

ASSISES D'UN PROGRAMME MULTIMODAL (ET) ACTIONNEL DE FORMATION D'ENSEIGNANTS DE FLE

CLARA FERRÃO TAVARES

GERFLINT, *Synergies Portugal*

ferrao.clara@gmail.com

Résumé : Dans la communication qui a donné origine à cet article, j'ai cherché à donner une réponse à la demande qui m'a été faite par l'APEF de réfléchir à un programme de formation de FLE. J'ai donc explicité le titre du programme proposé et j'ai développé les dix principes qui devraient guider ce programme.

Mots-clés : Didactique des langues-cultures, multimodalité, démarche actionnelle, délocalisation, vidéoformation.

Abstract: This article is based on a paper and an attempt was made to reply to the request made by the APEF to reflect on a training programme for French as a Second Language. I therefore, state clearly the title of the proposed programme and also the ten principles that ought to serve as guidelines.

Keywords: Teaching Language and Culture, multimodality, action-oriented approach, relocation, Video Training.

Dans cet article, qui reprend une communication orale, j'adopterai un format narratif et dialogal proche de celui de la situation initiale d'énonciation, étant donné le caractère programmatique de ce texte. Je commence donc par un témoignage personnel qui me permettra, tout d'abord d'une façon naïve, d'exemplifier les termes clés de cet article et ensuite d'expliciter les assises du programme de formation que je propose à l'APEF, un programme *multimodal* et *actionnel*.

Je ne suis pas née francophone, la langue-culture française n'est pas ma langue-culture d'héritage ou d'origine, pour employer des désignations à la mode, elle est vraiment une langue-culture qui m'était tout à fait étrangère. C'est peut-être l'une des premières raisons pour lesquelles je l'ai apprise. Je ne l'ai pas apprise précocement. Ceci explique certainement des erreurs phonologiques, lexicales, morphosyntaxiques ! Mais j'ai appris le français, quand même ! Parce qu'il y a eu l'empathie avec la langue et les Français. J'ai connu mon amie Nicole à 10 ans, sur la plage à Figueira da Foz, une première raison d'apprendre le français : l'envie de connaître et de faire des amis. J'ai appris le français à l'école mais je l'ai aussi appris dans une « école parallèle », comme on allait la désigner plus tard. Avec les chansons de Françoise Hardy et de Jacques Dutronc, par exemple. J'ai décliné « J'aime la vie » comme « J'aime le français ». Avec les revues *Salut les copains* et *Mademoiselle âge tendre*, j'aimais les histoires des gens, des acteurs et des auteurs. J'ai appris en chantant, en mémorisant des chansons... et des verbes en même temps... J'ai fait un grand effort pour apprendre, mais l'étranger, l'exotique en quelque sorte, m'a toujours attiré et la France de la Liberté était déjà un motif d'intérêt même pour une petite fille née sous Salazar. J'ai partagé avec des correspondants qui sont même devenus des petits amis à distance ! Je suis sortie de la salle de classe avant qu'on ne parle de la mobilité. J'ai fait des voyages, d'abord à partir de la classe, des textes littéraires, des affiches des régions de France, des écrivains, des peintres, du rêve... À 19 ans, j'ai entrepris mon premier voyage réel, malgré l'envie de la Police politique du régime de me retenir au pays, après les événements de mai 68 ! J'ai appris à penser en français ! J'ai appris le portugais à travers le français. Et l'anglais... Et les autres matières ! Bien évidemment je suis partie en France, pendant trois ans pour faire mon doctorat, pour me promener dans des musées et des expositions, dans les rues, dans les cours de mime contemporain ou pour travailler sans m'en rendre compte dans des cours de suggestopédie ou, « plus sérieusement », dans les salles de Paris 3. Je ne le savais pas, mais... j'ai appris à travers une démarche *actionnelle* et *multimodale* !

Après cet exemple personnel, pour commencer à caractériser une démarche actionnelle et multimodale, je propose la conceptualisation de ma démarche. Je

propose 10 réflexions qui, de mon point de vue, peuvent être à la base d'un programme de formation des enseignants.

Une première réflexion

Un programme de formation continue des enseignants de français, dans ma conception, est un programme en Didactique des Langues-Cultures.

Ce programme parcourt le chemin de cette discipline et interroge, au besoin, les autres disciplines comme la linguistique, la littérature, la psychologie, les sciences de l'éducation et de la communication qui ont fait l'objet d'étude dans la formation initiale. Je me situe dans la ligne des écrits de Robert Galisson, pour qui la didactologie des langues-cultures est la « discipline d'intervention (...) ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'œuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures » (Galisson, 1999 : 118). Plus précisément, la didactologie des langues-cultures

est une discipline (...) [• d'] observation, parce [qu'elle] est tenue de baliser, maîtriser son objet d'étude et que celui-ci est largement observable (...); [• de] conceptualisation/théorisation, parce que l'observation et l'intervention ont besoin d'outils abstraits pour analyser, décrire, comprendre l'objet d'étude et agir sur lui (...); [• d'] intervention, parce [qu'elle observe], elle théorise non pour produire des connaissances à verser au trésor commun de la pensée humaine, mais, plus modestement, les connaissances nécessaires à la mise en œuvre des moyens pour intervenir sur un objet d'étude qu'il convient d'aider à suivre (ou précéder ?) l'évolution du monde (...).

Robert Galisson ajoute même que la spécificité de la didactologie des langues-cultures «est de réfléchir pour agir, sa visée est pragmatique. Partant du terrain (l'observation), elle s'en écarte par l'abstraction (la conceptualisation/ théorisation), pour mieux y revenir (l'intervention)» (Galisson, 1994 : 128).

Déclinant ces définitions de la didactique des langues-cultures en termes de programme de formation, je peux dire que ce programme doit avoir une fonction de réflexion pour l'action. Partant du terrain (l'observation), il s'en écarte par l'abstraction *pour* intervenir dans le sens d'une contribution à l'éducation *aux* et *par* les langues-cultures. L'observation, la conceptualisation et l'intervention... des passages obligatoires d'un programme de formation des enseignants.

Deuxième réflexion : le PEPELF constitue un référentiel pour la formation

Le Conseil de l'Europe propose, depuis 2008, le *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* – PEPELF – (Newby *et al.*, 2008). Même si ce document a pour groupe cible les (futurs) enseignants de langues-cultures vivantes en formation initiale, il peut s'adapter à la formation continue. Il a pour l'un de ses objectifs premiers d'encourager ses utilisateurs à réfléchir aux compétences qu'un enseignant se doit d'acquérir et au savoir qui les sous-tend. N'étant pas une adepte de la définition d'objectifs mesurables, de buts, de descripteurs rigides, je reconnais l'intérêt de ce document en termes de cadre de référence.

Je me permets de choisir quelques descripteurs des compétences professionnelles du PEPELF qui constituent pour l'essentiel, les objectifs d'un programme de formation d'enseignants :

Je suis capable de jouer des rôles différents selon les besoins des apprenants et les nécessités de la tâche (personne-ressource, médiateur, surveillant, etc.).

Je sais utiliser et évaluer de manière critique les programmes et plates-formes d'apprentissage recourant aux TIC.

Je sais trouver et choisir, en recourant à différentes sources telles que la littérature, les médias et l'Internet, des textes répondant aux besoins de mes apprenants.

Je sais guider les apprenants pour produire du matériel pour eux-mêmes et pour d'autres apprenants.

J'ai choisi quatre descripteurs qui constituent des *guidelines* du programme : Un programme qui développe chez les enseignants des capacités pour jouer des rôles (conteur, metteur en scène, explicateur...). Un programme qui tienne compte des différents dispositifs d'apprentissage technologiques. Un programme qui tienne compte de la multimodalité des supports. Un programme qui mène à l'action aussi bien les enseignants que les apprenants.

Troisième réflexion (qui découle de la précédente)

Une formation, aujourd'hui, ne peut être que de type actionnel dans et pour l'éducation aux et par les langues-cultures.

Je propose donc l'adoption d'une démarche de formation isomorphe de l'enseignement des langues-cultures aujourd'hui.

Aujourd'hui, une formation doit prendre en compte le contexte des programmes de langue, conçus à la suite du *Cadre européen commun de référence pour les langues – CECRL – (Conseil de l'Europe, 2001)* et des documents inclus dans la *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle (Conseil de l'Europe)*, dans une perspective actionnelle, et ainsi il doit proposer une démarche de type actionnel à l'éducation *aux* et *par* les langues-cultures. Cette conception actionnelle des compétences d'enseignement des langues-cultures va de pair avec la perspective actionnelle avancée par les documents cités, dans la mesure où l'enseignant, tout au long de sa formation et de sa carrière professionnelle, se doit d'articuler à la fois les compétences générales et communicatives dans le cadre de son action en tant qu'enseignant – en assurant la conjugaison des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques de l'objet de la situation éducative, en l'occurrence la langue-culture – et une compétence technique qui comprend la compétence relationnelle propre à sa fonction d'enseignant.

Quatrième réflexion : l'agir est multimodal

La classe se déroule aujourd'hui dans un (des) espace(s) et un (des) temps – réels, virtuels et virturés¹ – qui sont (très) différents de ceux des générations précédentes et même, dans certains cas, inexistantes dans l'(les) espace(s) d'hier et le (les) temps révolu(s).

La coexistence, voire la complémentarité réciproque, de ces compétences communicatives, qui relèvent de dimensions et de catégories différentes, mais qui sont, néanmoins, en situation d'interaction au sein des actions professionnelles propres à l'enseignement des langues-cultures, conduit à prendre en considération ce fait dans des termes plus récents, notamment de tradition anglophone, à savoir : *littératies*

¹ Dans le cadre de la conférence – intitulée « À l'heure de la virturéalité en didactique des langues-cultures » – prononcée par Clara Ferrão Tavares lors du *Colóquio Internacional de Homenagem a Clara Ferrão Tavares – Intercompreensão, plurilinguismo & didática das línguas estrangeiras: uma viagem entre culturas* – promue conjointement par l'Associação Portuguesa de Estudos Franceses (APEF) et l'Université de l'Algarve, notamment de son *Escola Superior de Educação e Comunicação (ESEC)* et de sa *Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS)*, les 26 et 27 septembre 2011 –, l'auteur a inclus dans le titre de son intervention le mot-valise *virturéalité*, terme qui témoigne de forme paradigmatique l'assortiment de la production de néologismes autant de forme que de sens et de la reconfiguration conceptuelle correspondante dans le cadre de la didactologie des langues-cultures, de façon à signaler que la dimension virturée dans le domaine concerné correspond à une conception qui ne se limite pas – ou plus – à juxtaposer, à associer, à conjuguer... les dimensions réelle et virtuelle, mais bien à instaurer une dimension une et nouvelle, dans la mesure où cette construction lexicographique par télescopage assure le caractère syncrétique de l'unité terminologique qui supporte le concept correspondant.

multimodales. En effet, au-delà des capacités d'ordre cognitif (*stricto sensu*), ces compétences communicatives impliquent à la fois la relation entre les dimensions linguistiques et culturelles, l'organisation des discours et la transformation des rapports personnels et sociaux (dimensions affectives et empathiques), dans des situations contextuelles diversifiées, avec le recours à des langages et à des dispositifs distincts en vue d'une lecture-écriture du monde et des gens. Il s'agit ainsi d'une compétence complexe qui dépasse de loin la définition la plus commune de ce terme en éducation aux et par les langues-cultures². Par *approche actionnelle et multimodale* il faut comprendre l'approche qui se traduit par l'accomplissement de tâches de formation à l'enseignement des langues-cultures non seulement de type linguistique, mais aussi celles qui mettent en œuvre, de façon séquentielle et/ou simultanée, des langages, des canaux, des supports ... différents et/ou pluriels (multicanalité) et qui engendrent des processus d'ordre neurologique, cognitif, émotionnel, relationnel, empathique favorables à l'apprentissage (multimodalité) (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2011).

L'affectivité, la relation, l'empathie sont des composantes fondamentales de la multimodalité et conditionnent l'action sociale visée de l'approche actionnelle. Il faut, par ailleurs, souligner que le contexte du Web 2.0 donne les moyens à la classe et à la formation de partager avec les autres ce qui garantit le sens social à l'action. Les technologies ont rendu possible l'agir social prôné par les documents européens.

Un programme de formation, aujourd'hui, ne peut ne pas être *actionnel multimodal* sans avoir recours aux dispositifs du WEB 2.0.

Et, ainsi, j'arrive à la...

Cinquième réflexion

La formation, aujourd'hui, se doit d'être délocalisée à travers une démarche de *b-learning*.

Les enseignants portugais sont depuis quelques années enfermés dans leurs salles de classe, les remplacements étant très difficiles pour qu'ils puissent se libérer et suivre des formations. Ils assistent de moins en moins à des colloques en didactique, en éducation, en linguistique ou littérature. J'espère que ce programme de l'APEF puisse ouvrir les portes du Ministère de l'Éducation parce que le format *b-learning* qui exige

² Les descripteurs 3, 5, 8 font l'objet de développements autres dans C. Ferrão Tavares, 2009, L-F Barbeiro, C. Ferrão Tavares, 2011 et sur le site.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes_tic_pnep.pdf, consulté le 25/7/2016

quelques séances en présence est plus productif que celui totalement à distance. Mais, faute de collaboration officielle, le format *MOOC*³ ou le traditionnel *Moodle* permet de mettre en œuvre un programme. Christian Puren⁴ offre un programme de formation en Didactique à titre individuel, avec un simple site et un blogue. Néanmoins, si l'APEF se propose de construire un programme, je soutiens un programme mixte avec trois séances en présentiel, le format le plus consensuel et le moins couteux pour le moment. Un blogue est un format minimaliste toujours possible, quand tout le reste semble difficile ⁵!

Sixième réflexion (en articulation avec la précédente)

La classe de langue doit tenir compte des changements temporels et spatiaux de notre société.

Un programme de formation ne commence et ne se termine pas, comme dans le passé, à des dates fixes. Il ne connaît pas de durée déterminée. Si vous voulez, cette communication même a été divulguée, le 10 décembre 2015, donc avant le colloque, pour les lecteurs de mon blog qui ont accompagné l'écriture multimodale de cette communication, elle a été suivie dans une salle de l'université et partout dans le monde par *streaming* et au moment où je rédigeais cet article, le billet correspondant a été consulté, en Russie, par exemple. Différents billets peuvent être produits par moi-même avec des commentaires de la part des lecteurs de l'*Universidade de Pasárgada*⁶, pendant plusieurs années, même après ma disparition... Et ils peuvent être lus au Portugal, en Suède, aux États-Unis, au Cap Vert... Plus on utilise les nouvelles technologies, plus la classe et la formation peuvent être délocalisées et contractées. En fait, on est tellement formaté, surtout les plus jeunes, que l'on décroche vite même d'un jeu s'il prend un peu plus de temps que prévu. Les formats *grand public* pour les programmes de formation sont contractés aussi. De ces constats, émerge le besoin bien sûr de recourir à des espaces traditionnels pour les activités de réflexion, des formats monochrones et à des formats et des stratégies qui sont d'ordre plutôt polychrone qui impliquent les technologies.

³ *Massive open online course*

⁴ Ch.Puren La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche (cours en ligne) (<http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>)

⁵ Cf le blogue de l'ambassade de France/Institut français Stockholm, Suède. <http://7epoule-fle.se/>

⁶ <http://universidadedepasargada.blogspot.pt/2014/12/ii-emes-assises-du-francais-au-portugal.html>

Septième réflexion (qui découle de la précédente) : Apprendre avec les autres dans d'autres espaces

En regardant d'autres professionnels qui sont excellents dans leurs actions, les enseignants peuvent apprendre à développer leurs propres gestes professionnels, dans la ligne proposée par Schön (1987), ou, en adaptant/détournant un principe proposé par Vygostsky (1934) - dirais- je - ils peuvent développer leur potentiel d'apprentissage et de communication didactique en regardant l'espace discursif qui les entoure dans les espaces scolaires et médiatiques.

Les enseignants en formation regardent d'autres professionnels qui jouent les mêmes rôles (voir PEPELF) comme celui de raconteur d'histoires, d'explicateur ou d'animateur de jeux... à la télé.

Huitième réflexion

Je viens de présenter une démarche : la vidéoformation – qui consiste en l'introduction de la simulation à l'intérieur du dispositif de formation. Le stagiaire apprend à jouer des rôles. C'est en tout cas ma proposition en ce qui concerne la façon d'organiser la formation.

Depuis une trentaine d'années, j'ai adopté dans le cadre de mes cours, dans des programmes de formation aussi bien au Portugal que dans le cadre des stages d'été à Lille 3 et au CUEF à Grenoble, la vidéoformation, démarche proposée entre autres par M. Altet (1988) en France et J. Donnay en Belgique (Donnay, 1996). Cette démarche implique l'action. À partir d'un constat, par exemple la difficulté ressentie par beaucoup d'enseignants à se servir d'une présentation multimédia pour expliquer un sujet, les formateurs peuvent proposer une action.

Les enseignants en formation observent en construisant des outils de conceptualisation des procédés multimodaux utilisés. Ainsi, revenant à la formation, les stagiaires peuvent construire et proposer par exemple une présentation en format Pecha-Kucha⁷ : deux ou trois stagiaires volontaires construisent un exposé et le présentent – 20 images, chacune en vingt secondes (temps total de six minutes et 40 secondes). Ils expliquent un sujet que les autres participants des autres groupes ignorent sans regarder les enregistrements de leur prestation. Après, il y aura un retour à la situation de simulation avec l'observation des actions réalisées par les

⁷ Pecha-Kucha in the classroom. <https://www.youtube.com/watch?v=5x5FB2mxvZY>

enseignants au début de la séquence en Pecha-Kucha. Après avoir regardé d'autres professionnels, les enseignants prennent ainsi des distances par rapport aux actions réalisées et peuvent corriger des problèmes de communication, refaire la présentation multimédia, faire plus attention à leur corps, à leur voix, à la mise en corps et à la mise en scène des savoirs qu'ils sont censés faire apprendre. Ils apprennent à refaire leur texte qui est dit et les diapos qu'ils doivent choisir, en fonction du temps contracté du format. Par ailleurs, les enseignants peuvent proposer les mêmes contenus sans aucun support visuel, à l'aide du tableau noir, avec des images... dans un temps plus court ou plus long.

Le *corpus* pour une analyse de la communication médiatique mais aussi de la communication pédagogique, aujourd'hui, sur internet, comprenant des enregistrements de cours et des conférences, permet d'observer une infinité de rôles et de communicateurs (Begioni et al. 1998, Ferrão Tavares 1990, 1999, 2002, 2008, 2013, 2016).

Bien évidemment, dans un dispositif de *b-learning*, l'adoption de la vidéoformation ainsi conçue serait plus difficile, mais on peut adopter les mêmes principes : apprendre en regardant les autres, « apprendre en faisant » (Costanzo, Ferrão Tavares, 2008).

Neuvième réflexion

Cette réflexion porte sur l'organisation de séquences et l'organisation des contenus du programme de formation.

Je ne vais pas m'attarder sur la définition de séquence de formation, ou du scénario de formation, ce que j'ai fait ailleurs (Ferrão Tavares, Silva & Silva e Silva, 2014), utilisant les deux termes de façon indifférenciée.

J'ai cherché à combiner une entrée plus classique sur l'évolution méthodologique, une entrée par les compétences en langue-culture comme dans les instructions officielles et une autre entrée plus centrée sur les rôles que l'enseignant est amené à jouer, dans la ligne développée dans cet article. Le premier choix a été déterminé par un constat : l'un des problèmes des enseignants est dans la contextualisation – opération cognitive des plus difficiles lorsque l'on est sur internet. En effet, on observe souvent un décalage méthodologique dans les ressources disponibles sur internet ou celles proposées par les concepteurs de technologies les plus récentes. Une grande partie des exercices proposés pour les tableaux interactifs multimédia, par exemple, datent des premières années du XX siècle. Les exercices sont

souvent centrés sur les « leçons des choses » : les « choses » sont remplacées par les images de type référentiel. En regardant différents sites pour la classe, je ne peux pas ne pas penser aux tableaux Delmas du siècle passé qui eux, malgré la centration sur les noms des choses, comme ils étaient beaux, ils invitaient au voyage. D'autres exercices sont conçus selon les principes behavioristes et structuralistes des méthodes audio-orales ou audio-visuelles, des années 60,70.

La supposée modernité des ressources n'a pas accompagné l'évolution méthodologique. Au lieu de proposer aux enfants le voyage, la narrativité, la fiction, à travers la langue-culture étrangère, les auteurs de beaucoup de matériaux et méthodes disponibles en ligne proposent une entrée par le concret. Ils adoptent une démarche calquée sur la phase de la pensée concrète de Piaget, oubliant que les enfants ne sont plus des enfants du concret comme le démontrent Egan, McEwan (1993, 1995), Egan, Roldão (1994) et les études en neurosciences ou sur la réception des jeux informatiques. Quel besoin d'apprendre une langue étrangère pour apprendre le nom des jupes et des pantalons...⁸ Si celle-ci n'a pas été sûrement ma motivation, comme je l'ai souligné au début de l'article, même si j'ai appris le vocabulaire avec un petit carnet, alors comment pourra-t-on s'imaginer qu'elle le sera pour les natifs digitaux ?

Après cette phase de contextualisation, je proposerais une entrée centrée sur les compétences. Ce serait une phase d'analyse des instructions officielles, d'épreuves d'examens, de « fiches pédagogiques », marché fleurissant à la suite de centrations sur des examens et «Metas» dans d'autres disciplines, manuels et produits multimédia, *ebook*... qu'ils soient d'ordre commercial ou d'élaboration personnelle, disponibles sur Internet à fin de dégager des tâches, des activités et des exercices destinés au développement des différentes compétences, d'identifier le type d'approche proposée pour la grammaire et le type de démarche d'évaluation (compréhension orale, production orale, compréhension écrite, expression écrite, compétences de médiation).

Finalement une phase centrée sur les rôles joués par les enseignants (Cf. PEPELF) et par l'analyse de la communication en situation pédagogique et en situation médiatique. Le besoin de former des enseignants à jouer des rôles part du constat que les enseignants ont beaucoup de difficultés quand il s'agit de raconter une histoire, ou d'expliquer, de paraphraser, de résumer... en fin de comptes, les opérations cognitives qu'ils doivent attendre que les apprenants maîtrisent. La perspective ainsi adoptée va

⁸ Je me permets de dire que même les instructions officielles *Metas de aprendizagem* de l'anglais proposées pour le premier cycle constituent un retour aux méthodes directes, avec l'emphase sur les choses comme dans les *leçons des choses : identifier le vocabulaire des animaux, différents types d'habitation, les saisons de l'année*.

dans le sens des travaux du Conseil de l'Europe sur les langues dans les autres matières, perspective développée dans la Plateforme du Conseil de l'Europe, notamment dans les textes de Beacco, Coste, Vollmer (2010), concernant par exemple les langues en Histoire ou en Sciences. Enseigner à réaliser des opérations discursives : expliquer, définir, paraphraser, argumenter, nuancer...

S'il n'y avait pas de possibilité de séance présentielle (avec la vidéoformation), les enseignants pourraient observer un corpus composé d'échantillons de classes et de programmes de télévision, vidéos sur *You Tube* avec des outils d'observation axés sur les opérations cognitives et discursives mises en œuvre par les enseignants et les apprenants de façon multimodale.

Le programme devrait inclure la construction d'une séquence actionnelle multimodale (avec enregistrement, éventuel, de 10 minutes de l'action en classe) et justification des choix méthodologiques adoptés. Un blog de l'APEF pourrait assurer le suivi et la poursuite future de la formation.

Pour conclure ou ne pas conclure... une dernière réflexion.

Dixième réflexion : la narrativité

La narrativité est l'une des règles des discours médiatiques, ce n'est pas par hasard qu'il s'agit d'un format biblique, de la tradition orale de tous les coins du monde, un universel culturel. Or, la classe connaît peu ce format même si, dans le choix des textes des manuels privilégiés par l'école, le format narratif est le mode du discours privilégié. Les histoires didactiques ne semblent pas toujours très bien racontées, puisque, souvent, les élèves considèrent que leurs classes sont «décousues».

Ce programme est le fruit d'une histoire de vie, la mienne, qui s'est croisée avec celle des dizaines de futurs professeurs et de professeurs en formation (et élèves de ces enseignants) qui ont été des adjuvants. Mon projet, ou objet, consisterait à aider l'APEF à mettre en place un programme pour le Français, comme celui où j'ai été engagée pour le Portugais (PNEP) (Barbeiro, Ferrão Tavares, 2011). Comme dans toutes les histoires les opposants se présentent, hélas ! Pendant les *Assises du Français* je croyais que cette formation-récit soutenue par dix principes pourrait avoir lieu dans l'immédiat, ce ne fut pas le cas, mais je suis optimiste et j'espère que la suite viendra un jour, probablement avec d'autres agents.

Bibliographie

ALTET, Marguerite (1988). « L'analyse des pratiques enseignantes : stabilité et variabilité des styles d'enseignement ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* n°4-5, pp.33-64.

BARBEIRO, Luis Filipe, FERRÃO TAVARES, Clara (2011). «Implicações das TIC no ensino da língua». PNEP. Ministério da Educação. [disponible le 25/7/2016]

<URL :http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/implicacoes_tic_pnep.pdf>

BEACCO, Jean-Claude (2010). «Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) Une démarche et des points de référence.» Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Conseil de l'Europe. [disponible le 25/7/2016].

<URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_FR.asp#s2>

BEACCO, Jean-Claude, COSTE, Daniel, Van de VEN, Piet-Hein, VOLLMER, Helmut (2010). «Langue et matières scolaires Dimensions linguistiques de la construction des connaissances dans les curriculums». Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle. Conseil de l'Europe. [disponible le 25/7/2016]

<URL : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxd2-othersub_FR.asp#s2>

BERTOCCHINI, Paula, COSTANZO, Edwige (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris : CLE International.

BEGIONI, Louis, COSTANZO, Edwige, FERRÃO TAVARES, Clara et al. (1998). *Polyphonies. La formation des formateurs de langues en Europe*. Paris : CIRMMI. Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle.

CHARLIER, Bernadette, DESCHRYVER, Nathalie, PERAY, Daniel (2006). « Apprendre en présence et à distance – Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et Savoirs*, Vol. 4 – N°4/2006, pp. 469-496.

COSTANZO, Edwige, FERRÃO TAVARES, Clara (2008). «Se former en faisant», *Mosaic. The Journal for Language Teachers*. Vol. 10, n° 4, University of Toronto Missisauga, Ed. Soleil. ISSN 1195-7131.

DONNAY, Jean, CHARLIER, Evelyne (1990). «Une stratégie de formation. L'analyse de situations éducatives: le diagnostic situationnel», *Colloque Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*. Glasgow.

DONNAY, Jean, CHARLIER, Evelyne (1991). *Comprendre des situations de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

- EGAN, Kieran (1985). « Teaching as Storytelling: A non-mechanistic approach to planning teaching ». *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 17, No. 4, pp. 397-406.
- EGAN, Kieran (1993). « Narrative and learning: A voyage of implications ». *Linguistics and Education*, Vol. 5, No. 2, pp. 119-126.
- EGAN, Kieran, trad et adapt de ROLDÃO, Maria do Céu (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino : uma abordagem alternativa ao ensino e ao currículo na escolaridade básica*. Lisboa : Dom Quixote.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1990). « Former autrement des professeurs de langues étrangères », in *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*, Glasgow, Jordanhill College, pp. 289-297.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1990). « Rôle du non verbal dans la formation des enseignants ». In : Desrosiers-Sabbat. (Ed.) *Les modèles en éducation*. Québec : Éditions Noir sur Blanc, pp. 404-410.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1999). « L'observation du non-verbal en classe de langue ». *Études de linguistique appliquée – Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 114, pp. 153-170.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2002). « La multimodalité à l'intérieur de dispositifs de formation d'enseignants ». *Lidil*, hors Série, Sep 2003, pp. 133-148.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2007). «Le temps, l'espace et les cultures. Les blogs en tant que lieux d'apprentissage et de rencontre interculturelle». *Études de Linguistique Appliquée, Revue de didactologie des langues cultures et de lexiculurologie*, n° 146. Paris: Didier Erudition, pp.161-177 [disponible le 11/10/2016]
<https://www.cairn.info/revue-ela-2007-2-page-161.htm>
- 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 lexiculurologie*, n°153, pp. 41-53. [disponible le 11/10/2016]
<https://www.cairn.info/revue-ela-2009-1-page-41.htm>
- 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, pp. 91-117. [disponible le 11/10/2016]
<http://gerflint.fr/Base/Portugal1/Article5Tavares.pdf>
- FERRÃO TAVARES, Clara (2016). «L'intéressant et le démonstratif : à propos des zones de proximité des communications médiatiques et académiques». *Synergies Europe* n° 10 - 2015 pp. 121-139 [disponible le 25/7/2016]
<URL : http://gerflint.fr/Base/Europe10/ferrao_tavares.pdf >

FERRÃO TAVARES, Clara, SILVA, Jacques da, SILVA e SILVA, Marlène (2011). « L'approche actionnelle dans la formation des enseignants de langues-cultures : littératie(s) multimodale(s) ». Actes du Colloque international FICEL – DILTEC. Université Sorbonne Nouvelle – Paris III, 3-4 novembre 2011. [disponible le 16/10/2015]

<URL : http://www.univ-paris3.fr/medias/fichier/actes-ficel_1352801933562.pdf, pp. 122-136, >

FERRÃO TAVARES, Clara, SILVA, Jacques da, SILVA, Marlène (2014). «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, pp. 49-73 [disponible le 25/7/2016]

<URL : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13062.pdf> >

GALISSON, Robert, « D'hier à demain, l'interculturel à l'école », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 94, avril-juin 1994, pp. 15-26.

GALISSON, Robert, « Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 95, juillet-septembre 1994, pp. 119-159

GALISSON, Robert, PUREN, Christian. 1999. *La formation en questions*. Paris : CLE international. [disponible le 25/7/2016]

<URL : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1999h/>>

JEWITT, Carey., BEZEMER, Jeff, JONES, Ken, KRESS, Gunther (2009). « Changing English? The Impact of Technology and Policy on a School Subject in the 21st Century ». *English Teaching: Practice and Critique*. [disponible le 6/7/2012]

<URL:<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2009v8n3art1.pdf>>

KRESS, Gunther, CHARALAMPO, Tsatsarelis., JEWITT, Carey, OGBORN, Jon. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. New York : Continuum. [disponible le 6/7/2012]

<URL: http://www.google.pt/books?id=YnfZm5z37WMC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>

MANGENOT, François (2007). *Formations hybrides utilisant Internet : l'importance du scénario de communication*, Bologne, congrès LEND, oct. 2007.

MacEWAN, Hunter, EGAN, Kieran (1995). *Narrative in teaching, learning, and research*. Teachers College Press .

NEWBY, Danielle. et al. (2008) *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale* – PEPELF. Conseil de l'Europe [disponible le 25/7/2016]

<URL :<http://www.ecml.at/News3/tabid/643/ArtMID/2666/ArticleID/14/language/fr-FR/Default.aspx> >

PAQUAY, Léopold, ALTET, Marguerite, CHARLIER, Evelyne, PERRENOUD, Philippe. (eds.) (1998) [1996]. *Former des enseignants professionnels*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

PUREN, Christian (2008). La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche (cours en ligne) [disponible le 25/7/2016

<URL<http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>>

SCHÖN, Donald (1987). *Educating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning professions*. San Francisco: Jossey Bass.

SILVA, Jacques, SILVA e SILVA, Marlène (2014). « Du non-verbal à la multimodalité en didactique des langues-cultures ». In : A.C. Santos *et al.*, *Intercompreensão, plurilinguismo e didática das línguas. Uma viagem entre culturas. Homenagem a Clara Ferrão Tavares*. Chamusca : UIIPS, Ed. Cosmos, pp. 389-413.

VOLLMER, Piet-Han (2010). «Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement des sciences (fin de la scolarité obligatoire) Démarche et points de référence. Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle». Conseil de l'Europe. [disponible le 25/7/2016]

<URL :http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1-LIS-sciences2010_fr.pdf>

VYGOTSKY, Lev (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo : Martins Fontes.