

Sous la direction de
Jérémi Sauvage

De la formation de formateurs dans l'enseignement-apprentissage des langues

Enjeux, contextes, évolutions



ENFANCE & LANGAGES

L'Harmattan

Tâche et objectif : deux notions en tension dans la construction des savoirs professionnels des futurs enseignants de français langue étrangère

Myriam ABOU-SAMRA

*Université de Franche-Comté
ELLIADD & DILTEC EA2288*

Myriam ABOUZAID

Cécile BRULEY

Véronique LAURENS

Pascale TREVISIOL

Université de La Sorbonne Nouvelle

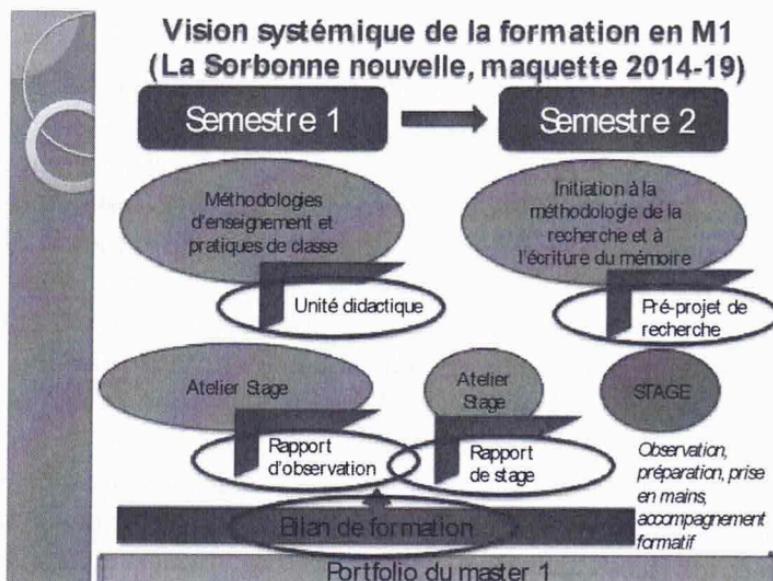
DILTEC EA2288

Les contenus de savoirs abordés dans les cours dédiés à l'ingénierie didactique dans les programmes de master de didactique du français langue étrangère (FLE) recouvrent des notions, des principes, des techniques et des outils que les étudiants, futurs enseignants, doivent s'approprier au fil de la formation académique. Ce type de formation intègre souvent des temps de stages incluant des observations de cours et des prises en main d'activités d'enseignement. La question au centre du projet de recherche FARR (Formation et accompagnement à la réflexivité par la recherche) vise à cerner comment se construisent les savoirs et les savoir-faire des étudiants entre la formation et le terrain. Au travers des discours écrits des étudiants de master, nous verrons plus précisément comment ces derniers se représentent les notions

de *tâche* et d'*objectif*, notions qui apparaissent en tension dans le processus d'appropriation des savoirs et des savoir-faire (cf. Abou-Samra *et al.*, 2018). Après avoir présenté le contexte de formation en master, à partir duquel la recherche FARR a été menée, cet article met en perspective les notions de construction des savoirs entre langue, discours et action (Maingueneau, 1984 ; Jaubert, 2004) et celle de circulation des savoirs (Gagnon & Laurens, 2016, 2018). Le corpus analysé permet ainsi de préciser les traces discursives d'appropriation en tension concernant les notions de tâche et d'objectif.

Contexte de la recherche : vision systémique de la formation

Le schéma suivant propose une vision systémique de la formation en master de didactique des langues (du FLE spécifiquement) à l'université de la Sorbonne nouvelle en ce qui concerne les contenus de savoirs liés à l'ingénierie didactique, aux terrains d'expérimentation et à l'initiation à la recherche.



Dans le cadre des cours de tronc commun, nous nous focalisons :

- au 1^{er} semestre sur le cours intitulé *Méthodologies d'enseignement et pratiques de classe* et sur l'atelier de préparation du stage ;
- au 2^d semestre, sur le cours d'*Initiation à la méthodologie de la recherche et à l'écriture du mémoire* et sur l'atelier de suivi du stage qui prend effectivement place à cette période de l'année.

L'ensemble de ces cours donne lieu à la production de cinq écrits :

- une séquence didactique complète,
- un rapport d'observation de cours dispensés par des enseignants expérimentés,
- un rapport de stage,
- un pré-projet de recherche (une ébauche de présentation du projet de recherche qui sera développé en deuxième année de master),
- un bilan de formation.

Le stage donne lieu à la prise de notes d'observation, à la préparation et à l'animation de cours, à des échanges oraux dans le cadre de l'accompagnement formatif. Les étudiants sont invités également à rédiger un bilan de formation (à la suite du rapport de stage) les amenant à poser un regard distancié sur leur parcours de formation durant l'année de master 1, ce qui constitue un travail réflexif sur l'articulation entre savoirs issus de la formation et savoirs issus du terrain. L'ensemble des écrits produits est consigné dans un portfolio de formation.

Notre corpus est constitué des trois premiers types d'écrits. Plus précisément, dans le cadre du présent article, nous avons travaillé à partir de 50 unités didactiques (UD), 9 rapports d'observation (RO) ainsi que 13 rapports de stage (RS).

Construction et circulation des savoirs : quelles visées, quelles synergies ?

Afin de cerner les processus de circulation et d'appropriation des savoirs tels qu'ils peuvent être observés dans les discours produits par les étudiants, nous nous appuyons sur des travaux issus de deux orientations de recherche en sciences de l'éducation. Nous mobilisons, d'une part, la notion de circulation des savoirs entre la formation dispensée dans le cadre institutionnel et le terrain auquel les étudiants sont confrontés lors de leur stage, et celle, d'autre part, de la construction des savoirs qui renvoie plus précisément à la réflexion sur l'action enseignante qui prend forme dans les discours produits par les étudiants. Ainsi, il s'agit d'un côté d'observer la circulation entre les savoirs disciplinaires et les savoirs issus de l'expérience et de l'autre d'observer comment les processus d'écriture contribuent à la fabrication des savoirs.

Pour penser l'observation de la circulation des savoirs, nous nous appuyons sur la notion de double triangulation didactique (Portugais, 1995 ; Gagnon, 2010 ; Dolz & Gagnon, 2018 ; Gagnon & Laurens, 2016, 2018). Se référant à la notion de triangle didactique qui schématise les situations d'enseignement et les liens entre les savoirs, le travail de l'enseignant et le travail de l'apprenant, la notion de double triangulation didactique permet de mettre en avant le fait qu'en formation d'enseignants, c'est le triangle didactique qui devient objet de la formation et qui est donc traité par le formateur et travaillé par les formés. Il y a ici circulation des savoirs entre les contenus de formation liés aux situations d'enseignement, l'expertise du formateur dans son domaine et les représentations, expériences et savoirs en construction des formés. Pour Gagnon (2010), la notion de circulation des savoirs nous invite à penser les phénomènes de relais des contenus du contexte de la formation à celui de la pratique. Une circulation

des savoirs qui favorise l'exploitation de la double triangulation didactique révèle le savoir-faire visé en formation et permet sa transformation en fonction des intérêts du formé, des objectifs d'apprentissage, du contexte. Elle est rendue possible par des outils de formation qui comportent une double facette, un usage en formation et un usage dans l'enseignement, et qui, idéalement, incluent une réflexion sur ce double usage – d'où notre choix, par exemple, de faire construire un portfolio aux étudiants.

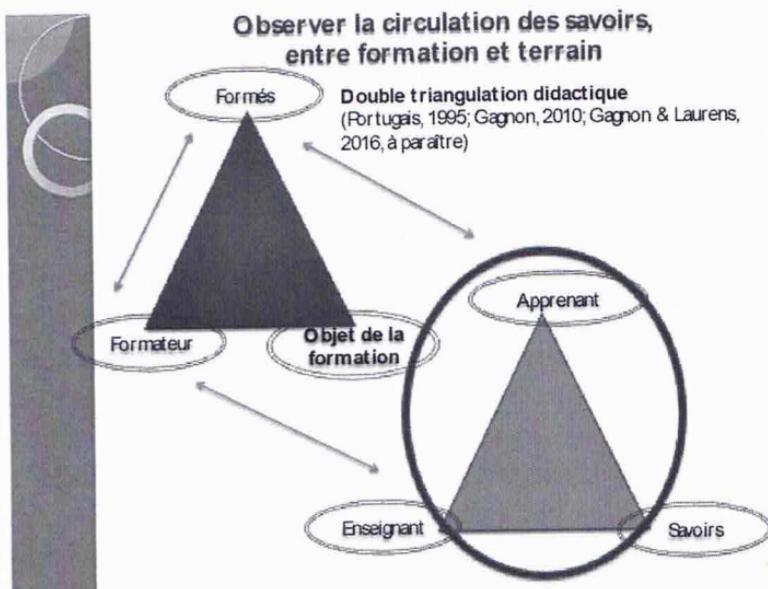


Schéma 2 – Circulation des savoirs et double triangulation didactique

Afin de penser l'observation de la construction des savoirs, entre langue, discours et action, nous proposons de forger la notion de *communauté discursive disciplinaire de formation* en nous appuyant sur les notions de communauté discursive (Mingueneau, 1984) et de communauté discursive disciplinaire scolaire (Jaubert, 2004, 2007, 2010). Pour Mingueneau (1984), l'espace d'énonciation suppose la présence d'un groupe spécifique, sociologiquement caractérisable : il n'existe pas de rapport d'extériorité entre le fonctionnement du groupe et celui

de son discours et il faut donc penser d'emblée leur intrication. C'est pour pouvoir désigner les deux faces du discours, sociale et textuelle, que Maingueneau convoque la notion de pratique discursive. Ce terme permet en effet d'intégrer les deux éléments que sont la formation discursive et la communauté discursive, soit le groupe à l'intérieur duquel sont produits les textes relevant de la formation discursive. En d'autres termes, et pour revenir à notre sujet, nous ne pouvons pas considérer, d'un côté, les futurs enseignants et, de l'autre, les énoncés en circulation puisque tout émerge simultanément. Lorsque Jaubert (2004, 2007, 2010) évoque la question de l'entrée dans une communauté discursive disciplinaire scolaire, elle renvoie au processus de secondarisation des savoirs. En se référant à Bakhtine (1984), elle distingue en effet les genres premiers et les genres seconds du discours : les premiers sont peu élaborés, ils permettent de gérer les interactions de la vie quotidienne et sont tributaires de l'action, alors que les seconds sont complexes, ils mettent l'action à distance et la réorganisent selon des conventions socio-culturelles. Elle considère que l'un des enjeux de l'enseignement/ apprentissage est de permettre l'appropriation des genres seconds du discours. En effet, on peut envisager la secondarisation comme la transformation des usages langagiers initiaux au cours de l'intervention didactique et considérer que les écrits de travail sont intéressants à analyser car ils ne relèvent pas nécessairement encore des formes canoniques des genres seconds. Dans les discours de travail produits par les étudiants, nous sommes face à une communauté discursive professionnelle en voie d'institution et nous pouvons supposer que nous y entendons différentes voix.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons à la transformation progressive du langage déjà-là et tentons de voir comment le nouveau discours peut signaler un travail réflexif, témoignant peut-être d'un déplacement cognitif et énonciatif chez l'enseignant en formation. Nous considérons donc les écrits que les étudiants produisent dans le cadre de

leur formation comme des outils de formalisation qui permettent potentiellement la construction des savoirs en une discipline donnée. Parmi les écrits produits par les étudiants de master 1, il nous semble que des écrits à dimension réflexive tels que les rapports d'observation (RO), les rapports de stage (RS), les bilans de formation (BF) et les pré-projets de recherche (PPR) sont à classer du côté des genres seconds et constituent autant d'espaces de mise en discours écrit de l'action, de la réflexion sur l'action, propices à l'analyse de la construction des savoirs dans et par le discours. Dans l'analyse de nos données, il s'agit d'observer comment l'inscription dans la communauté discursive se réalise en travaillant autour de deux notions, celle d'objectif et celle de tâche.

L'appropriation en tension des notions de « tâche » et d' « objectif » dans les écrits produits par les étudiants de master 1 en didactique des langues

Les notions de tâche et d'objectif font partie de ces contenus de formation posés comme des préalables à l'élaboration d'une séquence didactique. Leur appropriation par les étudiants peut s'avérer plus délicate que prévu. En effet, les futurs enseignants doivent pour cela passer d'une acception courante issue des genres premiers à une acception savante issue des genres seconds, ce qui n'est pas sans poser problème et implique un remaniement des savoirs en construction et une forme de reconceptualisation.

L'abord des notions de « tâche » et d' « objectif » dans les contenus de formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE

Avant de nous intéresser aux façons dont les notions d'objectif et de tâche sont employées par les étudiants dans leurs écrits de master 1, il est nécessaire de revenir sur la présentation de ces notions au sein de la formation à la

méthodologie de l'enseignement du FLE. Nous situons les contenus de formation travaillés sur le plan de l'ingénierie didactique dans l'orientation communicative/actionnelle de l'enseignement des langues où prévaut une approche intégrée (non cloisonnée) de la langue. Dans ce cadre, nous amenons les étudiants à cibler trois niveaux d'objectifs reliés : objectifs pragmatiques (ou fonctionnels), objectifs linguistiques et objectifs socioculturels/ sociolinguistiques. Ces objectifs permettent de développer les compétences nécessaires et non encore acquises pour accomplir la tâche visée dans la séquence didactique conçue. La notion de tâche est abordée dans une acception large, appuyée sur les apports communicatif et actionnel, et posée comme toute macro-activité qui met les apprenants en situation d'utiliser la langue, de s'exprimer en langue, d'agir avec la langue, seul ou avec d'autres, de manière réelle ou fictive. La tâche doit offrir la possibilité d'utiliser les éléments langagiers travaillés dans la séquence et elle représente généralement la phase finale de la séquence en question (cf. Laurens, 2020).

Appropriation et résistance autour de la notion d'objectif

Ces précisions apportées, nous allons, dans un premier temps, situer la manière dont les objectifs de la séquence sont nommés. Pour commencer, signalons que, lors de l'analyse des données, nous n'avons pas recherché uniquement le terme « objectif » dans le corpus puisque nous cherchions plutôt à relever la manière dont était annoncé le résultat que l'on se proposait d'atteindre par la mise en place d'activités en classe. Nous avons ainsi pu relever l'emploi du terme « objectif » – accompagné, éventuellement de ses déclinaisons « pragmatique », « linguistique », « socioculturel », mais aussi les termes de « savoir-faire », « thème », « notion », « but » et « tâche ». On remarque un foisonnement de termes qui n'est pas sans rappeler la mise en garde que l'on trouve à la

définition d'*objectif* dans *Le dictionnaire de didactique du FLE/S* : « On ne confondra pas objectif avec des notions qui pourraient paraître quasi-synonymes comme celle de but, de finalité ou d'intention » (Cuq, 2003 : 180). Nous constatons ainsi que les tâtonnements des étudiants peuvent renvoyer à des questionnements d'ordre notionnel et terminologique existant au sein même de ce que l'on pourrait qualifier de communauté discursive professionnelle de référence.

Les extraits de corpus suivants illustrent ce que peut recouvrir le terme d'*objectif* : les objectifs mentionnés sont souvent très généraux comme en témoigne l'exemple 1 où l'on cible la compétence phonologique dans son ensemble, ou l'exemple 2 où sont ciblées à la fois une activité langagière et des « connaissances » de façon générale. Parallèlement à ce manque de précision, des confusions s'observent également, notamment autour de la notion d'*objectif pragmatique* qui peut être confondu avec la consigne dans l'exemple 3 ou avec un objectif méthodologique (exemple 4) ou linguistique (exemple 5).

Extraits de corpus (RS – RO – UD)

Exemple 1 : L'*objectif* de ce cours était d'apprendre aux élèves à avoir une prononciation et une intonation correcte des phrases (Samia-RO)

Exemple 2 : *Objectifs* : développer la compétence de compréhension orale et accroître l'étendue des connaissances (Li-RO)

Exemple 3 : *Objectif pragmatique* : associer une image à chaque entrée/plat/dessert. (Marie – RS)

Exemple 4 : *Objectif pragmatique* : savoir effectuer une recherche précise sur un site internet français.» (MG)

Exemple 5 : *Objectif pragmatique* : maîtriser les phrases interrogatives (TJ)

La tendance à la focalisation sur les traits linguistiques de la langue dont témoigne l'exemple 5 est une constante qui nous permet de mettre à jour des résistances tenaces à l'appropriation d'une approche intégrée de l'enseignement de

la langue, ancrée dans le sens, à partir d'objectifs reliés entre les composantes pragmatique, linguistique et socio-culturelle/socio-linguistique (Laurens, 2014). Cette difficulté à mettre en œuvre une approche sémantique de la grammaire se retrouve en effet dans l'exemple 6 où une même étudiante utilise le terme de « savoir-faire » pour désigner deux objets distincts :

Vocabulaire	Extraits (exemple 6)
Savoir-faire	<p>Objectif : faire la différence entre futur proche et futur simple</p> <p><i>Savoir-faire : parler</i> d'un fait futur.</p> <p>Objectif : faire la différence entre verbes pronominaux et verbes non pronominaux</p> <p><i>Savoir-faire : conjuguer</i> les verbes pronominaux au présent. (Laura-RS)</p>

D'un côté, il s'agit bien d'un savoir-faire procédural, de la capacité à utiliser de façon discursivement appropriée une forme de la langue cible – « parler d'un fait futur », de l'autre le savoir-faire recouvre une compétence purement linguistique – « conjuguer les verbes pronominaux au présent ». Les objectifs recouvrent quant à eux des savoirs linguistiques.

Concernant les autres termes qui peuvent être employés pour désigner les objectifs, on voit que le mot « thème » est utilisé pour désigner des objectifs lexicaux (exemple 7) ainsi que des genres de textes (exemple 8) qui apparaissent souvent comme des objectifs, alors qu'ils recouvrent en fait des tâches : rédiger un compte-rendu, inventer un conte, écrire une carte postale, etc. Ces formulations sont plus attestées que des formulations d'objectifs pragmatiques telles que « raconter ses vacances » ou « parler de ses goûts », qui sont ici nommés « notion » (exemple 9) :

Vocabulaire	Extraits (exemples 7, 8 et 9)
Thème	Introduire le thème des fruits (Marion-RS) (...) cours articulé autour du thème de la carte postale (Cédric-RS)
Notion	Introduire la notion « j'aime/je n'aime pas » (Marion-RS)

Enfin, les exemples suivants, en écho également à l'exemple 1, permettent d'observer le fait que les objectifs sont souvent des objectifs d'enseignement plutôt que des objectifs d'apprentissage :

Vocabulaire	Extraits (exemples 10 et 11)
But	Le but est d'éveiller la curiosité des élèves et de leur apporter des éléments linguistiques essentiels pour présenter une photographie (Maria-RO)
/	<i>Entrainer</i> les apprenants à utiliser à l'oral le passé-composé (Marie-Laure-RS) Deux séances ont porté sur les enveloppes (Elsa-RS)

Ainsi, à la suite de Glowacka (2012), on peut souligner que les étudiants ont tendance à passer sous silence la compétence requise de l'apprenant et à informer plutôt de la performance attendue de l'enseignant.

Les principales observations nous amènent à constater une tension autour de l'appropriation de la notion d'objectif dans les savoirs d'ingénierie didactique en construction des étudiants, tension qui se caractérise notamment par une tendance à nommer des objectifs très généraux, situés très souvent du point de vue de l'enseignant et généralement orientés vers l'aspect formellement linguistique de la langue et peu sur ses dimensions pragmatique ou socio-culturelle/sociolinguistique.

Appropriation et résistance autour de la notion de « tâche »

La difficulté à identifier et à nommer des objectifs pragmatiques est également avérée pour ce qui est de l'identification

des tâches, comme en témoigne l'exemple suivant où, dans un rapport d'observation rédigé par un étudiant, le terme « objectif » avait été initialement choisi, puis barré, pour lui préférer celui de « tâche ».

Vocabile	Extraits (exemple 12)
Tâche	L' <i>objectif</i> La <i>tâche</i> explicitée par l'enseignante en début de séance était : imaginer et rédiger un conte (Sami-RO)

Tout d'abord, la notion de tâche finale peut être désignée par d'autres vocables, tels que « projet » ou « création » ou encore être évoquée indirectement dans la formulation de la consigne : « Préparez une présentation de votre ville ». Parfois, cependant, des confusions surviennent, comme dans les deux exemples suivants où sont plutôt décrits des compétences et des objectifs généraux :

Vocabile	Extraits (exemples 13 et 14)
Tâche finale	<i>Tâche finale</i> : découvrir l'arbre généalogique de la famille et avoir de l'imagination (SL). <i>Tâche finale</i> : comprendre et employer les subtilités humoristiques du français québécois (MG).

De plus, l'exemple ci-dessous montre que « tâche » rime souvent avec activité de production « concrète » voire « réelle » :

Vocabile	Extrait (exemple 15)
Activité de PO, tâche	Nous avons essayé de créer des <i>activités de production orale concrète</i> pour les apprenants. (...) Ainsi, lorsqu'on leur demande de trouver des informations sur un site internet officiel (cours 1, activité 1) ou d'associer une étiquette à son plat (cours 3, activité 4), ils se sentent davantage concernés car il s'agit de <i>tâches que l'on effectue quotidiennement.</i> » (MG)

Nous constatons ici deux tâtonnements. Tout d'abord, il y a une surgénéralisation du concept de tâche communicative proche de la vie réelle, alors qu'il existe aussi des tâches pédagogiques comme « écrire un journal de la classe » ou simulées comme « improviser un jeu de rôles ». Ensuite, la dernière activité citée dans l'exemple (étiqueter un plat) ressemble davantage à une consigne qu'à une tâche en soi, peu quotidienne au demeurant.

Le tableau suivant illustre d'autres tâtonnements :

Vision partielle de la tâche exemple 16	« En binômes, les étudiants doivent remplir un questionnaire en trouvant les réponses sur le site officiel du musée du Louvre. Cette activité est pleinement représentative de la tâche finale de l'approche actionnelle »
Traces d'appropriation exemple 17	« Après la visite, nous nous sommes installés à une table pour faire un jeu de société tous ensemble. De plus, les apprenants ont tous rempli un formulaire pour pouvoir obtenir une carte de bibliothèque. » (RS)
Traces d'appropriation exemple 18	« La tâche finale de production orale consistait à mettre les apprenants dans un contexte où ils seront obligés d'imaginer un bâtiment écoresponsable qui respectera certains critères (vus dans l'article) » (LH)
Traces d'appropriation exemple 19	Le projet pédagogique de cette séance vise une tâche finale, celle de réaliser un emploi du temps pour le week-end (Sofia-RS)

L'exemple 16 montre une vision partielle de la notion de tâche. En effet, alors que la tâche finale de la séquence (tâche existante) était « organiser une visite au musée », la tâche est conçue comme une activité de compréhension à partir d'un support authentique (collecter des informations sur un site internet). Les exemples 17 à 19 contiennent des maladresses, mais montrent une stabilisation des savoirs. En effet, l'exemple 17 ne contient aucune terminologie spécifique (secondarisation non atteinte), l'exemple 18 insiste plus sur les

modalités de préparation de la tâche que sur la tâche elle-même, et l'exemple 19 contient une redondance (un projet qui vise une tâche).

Conclusion

Les différents types d'écrits produits par les étudiants de master 1 en didactique des langues / du FLE sont nourris par les notions vues en cours et ancrés dans les expériences observées / vécues sur le terrain : ils donnent à voir, dans une certaine mesure, une forme de circulation des savoirs.

Ainsi, l'analyse de ces écrits témoigne de tâtonnements d'ordre conceptuel autour, notamment, des notions d'objectif et de tâche, reflétant l'entrée progressive des étudiants dans une communauté discursive disciplinaire de formation. L'appropriation notionnelle se révèle partielle, en cours, non stabilisée au mi-temps du master, en fonction de raisons diverses :

- On peut noter, tout d'abord, l'influence de l'usage courant sur l'interprétation et l'usage de certaines notions comme celles d'objectif et de tâche, mais aussi de certains termes comme les adjectifs « pragmatique » et « déductif ». L'emploi de ces termes ne s'inscrit pas encore dans les formes de discours partagés au sein de la communauté professionnelle de référence.
- Ces tâtonnements peuvent aussi s'expliquer par le flou terminologique et le manque de consensus qui se manifestent parfois dans la communauté discursive scientifique sur la définition de certaines notions en didactique des langues. Comme toute construction intellectuelle, ces dernières sont des objets mouvants, susceptibles d'évolution et de transformation aboutissant à de possibles dissonances et désaccords entre experts.

- Par ailleurs, les étudiants peuvent se retrouver confrontés à des pratiques effectives en situation de stage qui ne reflètent pas les options théoriques (hypothèses, principes, techniques pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères) travaillées en formation.

Ces décalages invitent à repenser les dispositifs de formation, dans leur organisation, en favorisant la circulation des savoirs par une alternance renforcée entre temps de formation académique et temps de terrain. Cette imbrication accrue permettrait sans doute d'enrichir les possibilités de construction des savoirs en amenant les étudiants à développer leur réflexivité de manière située entre apports théoriques et savoirs expérientiels.

Bibliographie

- ABOU-SAMRA M., ABOUZAID M., BRULEY C., LAURENS V., TREVISIOL P. (2018). Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire : quelle appropriation par les étudiants futurs enseignants de FLE ?, *Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 15-1.
- BAKHTINE M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard.
- CUQ J.-P. (éd.) (2003). « Objectif », *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Asdifle / Clé international, p. 180.
- DOLZ J., GAGNON R. (éds.) (2018). *Former à l'enseignement de la production écrite*, Lille : Presses universitaires du Septentrion.
- GAGNON R. (2010). *Former à enseigner l'argumentation orale, de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- GAGNON R., LAURENS V. (2016). Circulation de savoirs entre institution de formation et terrains scolaires : analyse de dispositifs de formation à l'enseignement de la production écrite en Suisse romande, *Revue Phronesis*, vol. 5, n°3-4, 69-86.
- GAGNON R., LAURENS V. (2018). Dispositifs d'alternance et circulation des savoirs entre institution et terrain scolaire »,

- dans DOLZ J. & GAGNON R. (éds.), *Former à enseigner la production écrite*, Lille : Presses universitaires du Septentrion, 309-344.
- GLOWACKA B. (2012). Les objectifs d'apprentissage et la dimension métacognitive de l'enseignement des langues, *Synergies Pologne*, 9, 121-141.
- JAUBERT M. (2007). *Langage et construction de connaissances à l'école : un exemple en sciences*, Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- JAUBERT M., REBIERE M., PUJO J. (2012). Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions, dans RIVIERE V. (dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques*, Paris : Riveneuve éditions, 59-80.
- LAURENS V. (2014). Conception d'unités didactiques en FLE : analyse contrastive d'objets d'enseignement planifiés et d'objets enseignés dans les pratiques d'enseignants novices, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 55, 76-90.
- LAURENS V. (2020). *Le FLE, entre formation et pratiques. Construction de savoirs d'ingénierie didactique*, Paris : Didier, coll. « Langues et didactique ».
- MAINIGUENEAU D. (1984), *Genèses du discours*, Bruxelles : Mardaga.
- PORTUGAIS J. (1995), *Didactique des mathématiques et formation des enseignants*, Berne : Peter Lang.