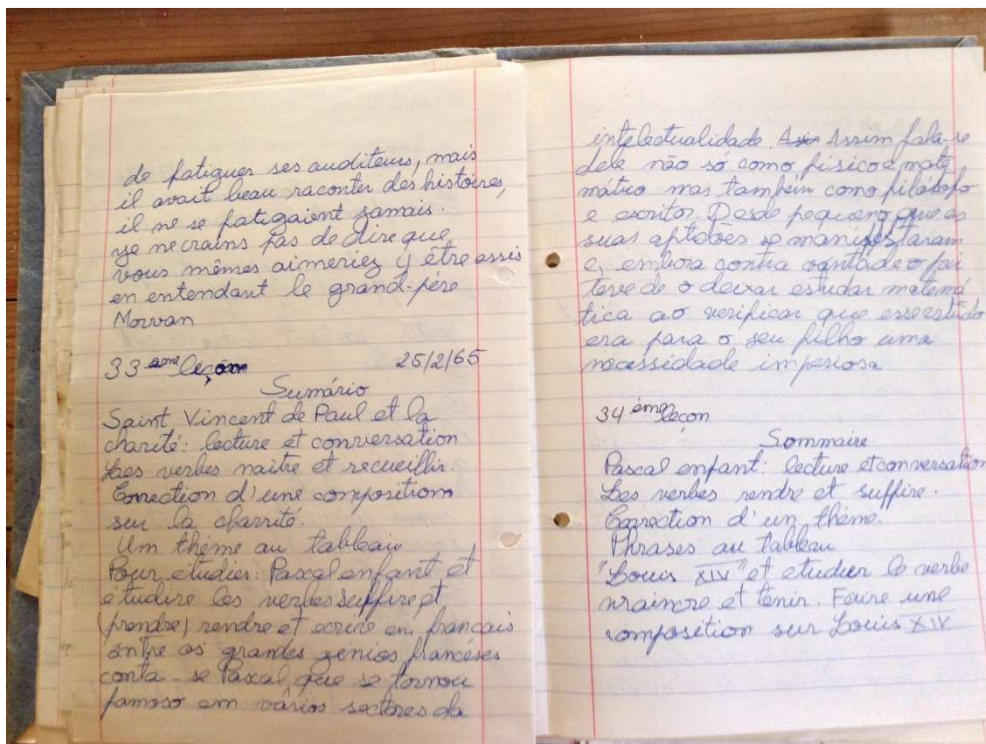


Figure 1 – Cahier d'écolier (1965) : registre de suites pédagogiques

En avançant dans le temps, dans la bibliographie proposée par les formateurs pédagogiques des années 70-80 du siècle dernier, ceux-ci considéraient comme lecture obligatoire des ouvrages tel que le *Guide pédagogique pour le professeur de français* (Reboulet, 1971), ouvrage dont la racine des articles correspond à des articles de la revue *Le français dans le monde*.

Inclus dans cet ouvrage, un texte, intitulé « Une classe de langue française aux débutants » et qui correspond à « une nouvelle version, abrégée, de deux articles parus dans les n^{os} 28 et 29 du *Français sans le monde* sous le titre 'Les moments de la classe de langue' » (Girard, 1971: 47), registre l'affirmation que :

[l]a classe de langue doit, idéalement, être conçue comme un mécanisme de précision. La plupart des séances de langue vivante, quels que soient la méthode, le manuel, ou le matériel pédagogique employé, comportent généralement : – un **contrôle** rapide des connaissances (...); – une **étude d'éléments nouveaux** qui comporte en général trois phases bien distinctes : 1^o La **présentation** de ces éléments (forme, sens et relation forme-sens); 2^o Le réemploi et l'appropriation, c'est-à-dire à la fois l'**exploitation** de

l'acquis récent et l'intégration immédiate de cet acquis à tout ce qui est déjà connu, en vue de l'expression personnelle ; 3^o La **fixation** des principales structures grammaticales et la création ou l'entretien des automatismes de maniement du langage» (Girard, 1971: 46s).

Un autre cadre de référence pour les stagiaires des années 70-80 était constitué par les méthodes audio-visuelles du CREDIF², dont les orientations ont été rapporté, à des fins de démonstration, par les brochures de référence *Voix et images de France* (CREDIF, 1958) et *De vive voix* (Argaud, 1972), lesquelles observent pour l'essentiel les moment de la classe de langue du cas de figure précédent, bien que *De vive voix* (Argaud, 1972) se rapproche de façon plus évidente des remarques qui soulignent « l'originalité de chaque phase, de son but précis » (Girard, 1971: 47) et la vie des personnages proposés était déjà plus colorée, tant du point de vue graphique que du point de vue de leur identité par rapport *Voix et images de France* (1960) ; la suite pédagogique devenait plus souple avec une insistance sur la production d'énoncés par les étudiants en relation avec les images, à partir desquelles les élèves pouvaient, voire devaient anticiper les énoncés proposés par la méthode ou produire des réponses, quoique celles-ci soient orientées par des questions avancées par l'enseignant ; ainsi, la transposition devenait une phase clé de la séquence proposée, notamment par l'inclusion d'une page spécifique contenant des images clés des séquences de transposition ; par ailleurs, les images alors moins codées et moins prévisibles permettaient l'interprétation des situations et de quelques aspects psychologique des personnages ; enfin, la cohérence narrative et les cohérences du parcours d'apprentissage et de la progression grammaticale allaient de pair.

Dans la seconde moitié de l'avant-dernière décennie du XX^e siècle, apparaît *C'est le Printemps* (1976), méthode de transition des approches audiovisuelles vers les approches communicatives, dans la mesure où dans cette méthode les personnages gagnent plus de consistance psychologique et sociale, les personnages-caricatures y pénètrent et les dessins du type bande dessinée introduisent des thématiques plus provocatrices – telle que la fille de la boulangère qui était déjà enceinte lors de son mariage –, la séquence méthodologique devenant alors également plus souple, notamment en fonction de l'introduction ponctuelle de documents (dits) authentiques.

2 Acronyme du *Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français* (1959-1996).

Les méthodes audiovisuelles ont influencé la formation des enseignants de langue au Portugal, comme le témoigne les *leçons* proposées dans des manuels portugais et dans des planifications des stagiaires analysées ; les moments étaient suivis de façon assez stricte, parfois même minutés, comme dans le cadre des pratiques de quelques formateurs des 5^e et 6^e années de scolarité.

Dès le début des années 70 du siècle dernier, des voix se font entendre sur l'orthodoxie de ces méthodes déclinées par les manuels, notamment en prévoyant la mort imminente du manuel et, par conséquent, en conseillant son abandon, car « si l'on souhaite que l'enseignement des langues survive, en l'an 2000, dans les écoles, il faut se débarrasser des manuels, de tous les manuels, anciens ou modernes qu'ils soient... » (Debyser, 1973: 63), tout en soutenant l'importance de la *simulation*, c'est-à-dire « la reproduction à des fins d'apprentissage, des situations dans lesquelles se trouvera réellement le sujet à l'issue de sa formation, situations dans lesquelles il devra utiliser la compétence et le savoir-faire qu'il cherche à acquérir » (*idem*: 67).

En 1979, dans le cadre de coordination d'un stage pédagogique de formateurs de français au Portugal, Robert Galisson présente, en première main, l'ouvrage qui allait voir le jour quelques années suivantes – *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères* (Gallison, 1980) – et qui allait, tout d'un coup, mettre en cause l'appareil méthodologique audio-visuel du français langue étrangère, en faisant ébranler la formation des enseignants au Portugal, *un petit monde* à l'époque, puisque tous les décideurs, concepteurs de programmes du Ministère de l'éducation, formateurs des enseignants, auteurs de manuels scolaires, conseillers pédagogiques de l'Ambassade de France... liés à la discipline scolaire correspondante étaient présents dans ce séminaire.

En termes tranchants, l'ouvrage, dans son chapitre deuxième, oppose alors en deux colonnes les perspectives *hier* et *aujourd'hui* et du coup le *cours*, la *leçon* et l'*unité* surgissent dans la colonne du passé, celle qui est graphiquement à gauche sur chaque page du livre. Ainsi, dans cette colonne de gauche, on peut lire que l'unité qui « s'organise selon un '*modèle*' rigoureux (...) [qui] pour bien montrer qu'il forme un ensemble cohérent, prend l'appellation d'unité didactique », laquelle « se décompose en *moments*, articulés les uns aux autres, et qui

TAVARES, Clara Ferrão, SILVA, Jacques da, SILVA, Marlene Siva e – *La séquence didactique!... Du "Alors" d'une histoire qui ne dit rien... au "Vraiment?" d'un récit (didactologique) bien (dé)terminé Intercâmbio*, 2^a série, vol. 7, 2014, pp. 49-73

constituent les éléments de base du catéchisme audio-visuel, que le nouveau converti devra mettre en œuvre dans sa classe, avec une ponctualité toute monastique ». L'auteur dudit ouvrage, dans la colonne de droite, souligne qu'il faut au contraire « encourager la mobilisation de stratégies d'apprentissage individuelles, prôner l'autonomie de l'apprenant » et que « cela implique une liberté d'action qui s'accommode mal des contraintes de l'unité didactique audio-visuelle » (*idem*: 100), raison pour laquelle cet auteur prévoit encore, à cette époque-là, que « si la prégnance du 'modèle' mécaniciste reste forte chez de nombreux praticiens, l'unité didactique au menu est théoriquement appelée à disparaître, pour faire place à une organisation souple des activités éducatives, tenant compte à la fois du vécu des apprenants et des supports utilisés » (*idem*: 101).

Cette souplesse a, en effet, caractérisé la classe de langue qui a dispensé, pendant quelques années, le manuel scolaire. Mais, celui-ci est revenu... au galop !... notamment avec beaucoup de souplesse et de créativité, comme le témoignent la méthode *Archipel* (1982) en France et les manuels scolaires *Laisser Faire*, *Laisser Parler* (Ferrão Tavares, 1979) ou *Labo des Mots* (Ferrão Tavares & Vidal, 1988) au Portugal, quoique ces derniers titres, précisément par le caractère non canonique de leurs intitulés, ne connaissent pas alors un grand succès... même s'il s'inscrivent clairement dans le cadre des approches communicatives.

Pourtant, suite à la recommandation des *approches communicatives* – notamment dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe – pour la conception des programmes d'enseignement des langues (et des cultures), la centration sur l'apprenant, le document authentique et le choix de fonctions communicatives passent à déterminer l'organisation des dossiers ou des modules desdits manuels scolaires portugais. Avec l'entrée du *document social* comme document-prétexte, la narrativité s'estompe alors souvent, surtout si l'enseignant décide de ne pas recourir à des activités telles que la *simulation*, la *simulation globale* ou le *jeu de rôle* en tant que matrices de structuration des classes et de portes pour la narrativité.

L'organisation souple a, en effet, été adoptée par les formateurs et leurs enseignants stagiaires, avec beaucoup de succès – ce qui est le cas, il faut l'admettre sans fausse modestie de l'auteure première de ce texte – dans un premier moment, dans la mesure où la macrostructure est alors intégrée dans la matrice professionnelle respective. Cependant, à

long terme, le manque de structuration de cette approche nouvelle passe à soulever bien des problèmes aux enseignants qui avaient besoin de repères plus concrets et rassurants.

Même si *Un Niveau Seuil* (Coste et al., 1976) ne proposait pas de critères de construction de l’*unité didactique*, les formateurs des enseignants et les auteurs de manuels scolaires de langues ont vite adopté des entrées diverses : à partir du chapitre « Objets et notions » – car, par exemple, « les apprenants devraient être à même de préciser à quoi ils s’intéressent et quelles sont leurs distractions » (*idem*: 314) –, surgit l’entrée thématique, puisqu’elle reprend à l’époque le principe du thème de référence cher à la tradition en matière d’éducation en langues ; à partir de l’ensemble « Actes de Parole et Grammaire », le plus souvent combiné avec l’entrée dite sémantico-grammaticale (Wilkins, 1976), émerge l’entrée qui est particulièrement à l’origine de l’approche notionnelle fonctionnelle pour l’enseignement de l’anglais qui, à son tour, influence l’enseignement du français au Portugal ; à partir du *document authentique* survient l’entrée par la *compétence langagière* élue... et, en l’absence de critères précis, les séquences basées sur la grammaire isolée fleurissent dans les écoles contre vents et marées didactiques.

Entretemps, des formes de structuration de la classe ont été suggérées et intégrées dans les *approches communicatives*, mais avec une marque d’utilisation marginale dans les institutions scolaires : les *simulations globales*. Les *simulations* et les *jeux de rôle* ont connu un grand succès dans les classes de langue (et culture) étrangère(s) en tant qu’activités, mais les *simulations globales*, en tant que dispositif pédagogique ou séquence élargie, proposées depuis les années 70 du XX^e siècle, n’ont pas fait l’objet de grands développements, à notre connaissance, en observant les pratiques et les propositions des manuels scolaires du corpus.

D’autres formes de structuration, comme celle du *chantier*, empruntées à la classe de langue dite maternelle, comme formats de structuration de la classe centrée essentiellement sur l’écrit, ont connu peu d’adeptes. Plus récemment, le format *webquest* fait l’objet d’utilisation, quoique de façon ponctuelle, par des enseignants qui ont adhéré aux technologies, même s’il s’agit pas d’un format de type actionnel, dans la mesure où la recherche de l’information est guidée et ne comporte pas des phases de communication.

Même si les *didactiques non conventionnelles* proposent des formats cohérents qui regroupent les différentes activités pédagogiques en déclinant certains principes des *approches communicatives*, ces approches non conventionnelles sont encore et toujours marginales dans le milieu scolaire canonique. La *suggestopédie*, par exemple, propose un format narratif, polychrone, multimodal... avant la lettre, car cette approche non conventionnelle propose la mise en œuvre de séquences axée sur les développements des deux *concerts* (Ferrão Tavares, 1999), l'un ouvrant la séquence et l'autre la fermant.

Connaissant bien les risques du manque de repères dans la construction de la classe de langue dans une visée communicative, l'auteure de la méthode *Archipel* (Courtyllon *et al.*, 1982), dans un article (Courtyllon, 1995) publié dans *Le français dans le monde*, se lance dans la défense de *l'unité didactique*. Pour cette chercheuse connaissant bien les pratiques des enseignants et auteure de manuels communicatifs, « l'unité didactique garde sa raison d'être », car « elle fournit une méthode, sinon une méthodologie pour ne pas s'égayer dans l'éclectisme actuel » (*idem*: 120). Et à l'auteure d'ajouter qu'« [i]l faut que se déroulent des activités qui entretiennent entre elles un certain rapport qu'on peut qualifier de 'logico-cognitif' », dans la mesure où « [a]vant d'avoir mémorisé, il faut avoir compris, et on ne peut pas parler sans avoir mémorisé », puisqu'« [i]l y a nécessairement un avant et après logique dans tout déroulement de classe » (*idem*: 117).

Connaissant bien également la réalité de la classe et la formation des enseignants, les auteures de l'ouvrage *Manuel d'autoformation* (Bertocchini & Costanzo, 1989) y incluent une section intitulée « Construire des unités d'apprentissage » et y proposent un extrait d'un article, publié dans *Le français dans le monde*, intitulé « Élaboration d'unités capitalisables en fonction d'un niveau seuil » (Lohéziec & Pérusat, 1979: 68-73), demandant aux lecteurs-enseignants de « confronter le schéma méthodologique [que propose le texte] avec une unité didactique de [leur] manuel » (Bertocchini & Costanzo, 1989: 190). Dans ledit extrait, les auteurs avancent un *schéma méthodologique pour les unités capitalisables* qui comprend les phases de (1) *présentation de la 'tâche'*, (2) *compréhension active et production dirigée* et (3) *résolution de la tâche*. L'unité comprend aussi une activité de *conceptualisation psycho-socio-linguistique* qui « n'occupe pas une place fixe dans le schéma », car « elle intervient tantôt en préparation de la tâche (précédant en ce cas la phase 3), tantôt en

prolongement naturel de celle-ci » (Lohézic & Pérusat, 1979 *apud idem*: 191). L’unité inclut encore une phase de *validation* qui englobe les dimensions d’*auto-évaluation*, d’*évaluation continue* et d’*évaluation finale*.

Postérieurement, l’absence de cohérence dans l’observation des pratiques a permis l’émergence de l’affirmation que le *libertinage* guettait l’*approche communicative*, puisque « l’heureuse formule approche communicative a souvent ouvert la chasse à tout esprit de système – qui serait lié au méthodologique – et légitimé tout ce qui est présenté sous les traits de la spontanéité, de l’activité, de l’improvisation, le ‘tout se vaut pourvu que les apprenants communiquent’ » (Atienza, 1995: 36).



4. La séquence didactique... comme prêt-à-enseigner

Avec l’*approche actionnelle* proposée dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l’Europe, 2001), le *projet* ou la *tâche*, voire l’*action* deviennent des formats qui méritent à être explorés. Dans le cadre éducatif portugais, les instructions officielles ont repris ces mêmes notions dès l’école primaire jusqu’à l’enseignement supérieur (Ferrão Tavares, 2002). Même la structure des épreuves écrites des examens nationaux – de la discipline de Français, en l’occurrence – cherchent à prendre pour base la tâche (*Figure 2*).

Comme tâche finale, vous devez écrire un article d’opinion sur le bénévolat. Les activités A et B pourront vous aider à mieux réaliser cette tâche, présentée dans l’activité C.

ACTIVITÉ A

Observez les documents 1 et 2.

<p>Document 1</p>  <p><small>www.sos-amitie.org (consulté en octobre 2013)</small></p>	<p>Document 2</p>  <p><small>http://etablissementfrancaisdusang (consulté en octobre 2013)</small></p>
--	---

Pour répondre aux questions 1. et 2., écrivez, sur votre feuille d’épreuve, le numéro de chaque document suivi du seul alinéa qui lui correspond.

Attention ! Dans chaque question (1. et 2.), il y a trois alinéas en trop.

1. Associez chaque document à l’objectif adéquat de l’initiative divulguée, en choisissant parmi les alinéas suivants.

Figure 2 – Examen écrit de la discipline scolaire de Français (2014)

La *tâche* n’est pas une nouvelle acquisition terminologique, puisque le terme est déjà présent dans *Le français dans le monde* vers la fin des années 70 du XX^e siècle, quand on y déclare ce qui suit :

On crée le besoin de communication par l’annonce d’une tâche à résoudre, d’une discussion réelle, d’un échange au sein de la classe, voire d’une situation simulée ; c’est la première phase, dite, ‘pragmalinguistique’, dont le but est de *faire surgir la communication des nécessités de l’action ou de l’interaction*, et d’impliquer ainsi doublement l’apprenant dans l’apprentissage (Lohézic & Pérusat, 1979 *apud* Bertocchini & Costanzo, 1989: 191).

Par ailleurs, les enseignants de la discipline scolaire d’Anglais ont intégré la *tâche* comme façon de structurer la classe *fonctionnelle* et même comme façon de structurer les examens bien avant les enseignants de la discipline scolaire de Français, comme le confirme la consultation des épreuves écrites des examens nationaux desdites disciplines.

Bien qu’il soit possible de considérer que l’*action* et la *tâche* ne se confondent pas (Puren, 2002), dans une visée pragmatique, plus précisément d’intervention auprès des enseignants, on peut admettre que cette distinction notionnelle n’est pas incontournable. Les apprenants agissent quand ils réalisent la *tâche*, puisqu’ils ont un but d’apprentissage ou social précis. Dans le prolongement de cette perspective pragmatique, « [l]a tâche, qui a un rôle fédérateur, ou l’action, réunit plusieurs activités avec une finalité », ce qui contribue à la narrativité de la communication didactique (Ferrão Tavares, 2009: 49).

Au Portugal, le moment présent que vit l’éducation en matière d’enseignement-apprentissage des langues-cultures est en quelque sorte paradoxal, dans la mesure où, d’une part, les discours sont (apparemment) à la page de l’actualité didactique et, d’autre part, les pratiques se traduisent (en réalité) par des retours non contextualisés au passé.

Cette situation éducative paradoxale soulève des inquiétudes, car la formation continue qui n'est plus présente en termes formels et, par conséquent, les formateurs correspondants ont disparu du système, le tout soumis à un dispositif d'évaluation à caractère bureaucratique, lequel empêche toute réflexion collective et la prise de risques propre à la mission enseignante. La pression sur les enseignants qui découlent du nombre d'élèves fort élevé par classe imposé par les instances ministérielles, des prises de décisions des directions des établissements scolaires soumis à des règles de concurrence d'ordre divers jusqu'à présent inexistantes, des souhaits des parents qui exigent que leurs enfants soient les meilleurs parmi les meilleurs pour qu'ils puissent accéder aux filières qui leur garantissent un futur professionnel prometteur, de l'engloutissement de rapports et de formulaires, de l'enfermement dans des réunions sans fin... conduisent les enseignants qui cherchent à survivre dans le monde professionnel à recourir au *prêt-à-enseigner*, ce qui leur permet, selon eux, de préparer leur classe du lendemain, de telle sorte que ce format permet qu'un enseignant absent soit remplacé sur l'heure par un de ses pairs, lequel sera en mesure d'assurer la mise en œuvre de la leçon... sans aléas.

Le circuit commercial de l'édition scolaire, s'étant vite rendu compte de l'état de détresse et d'épuisement manifesté par les enseignants, a adopté une logique qui permet que le manuel scolaire devienne une méthode, notamment à l'aide de cahiers d'activités, des *matériaux power point* dûment accompagnés d'explications, de leçons ou de fiches pédagogiques dites interactives... et d'un guide pour l'enseignant, dans lequel se trouvent des planifications-types pour les diverses périodes de l'année scolaire et, par voie de conséquence, la *séquence didactique* fait l'objet d'une prévision à caractère universel... ne permettant plus à l'enseignant de jouer son rôle social.

Et alors ?

5. La séquence didactique : du « Et alors ? » au « vraiment ? »

Pour ne pas conclure, mais bien pour contribuer à l'émergence de voies nouvelles en la matière, on avance la conception de *séquence didactique multimodale* ou plutôt de *scénario didactique multimodal* et propose quelques pistes d'exploration

construites à la suite de recherches sur les *zones de proximité* entre l'école et les médias (Ferrão Tavares & Silva, 2009).

Pour construire une définition de *scénario didactique multimodal*, on paraphrase en quelque sorte la définition de *séquence pédagogique* proposée par Clausse (1972). Un *scénario didactique multimodal* est alors un « ordonnancement d'unités d'apprentissage », un agencement cohérent (« dont la complexité va croissant et dont le sens est significatif pour l'élève »), une narration comme celle « des épisodes d'un feuilleton » qui implique des actions et qui aboutit à un résultat qui détermine des conséquences dans et pour l'apprentissage, notamment de nature sociale à travers le partage avec d'autres...et en recourant à des dispositifs numériques dans un cadre de cohérence d'ordre multimodal.

Les liens entre les pratiques théâtrales et cinématographiques expliquent que certains chercheurs parlent de scénarisation et de scénario dès lors que l'on recourt aux dispositifs technologiques dans la mise en scène des savoirs langagiers ou autres.³ Apparemment, l'adjectif qualificatif *multimodal* ne se justifierait pas, puisque le numérique est une composante même du terme. Pourtant, la *multimodalité*⁴ ne se limite pas aux usages numériques et aux dispositifs de partage, dans la mesure où elle informe toute la communication, car le corps est multimodal, parce que le geste, d'une part, possède une fonction de déclencheur de l'activité neurologique et, d'autre part, précède la verbalisation (Cosnier, 2003, 2007, 2008 ; Ferrão Tavares, 2013). Par ailleurs, la *multicanalité*, en tant que composante de la *multimodalité*, a toujours caractérisé la classe de langue-culture (des *Tableaux Delmas*... aux figurines en tableau de feutre, aux

3 Il s'impose ici de souligner que « [l']origine de la scénarisation est à chercher dans le domaine de l'audiovisuel et de la mise en scène d'un texte écrit, qu'il soit théâtral, littéraire ou cinématographique » et « dans le domaine de l'audiovisuel ou du théâtre, scénariser une histoire consiste avant tout à lui donner vie, c'est-à-dire à créer du mouvement, à passer à une vision multidimensionnelle pour faire vivre une expérience par le spectateur » (Henri, Compte & Charlier, 2007: 15).

4 Pour définir le terme *multimodalité*, nous reprenons une « définition centrée sur l'enseignant et les apprenants », c'est-à-dire « un processus qui semble lié à la pensée (dimension cognitive) mis-en-corps et mis-en-geste (dimension physiologique et relationnelle ou empathique) et mis-en-mots (dimension pragmatique-linguistique), plutôt qu'un simple dispositif communicatif ou qu'un support plurisémiotique », en soulignant que « [c]ette définition s'éloigne ainsi des définitions (centrées sur la langue) qui n'envisagent la multimodalité que comme le fait de superposer des codes ou des canaux (multicanalité) » (Ferrão Tavares, 2013: 95).

diapositives, aux enregistrements, aux films, aux documents authentiques...). De plus, la *suggestopédie* adopte un script présenté de façon multimodale qui intègre un scénario multimodal, même si cette désignation n'est pas employée... mais en conformité avec la définition de *scénario didactique multimodal* présenté plus haut dans de texte et qui se base sur des recherches en neurosciences. Des formats comme les simulations globales rentrent également dans cette désignation de *scénarios didactiques multimodaux*.

En effet, la *multimodalité* implique un processus simultanément de nature neurologique, cognitive, affective, relationnelle et sociale. Ainsi, la séquence didactique à caractère multimodal se doit de garantir un trajet cognitif cohérent (ou différents trajets en fonction non seulement de la pluralité des profils des apprenants, mais également des potentialités de l'exposition différenciée de chaque individu aux biens culturels et à Internet). La *séquence didactique*, aujourd'hui, vise l'action sociale, mais bien évidemment cette action sociale est préparée par des tâches d'apprentissage. Par conséquent, ces tâches doivent être en position de cohérence par rapport aux objectifs et aux compétences visées et la composante linguistique, étant certes nécessaire, car elle est au service de composantes de nature discursive, pragmatique, socio-culturelle, est insuffisante à elle seule pour promouvoir l'éducation aux et par les langues-cultures.

En effet, concevoir aujourd'hui une *séquence didactique* implique qu'à un moment donné la classe s'ouvre à l'extérieur. Et cette ouverture recourt de façon plus immédiate à Internet et au WEB 2.0 qui permettent le plus souvent l'action sociale prônée par l'*approche actionnelle*, en permettant aux élèves de partager des travaux avec d'autres, de commenter directement des films, des chansons, de commenter des œuvres d'art, des concerts... avec d'autres agents sociaux qui peuvent ne pas appartenir au monde scolaire. Par ailleurs, les dispositifs communicatifs du WEB 2.0 et du WEB 3.0 ont rendu possible l'action sociale dont se réclament les *approches actionnelles*. Une action d'apprentissage se poursuit aujourd'hui grâce aux blogs, aux wikis, aux réseaux sociaux, aux applications des portables dans d'autres salles de classe au Portugal, en France, au Japon (Mangenot, 2000, 2008). Et les activités peuvent bénéficier de contributions diverses (évaluation pragmatique) quand les parents, les

représentants des institutions... répondent aux apprenants sur leurs blogs et/ou dans les réseaux.

Mais cette exposition à l'extérieur est une phase du parcours, puisque d'autres phases se situent en classe, de façon multimodale, car toute communication est multimodale, de façon *centralisée* et en groupe, en fonction des objectifs didactiques, des activités et de la nature du support utilisé. Et la classe ne peut ne pas se prolonger à la maison. La séquence didactique est aujourd'hui délocalisée. Avec le peu de temps imparti aux classes de français langue-culture étrangère, la séquence didactique se poursuit – comme naguère – à la maison. Mais, grâce aux technologies, la classe s'ouvre à d'autres élèves, notamment d'autres pays et ouvre elle-même la porte à des visites de musées, de festivals de musique, de cinémas...

Certes, Internet ouvre la porte à l'imprévisibilité dans la classe de langue-culture, mais c'est la classe qui doit enseigner – insistons sur le terme : *enseigner* – les apprenants à organiser, sélectionner, hiérarchiser, éliminer... l'information en fonction du résultat prétendu. Ce besoin de structuration est aujourd'hui ressenti alors que l'on parle de la *culture de surface* des publics scolaires et de leur difficulté de concentration (Carr, 2011). En effet, la classe est le seul moment où les apprenants se donnent le temps de réfléchir avec du temps, et encore... Le *scénario didactique multimodal* est donc une forme et un format d'ordre narratif d'organisation de supports, de dispositifs et de contenus de nature hétérogène.

Dans cette perspective, un scénario qui vise l'action devant conduire à un résultat, une clôture et qui commence par la *définition* préalable de la tâche à accomplir puisqu'une tâche doit avoir un sens pour les individus impliqués et, pour cela, le recours à un ressort dramaturgique ou narratif s'impose⁵, suivie de l'*exposition* à une grande diversité de supports (métissage de modes) et de messages préalablement choisis par l'enseignant en fonction de critères discursifs (par exemple, critiques de films après

5 Par exemple, un script comme ceux utilisés en *suggestopédie*, une chanson, le trailer d'un film (cf. <http://universidadedepasargada.blogspot.pt/2014/10/auladeportuguesetclassedefrancais.html>)

avoir visionné quelques bandes-annonces). Cette phase implique une rupture avec la pratique ordinaire qui part généralement d'un dialogue ou d'un texte. Dans ce cas, les apprenants sont confrontés à plusieurs supports qui présentent des caractéristiques pragmatiques, verbales et non verbales (appuyées par l'emploi de structures grammaticales) identiques.

Ensuite, les apprenants analysent les critiques et se rendent compte des aspects en commun au niveau de la macrostructure (résumé, référence aux prestations des acteurs, relation avec d'autres films, témoignages, opinions personnelles...) et au niveau de la microstructure (emploi des adverbes de manière, par exemple, pour atténuer une critique qui autrement serait violente ; emploi des adjectifs pour la caractérisation des personnages-acteurs...). La verbalisation, qui s'appuie sur du cognitif, traduit les dimensions empathiques et relationnelles, composantes de la *multimodalité* si nécessaires quand on parle de compétences sociales. C'est alors la phase de *conceptualisation*.

Ensuite, à la maison, les apprenants font des travaux routiniers qui n'exigent aucun accompagnement de la part de la famille. Ils *pratiquent*, catégorie utilisée souvent par les analystes du discours de la classe. C'est la phase d'*emploi* avec des exercices traditionnels qui exigent peu de temps de correction et peu d'engagement des parents. De cette façon, les dispositifs traditionnels et digitaux gardent leurs caractéristiques et leur relation avec le temps est respectée. Pourtant, l'un des risques de l'utilisation des ressources technologiques en classe est leur décontextualisation. On essaie de rendre scolaire les blogs ou *Facebook*, par exemple, en transposant les règles et le temps de l'école vers ces dispositifs ; or, ceci ne peut que produire de mauvais résultats, comme le prouve, par exemple, la baisse du nombre de blogs didactiques. Dispositifs et applications technologiques doivent être intégrés dans le contrat pédagogique pour être rentable d'un point de vue didactique, tout en permettant que les caractéristiques de ces dispositifs et de ces applications à caractère communicatif soit elles aussi respectées. Dans la classe suivante, les apprenants corrigent eux-mêmes ou en paires leurs travaux en confrontant leurs réponses avec les *solutions* présentées par l'enseignant, par

exemple, à l’aide d’un *power point*⁶, de façon rapide. En cas de difficultés manifestées par les élèves, la *conceptualisation* doit faire l’objet d’une reprise.

La phase suivante, celle de *réemploi* dans d’autres situations, implique la réalisation d’une tâche partielle d’apprentissage, comme le visionnement rapide d’une bande-annonce et la construction d’une critique qui sera publiée sur le site du film, partagée avec d’autres apprenants, publiée dans le blog de la classe⁷, etc. C’est la phase de *communication* : publication des critiques, débat, simulation ou jeu de rôle.

La séquence s’ouvre à nouveau sur Internet pour le *partage* avec d’autres apprenants qui conduisent une séquence dans une classe dans la même école, dans d’autres pays ou avec des citoyens anonymes qui commentent le même film ailleurs (*socialisation* ou *mutualisation*). Les apprenants deviennent producteurs de contenus. Et chaque apprenant ou groupe d’apprenants *confronte* sa production à celle de ses pairs. C’est la phase *d’évaluation* par les pairs et par l’enseignant. S’il y a des réponses d’autres intervenants, les apprenants obtiennent une *évaluation pragmatique*.

Dans ce type de *scénario didactique multimodal*, la narrativité est fondamentale. Elle se construit avec des avancements rapides, les apprenants étant exposés et faisant des activités en même temps (polychronie) avec recours au *multitasking*, des moments lents de conceptualisation (monochronie) pour que les apprenants aient la possibilité de réfléchir, de lire intégralement un document, de résoudre une difficulté, d’approfondir une thématique, de vaincre un obstacle. Ils ont un *objet* à se procurer, ils rencontrent des difficultés qu’ils doivent surmonter, ils trouvent des aides (le professeur, mais aussi des textes, des images, des documents de type différent qui ressemblent à ceux qu’ils doivent produire sur Internet, des commentaires de citoyens participatifs...). Ils font des choix. Ils partagent des informations que d’autres groupes ont trouvées (l’*information*

6 cf. FERRÃO TAVARES, Clara (2012). « Abordagem acional e competência comunicativa multimodal: estaleiro de apresentação de trabalhos académicos », *Intercompreensão*, n° 16, pp. 85-118.

7 cf. <http://auladeportuguesyclassedefrancais.blogspot.pt/2014/10/exploitation-de-trailer-quest-ce-quon.html?sref=bl>

TAVARES, Clara Ferrão, SILVA, Jacques da, SILVA, Marlene Siva e – *La séquence didactique!... Du "Alors" d'une histoire qui ne dit rien... au "Vraiment?" d'un récit (didactologique) bien (dé)terminé Intercâmbio*, 2^a série, vol. 7, 2014, pp. 49-73

gap est une façon de donner du sens à l'apprentissage). Remplir des espaces vides est la tâche du spectateur, du lecteur... en classe, l'élève doit remplir les espaces vides.

Le suspense est créé par l'enseignant quand l'attention se réduit. Et *ils se regardent faire* sur Internet, à la fin. D'où leur étonnement : « Vraiment ? »... ou plutôt « Vraiment ! ».

On s'étonne toujours avec ce que l'on découvre que l'on est capable de faire !

Bibliographie :

ARGAUX, Marc *et al.* (1972). *De vive voix I*. Paris: Didier.

ATIENZA, Jean-Louis (1995). « L'approche communicative : un appel à la résistance », *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 100, pp. 21-38.

BERTOCCHINI, Paola & COSTANZO, Edvige (1989). *Manuel d'autoformation*. Paris: Hachette.

CARR, Nicholas (2011). *Réapprendre à lire et à penser dans un monde fragmenté*. Paris: Robert Laffont.

CLAUSSE, Arnould (1972). *Philosophie et méthodologie d'un enseignement rénové*. Paris: Colin-Bourrelier,

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

COSNIER, Jacques (2003). « Les deux voies de la communication de l'émotion (en situation d'interaction de face à face », *in COLLETTA, Jean-Marc & TCHERKASSOF, Anna (éds.) (2003). Perspectives actuelles sur les émotions. Cognition, langage et développement* (p. 59-67). Paris: Bordas.

COSNIER, Jacques (2007). À son tour, voilà que Psyché cause, *Actualités psychologiques*, n° 19, p. 17-21.

COSNIER, Jacques (2008). *La communication, état des savoirs*. Auxerre: Editions Sciences Humaines.

COSTE, Daniel *et al.* (1976). *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

COURTILLON, Janine *et al.* (1982). *Archipel I*. Paris: Didier.

COURTILLON, Janine (1995). « L'unité didactique », *Le français dans le monde – Recherches et application : Méthodes et Méthodologies*, n° spécial, pp.109-120.

- TAVARES, Clara Ferrão, SILVA, Jacques da, SILVA, Marlene Siva e – *La séquence didactique!... Du "Alors" d'une histoire qui ne dit rien... au "Vraiment?" d'un récit (didactologique) bien (dé)terminé Intercâmbio*, 2^a série, vol. 7, 2014, pp. 49-73
- CREDIF (1958). *Voix et images de France I*. Paris: Didier.
- CUQ, Jean-Pierre (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- DEBYSER, Francis (1973). « La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique », *Le français dans le monde*, n° 100, pp. 63-68.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1994). « Didactique des langues et analyse des pratiques des enseignants », Actes du IV Colloque international de l'AIP ELF/AFIRSE, Lisbonne, pp. 265-284.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1999). « Voyages au cœur de la suggestopédie ». *Le français dans le monde*, n° 307, pp. 39-42.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2002). « L'approche actionnelle est-elle arrivée ? », *Intercompreensão*, n° 10, pp. 95-104.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2009). « (Et) si j'étais professeur de français... Approches plurielles et multimodales ». *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 153, pp. 41-53.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2013). « D'hier à aujourd'hui (et demain ?) : un parcours de recherche en didactologie des langues-cultures sur la communication ». *Synergies Portugal*, n° 1-2013, pp. 91-115.
- FERRÃO TAVARES, Clara & VIDAL, Maria do Rosário (1979). *Laissez faire, laissez parler*. Lisboa : Plátano.
- FERRÃO TAVARES, Clara & VIDAL, Maria do Rosário (1988). *Labo des mots*. Lisboa: Plátano.
- FERRÃO TAVARES, Clara & SILVA, Jacques (2009). « Approches plurielles et multimodales – Présentation », *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 153, pp. 5-9.
- FRANCE, Henri, COMPTE, Carmen, CHARLIER, Bernardette (2007). « La scénarisation pédagogique dans tous ses débats », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 4 (2), pp. 14-24.
- GALISSON, Robert (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues*. Paris: CLE International.
- GALISSON, Robert & COSTE, Daniel (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- GIRARD, Denis (1971). « Une classe de langue française aux débutants », in REBOULLET, André (dir.) (1971). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère* (pp. 45-58). Paris: Hachette.

TAVARES, Clara Ferrão, SILVA, Jacques da, SILVA, Marlene Siva e – *La séquence didactique!... Du "Alors" d'une histoire qui ne dit rien... au "Vraiment?" d'un récit (didactologique) bien (dé)terminé Intercâmbio*, 2^a série, vol. 7, 2014, pp. 49-73

HOCQ, Philippe (1994). « L'information comme 'construit social'. Les mécanismes de production du discours journalistique », *Médiaspouvoirs*, n° 35, pp. 158-163.

LOHÉSIC, Bernard & PÉSURAT, Jean-Marie (1979). « Élaboration d'unités capitalisables en fonction d'un niveau-seuil », *Le français dans le monde*, n° 149, pp. 68-73.

MOIRAND, Sophie (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.

MANGENOT, François (2000). « Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO ». *Alsic*, vol. 3, n° 2, pp. 187 – 206.

MANGENOT, François (2008). « La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne », in SIDIR, M., BARON, G.-L., BRUILLAR, E. (éds.) (2008). *Journées communication et apprentissage instrumenté en réseaux* (pp. 13-26), Paris: Hermès, Lavoisier.

MANGENOT, François & SOUBRIÉ, Thierry. (2010). « Classer des cybertâches : quels critères ? Quels obstacles ? ». *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 160, pp. 433-443.

PUREN, Christian (2002). « Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures. Vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues Modernes*, n° 3, pp. 55-71.

REBOULLET, André (dir.) (1971). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris: Hachette

WILKINS, David (dir.) (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.