

Des documents d'orientation aux activités pratiques : la conception d'un manuel public par des enseignants de FLE¹

Flavia Fazion
Eliane Gouvêa Lousada
Université de São Paulo
Brésil

Introduction

Nous présentons dans cet article le développement d'un projet d'élaboration de manuels didactiques publics mené par des enseignants du réseau public de l'état du Paraná. À la suite de la publication, en 2008, des nouvelles orientations au programme de l'enseignement des langues de l'état (DCE), nous montrons l'adaptation et la reconception de ces orientations officielles par le groupe d'enseignants-concepteurs, afin de montrer comment les apports théoriques sur l'enseignement des genres textuels et le développement des séquences didactiques se traduisent matériellement dans le manuel conçu. Nous avons pour but de montrer que le besoin qu'ont les enseignants d'adapter les orientations et les théories didactiques selon leurs réalités locales fait partie de l'activité de travail des enseignants-concepteurs de manuels.

Le contexte du projet et les concepts théoriques des DCE

La proposition d'élaboration des manuels didactiques publics des langues pour le CELEM, au Paraná², a eu lieu à partir des débats entre les coordinateurs et les enseignants des langues sur la reformulation des concepts théoriques et méthodologiques qui seraient adoptés avec la mise en œuvre, en 2008, des nouvelles lignes directrices du programme d'études de l'Etat (DCE) pour l'éducation de base.

Des questions sur la manière dont les cours pourraient être organisés, ou sur les aspects de l'enseignement sur lesquels on devrait se concentrer à une période donnée de l'apprentissage ont été soulevées. Le texte des DCE propose que la langue soit considérée comme une interaction verbale, comme un espace de production de sens, et, par conséquent, l'enseignement des langues devrait avoir comme principe le discours comme pratique sociale (Paraná 61) et traiter la langue de manière dynamique via la lecture, les pratiques orales et l'écriture, des pratiques qui réalisent le discours (Paraná 61).

Les DCE recommandent que le travail en classe comprenne le rôle des langues étrangères comme l'occasion d'apprendre, d'exprimer et de transformer les moyens de comprendre le monde et de construire du sens (Paraná 63). Le cours doit être conçu à partir du concept de texte, verbal et non-verbal, comme une unité langagière en mouvement, et de l'idée que l'utilisation de la langue est marquée par les utilisations qui l'ont précédée. Sur la base de ces présupposés, les lignes directrices proposent que l'enseignant considère différents genres textuels en analysant leur fonction, composition, distribution et degré de l'information fournie, l'intertextualité, les ressources de cohésion et, enfin, la grammaire elle-même.

Après la publication des orientations, des groupes d'études d'enseignants des langues des CELEM ont été formés afin d'étudier les présupposés des DCE et de démarrer le projet pour la conception de manuels didactiques publics pour les langues étrangères. Les années suivantes, des cours et des conférences ont été organisés dans le but de former les enseignants pour l'enseignement par le biais des genres textuels. En 2010, après le cours de formation continue sur la production de séquences didactiques (Schneuwly et Dolz), des groupes de pilotage, coordonnés par des professeures-formatrices, expertes pour l'enseignement des langues, ont été formés pour le français, l'anglais et l'espagnol pour le travail de conception des manuels pour les deux années de cours du CELEM, qui reçoit des élèves du réseau public d'enseignement et aussi les personnes de la communauté scolaire. Les cours du CELEM sont prévus pour les niveaux A1, A2 et début du B1, soit deux ans d'apprentissage.

Les concepts-clés pour la conception des manuels didactiques

Pour réaliser ce projet, quatre réunions de travail ont été organisées par le secrétariat. Ces réunions ont été très denses, comportant 40 heures de travail en cinq jours. Les groupes passaient les journées en immersion, étant

donné que les enseignants-concepteurs venaient de différentes villes. Pendant les réunions, le travail initial de conception des unités était organisé et, par la suite, un long travail à distance se déroulait avec des échanges par mail pour la poursuite des travaux. Lors de la première réunion de travail, qui a eu lieu en juin 2010, les trois groupes ont décidé de la structure des manuels : la division et l'organisation des unités, le choix et le regroupement des genres textuels.

Pour le développement de ce travail d'élaboration, le groupe d'enseignants de français (cinq enseignants-concepteurs³ et une professeure-formatrice⁴) a adopté la proposition théorique et méthodologique de l'interactionnisme socio-discursif (Bronckart, *Atividades de linguagem, textos e discursos; Atividades de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*), pour lequel le langage est indissociable des relations humaines, ainsi que la notion de genres textuels présentée par Bronckart (*textos e discursos; «Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências»*). Selon l'auteur (Bronckart, *Discurso e Desenvolvimento* 138), les activités langagières sont destinées à assurer la compréhension nécessaire pour la réalisation des activités collectives générales. Ces activités se réalisent à travers des textes, qui, à leur tour, sont organisés en genres, d'où l'expression genres textuels. Le genre de texte désigne ainsi un ensemble de textes, écrits ou oraux, qui ont de grandes similitudes dans leurs conditions de fonctionnement et leurs propriétés d'organisation interne.

Les genres sont des entités extrêmement dynamiques, car ils sont soumis à des besoins de communication qui accompagnent les changements sociaux, en provoquant la disparition, la transformation, voire l'émergence de nouveaux genres. Compte tenu de la diversité des genres textuels que nous pouvons trouver et de leur dynamisme, nous comprenons l'importance et la nécessité de les travailler en classe, car ils permettent aux élèves de développer des capacités langagières (Dolz et al. «L'acquisition des discours») qui leur permettront de choisir et d'utiliser différents genres, appropriés aux situations de communication auxquelles ils participent.

En effet, selon Dolz et al. («L'acquisition des discours»), quand nous interagissons par le biais des textes, dans différentes situations sociales, nous mobilisons trois capacités langagières : capacité d'action, discursive et linguistico-discursive. La capacité d'action implique la mobilisation des représentations du producteur sur le contexte de production, c'est-à-dire, la situation d'action langagière et les contenus qui l'entourent. Les aspects culturels, sociaux, sociolinguistiques et pragmatiques sont pris en compte à travers la capacité d'action; la capacité discursive implique les opérations d'organisation textuelle, le plan global des contenus thématiques véhiculés dans le texte, le choix des types de discours et le mode d'organisation séquentiel, c'est-à-dire, les séquences présentes : descriptive, narrative, argumentative, explicative, injonctive et dialogale; la capacité linguistico-discursive implique les aspects linguistiques tels que les opérations de textualisation et les opérations énonciatives (Dolz et al. «L'acquisition des discours»).

Afin de promouvoir le développement des capacités langagières, Dolz et al. («Sequências didáticas») proposent une procédure didactique : les séquences didactiques (SD).

Les auteurs proposent la structure de base d'une SD de la façon suivante :

1. présentation de la situation de communication (description de la tâche à effectuer);
2. production initiale (première production des élèves);
3. modules (activités dans lesquelles sont travaillées les capacités qui doivent être développées afin de mieux maîtriser le genre en question);
4. production finale (mise en pratique des connaissances acquises).

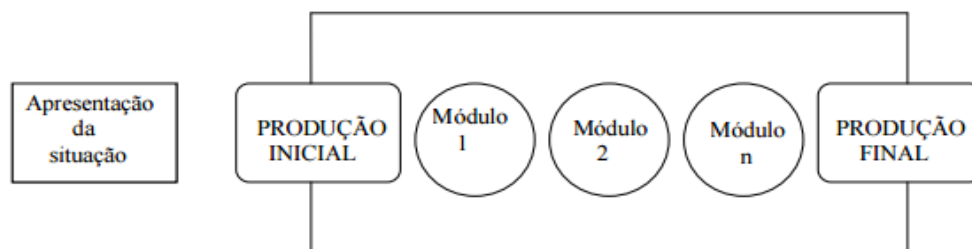


Figure 1 : schéma proposé par Dolz et al. («Sequências didáticas» 98)

Ils expliquent également que nous pouvons développer des SD différentes, adaptées aux étudiants et aux objectifs à développer.

Ces concepts théoriques avaient été travaillés avec les enseignants en question dans un cours de formation préalable à la conception du manuel. Pendant ce cours d'une durée de trois jours, les concepts-clés à propos des genres textuels (capacités langagières, séquence didactique, etc.) ont été découverts par les enseignants-concepteurs par le biais de l'étude d'un genre textuel proposé par la professeure-formatrice. Ensuite les enseignants ont développé chacun une SD basée sur la structure proposée par les auteurs genevois. C'était à partir de l'élaboration de cette SD que les responsables du projet ont choisi les cinq enseignants qui ont fait partie du groupe de pilotage et qui ont élaboré les manuels. Par la suite, nous décrivons comment le groupe de pilotage a travaillé.

La formation des enseignants par la pratique d'élaboration des manuels

Lors des rencontres du projet d'élaboration des manuels, la professeure-formatrice, experte dans le domaine des genres textuels, a proposé un travail pratique à partir des concepts que les enseignants-concepteurs avaient vu dans le cours. C'est-à-dire que pendant chaque rencontre, d'une durée d'une semaine, 8 heures par jour, les enseignants-concepteurs ont travaillé chacun dans l'élaboration d'une unité du livre. En fait, après deux séances où les cinq enseignants-concepteurs et la professeure-formatrice ont élaboré ensemble les lignes générales des deux manuels, en sélectionnant un agir social par unité, ainsi que des genres pertinents et des contenus linguistiques à exploiter, les unités ont été partagées parmi les enseignants-concepteurs selon leur thématique. Dans une même salle, dans les séances suivantes, chaque enseignant-concepteur s'occupait de chercher les documents authentiques qui seraient travaillés et de proposer les activités, toujours sous la supervision de la professeure-formatrice qui accompagnait tantôt un des cinq enseignants-concepteurs, tantôt un autre. Quand une activité révélait un problème dans la compréhension d'un concept théorique de l'approche par les genres, la professeure-formatrice proposait une petite discussion avec les cinq enseignants-concepteurs, afin d'éclairer le concept. De la même façon, chaque fois où un enseignant-concepteur proposait un changement de la manière d'élaborer les activités ou l'unité, la professeure-formatrice demandait l'avis du groupe d'enseignants-concepteurs et essayait de vérifier si tous étaient d'accord et pourquoi cela marcherait mieux dans leur contexte. Cette manière de procéder montre une «reconception» (Saujat) des prescriptions initiales (de la théorie sur les genres ou des DCE), en fonction du terrain, du contexte réel où les manuels seraient utilisés. Selon Saujat, la reconception est importante, car elle permet d'adapter les prescriptions à la réalité de leur utilisation.

Ainsi, les enseignants-concepteurs pouvaient s'approprier ces concepts dans l'action de concevoir les activités du manuel (c'est-à-dire, en élaborant l'unité), ce qui leur a donné le pouvoir d'élaborer leur propre matériel, selon la réalité de l'enseignement à laquelle ils devaient faire face. On pourrait parler d'une formation à la perspective didactique des genres textuels par la pratique et en visant l'autonomisation des enseignants. Finalement, ce qui est aussi intéressant de cette manière de procéder est que l'experte n'avait pas le dernier mot : avec la participation des enseignants qui étaient, eux, sur le terrain, cette procédure a permis d'adapter l'orientation théorique de l'interactionnisme socio-discursif aux réalités locales de l'enseignement. Autrement dit, pour citer Rabardel et Waern, ceci a permis d'inclure les usagers dans la conception d'un artefact, le manuel didactique. Ces auteurs établissent une différence entre artefact et instrument : pour eux, on peut considérer qu'il s'agit d'un

«instrument» quand l'artefact est approprié par l'utilisateur, c'est-à-dire, quand celui-ci développe des schémas d'utilisation de cet artefact pour son action dans le monde.

La macro-organisation des manuels

À partir des propositions ci-dessus, les trois groupes d'enseignants-concepteurs ont procédé à la première organisation de la structure des manuels. Pour leur division, le fonctionnement des cours dans les CELEM ont été pris comme base : deux cours par semaine d'une heure quarante chacun. Chaque semestre est composé de quatre mois de cours, alors il y a une moyenne de huit cours par mois. Le cours de base du CELEM dure deux ans, alors deux manuels ont été produits : *Cours de base 1 et Cours de base 2*. Les manuels sont divisés en huit unités de seize pages chacune (huit pages doubles). Les unités suivent une structure d'étude des genres qui prend en compte les capacités langagières, comme nous pouvons le voir dans le tableau ci-dessous :

Capacité langagière travaillée en priorité	Structure de l'unité pour les trois langues	Nom de la section en français
Capacité d'action	1. Connaissance préalables de la situation de production du genre et du sujet de l'unité	Découvrir la situation de communication
Capacité d'action	2. Premier contact avec le genre	Découvrir le genre
Capacité d'action	2.a. Des questions tournées vers la situation de production du texte : qui le produit, pour/à qui, avec quel objectif, etc.	Réfléchir sur le contexte
Capacité discursive	2.b. Questions de compréhension du texte	Réfléchir sur le contenu
Capacité discursive	2.c. Questions sur les aspects discursifs, comme par exemple : repérer les séquences textuelles, identifier les parties qui composent le texte	Réfléchir sur l'organisation
Capacité linguistico-discursive	2.d. Questions sur les aspects linguistico-discursifs, comme par exemple : observer les temps verbaux utilisés, leur formation et utilisation dans le texte, repérer le vocabulaire employé référent à l'agir social travaillé, les formes d'appréciation	Réfléchir sur la langue
Capacité discursive	3. Travail – activités sur les aspects discursifs, comme par exemple : mettre en ordre les phrases qui composent un texte, associer les éléments du texte	Travailler sur l'organisation
Capacité linguistico-discursive	4. Travail – activités sur les aspects linguistico-discursifs, comme par exemple : produire des phrases en utilisant les temps verbaux étudiés, en exprimant son avis, en faisant des appréciations	Travailler sur la langue
Mobilisation des trois capacités	5. Production textuelle	Production textuelle - ou – première production
Mobilisation des trois capacités	6. Fiche d'évaluation par les pairs et/ou auto-évaluation de la production écrite et orale	Évaluer et auto-évaluer
Mobilisation des trois capacités	7. Réécriture du texte – production finale	Production Finale

Tableau 1 : proposé par les professeures-formatrices en juin 2010 afin d'organiser le processus d'élaboration des unités, dans les trois langues.

À partir de cette organisation, le groupe d'enseignants-concepteurs de français a établi une première liste des genres qui pourraient être abordés dans le manuel de français basée sur le tableau des contenus établi par les DCE, c'est-à-dire, le programme prédéfini. C'est à partir de cette liste que les textes, verbaux et non-verbaux, ont été sélectionnés. Ensuite le groupe a procédé à l'analyse des capacités langagières des exemples choisis. La progression des contenus a été basée sur :

- i) l'expérience précédente des enseignants;
- ii) la progression proposée par des manuels commerciaux connus des enseignants; et
- iii) le tableau des contenus des DCE.

Ainsi, un tableau avec la progression de contenus pour chaque livre a été préparé et les textes présélectionnés ont été distribués en fonction de leurs caractéristiques, de sorte que les unités ont pu être planifiées. Ci-dessous nous pouvons voir l'exemple du tableau des contenus pour le *Cours de base 1* :

	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4
Agir social Objectifs (communicatifs)	Se présenter Présenter quelqu'un	Se présenter Saluer Parler de ses goûts et préférences Décrire de manière simple	Décrire quelqu'un	Parler de sa journée Inviter à faire quelque chose Faire une programmation pour le week-end
Genres textuels	Fiche d'abonnement Présentation personnelle orale Site de Facebook ou autres	Forum Présentation personnelle orale Carte de visite Carnet de téléphone	Horoscope	Profil et témoignage d'une célébrité Comptine Témoignage oral
Aspects discursifs	Organisation textuelle et contenus thématiques de la présentation orale et de la fiche d'abonnement Exposer	Organisation textuelle et contenus thématiques du forum, du témoignage oral et de la carte de visite Exposer Décrire	L'organisation textuelle descriptive L'énumération	Organisation textuelle et contenus thématiques du profil - témoignage
Aspects linguistiques	Verbes : être, avoir, s'appeler, aller Les nombres (0 à 69) Les pays et les nationalités Les prépositions avec les pays et les villes	Verbes, en ER Faire La négation Adjectifs (début) Les nombres à partir de 70	Vocabulaire pour décrire des personnes Adjectifs au masculin et au féminin et au pluriel	Verbes pronominaux Les heures Les verbes en RE et IR Verbe vouloir et pouvoir
Réflexion critique et culturelle	L'abonnement et ses fonctions sociales Tu et vous	Le forum et ses fonctions sociales La communication sur internet et ses dangers La fonction sociale des cartes de visite		L'exposition de la vie des célébrités
Production finale	Fiche d'abonnement Présentation orale	Forum Présentation orale	Le mysticisme, les croyances	Profil – témoignage

Tableau 2 : Progression des contenus – Français – première année - PARLER DE SOI

Les choix de l'équipe de français

Le groupe a pris la décision d'organiser le manuel autour d'un agir social et de plusieurs genres textuels qui contribuent à réaliser cet agir. L'objectif était de varier les supports et les activités en classe afin de rendre les cours plus intéressants, ce qui ne s'est pas tout à fait possible si on garde un seul genre par unité. Comme les unités du manuel sont prévues pour un mois de travail, à raison de 3 heures de cours par semaine, n'exploiter qu'un seul genre deviendrait fatigant pour les élèves et ne les exposerait pas à une grande variété de textes. De cette manière, l'organisation qui s'est montrée la plus pertinente pour ce contexte a été celle de l'étude autour d'un agir social. En partant de l'agir social, nous avons plusieurs genres qui peuvent le réaliser.

Plusieurs raisons ont guidé ce choix. Tout d'abord, à la différence du travail proposé pour la langue maternelle tel qu'il est exposé par Dolz et al. («Sequências didáticas»), en langue étrangère il est plus difficile de proposer une production initiale aux débutants en LE, étant donné que les élèves n'ont pas encore eu un contact avec la langue. Cet apprentissage de la LE doit se faire petit à petit, à partir de l'exposition à la langue à travers des textes qu'ils retrouvent dès le début de chaque unité. Deux caractéristiques importantes différencient ainsi ces manuels des autres propositions basées sur le concept de genre textuel selon la procédure «séquence didactique» (Dolz et al. «Sequências didáticas») :

a) Premièrement, il y avait la préoccupation du manque de ressources linguistiques et discursives des élèves débutants en français pour la production initiale. Le groupe d'enseignants-concepteurs a décidé alors de commencer les unités avec une mise en situation, sans production initiale et de demander des productions intermédiaires et la production finale.

b) Les unités se composent de diverses séquences, mais elles n'ont pas toutes la même structure : il y a un genre principal, pour lequel il existe une séquence plus détaillée. D'autres genres complémentaires sont présentés tout au long de l'unité afin de fournir plus de soutien aux élèves et de les aider dans le développement des capacités langagières. Ainsi, les séquences qui explorent les genres complémentaires ne suivent pas toutes les étapes prévues.

Un exemple pratique : l'unité 8 – Cours de base 1

L'unité 8 est la dernière unité du manuel *Cours de base 1*, ce qui correspond à environ cent heures de cours. Cette unité a comme objectif de faire raconter des histoires simples et d'enseigner à donner son opinion. Pour ce faire, le genre principal travaillé est le synopsis et comme genres complémentaires nous travaillons la bande-annonce et la critique personnelle de films.

Les huit cours de cette unité se déroulent comme suit :

Cours 1	Découvrir la situation de communication Découvrir le genre Réfléchir sur le contenu Réfléchir sur le contexte Réfléchir sur l'organisation	Le premier cours va présenter la situation, le thème et le genre principal de l'unité, le synopsis. Les élèves vont réaliser des activités orales à partir de questions ouvertes sur le cinéma et sur comment choisir des films; ils seront présentés à un synopsis et vont travailler sur des activités à choix multiples; ils feront des discussions en tandem, répondront à des exercices «vrai ou faux» et «choisir la bonne réponse.»
Cours 2	Réfléchir sur la langue Travailler sur la langue	Ce cours va travailler sur les aspects linguistiques et discursifs du synopsis. Les élèves vont travailler sur des activités d'organisation textuelle, de lexique et de grammaire.
Cours 3	Réfléchir sur le contexte Découvrir le genre Réfléchir sur l'organisation	Le cours 3 présente un genre secondaire, la bande-annonce. Les activités sur l'organisation textuelle ont comme objectif de faire comparer la structure du texte de la bande-annonce avec celle du synopsis.
Cours 4	Travailler sur la langue	Dans ce cours les élèves vont travailler en tandem et, après avoir mis en ordre des synopsis, vont partir à la première production textuelle à faire à l'oral.
Cours 5	Production textuelle Découvrir la situation de communication Découvrir le genre	Les élèves vont passer à la production écrite, en tandem, d'un synopsis, à partir de la bande-annonce montrée par le professeur. Ensuite les synopsis seront lus et évalués par les collègues, à partir d'une fiche préétablie. La deuxième partie du cours porte sur la présentation d'un autre genre complémentaire, la critique personnelle des films, c'est-à-dire, la critique que les spectateurs proposent sur les sites internet.
Cours 6	Réfléchir sur le contenu Réfléchir sur la langue Travailler sur la langue	Ce cours va travailler avec des questions d'organisation discursive et linguistico-discursive sur l'appréciation, la comparaison et l'expression de l'opinion.
Cours 7	Travailler sur la langue Production textuelle Découvrir la situation de communication	Dans ce cours les élèves vont travailler sur tous les contenus appris, en produisant des textes de synopsis et de critique personnelle. Le cours propose aussi une discussion critique sur la question du piratage de films et musiques de l'internet.
Cours 8	Évaluer Production finale S'autoévaluer	Le cours final de l'unité porte sur la production finale et l'évaluation des apprentissages.

Tableau 3 : tableau schématique qui expose la division des cours de l'unité 8

Une partie des unités est accordée à une discussion critique de l'agir social exploité pendant les cours. Par exemple, dans l'unité 8 présentée ci-dessus, à partir des genres synopsis et critique personnelle de film, la discussion à propos du piratage audiovisuel au Brésil s'est avérée indispensable, notamment par le fait que la plupart des jeunes ne connaissent pas la législation qui décrit le piratage comme un crime. La pertinence de la discussion est propre au contexte de publication du livre, c'est-à-dire, les écoles publiques brésiliennes. Cet exemple nous montre l'importance de contextualiser l'approche choisie (quelle qu'elle soit : approche communicative, perspective actionnelle, etc.) à la réalité brésilienne d'enseignement. Les thèmes travaillés en classe, surtout dans une classe de langue où on propose la découverte d'autres cultures, doivent refléter les questions sociales locales.

Conclusions

Le projet de conception présenté a plusieurs points positifs : le pouvoir donné aux enseignants de concevoir les manuels, ce qui a permis d'envisager un livre plus adapté à la réalité du CELEM et de ses élèves; la création d'un espace de formation privilégié pour le groupe qui y a participé; la possibilité donnée au groupe de toujours essayer d'adapter les prescriptions initiales aux réalités locales. Nous estimons également que, pour citer Rabardel et Waern, l'inclusion des usagers (les enseignants-concepteurs du CELEM, dans notre cas) dans le processus de conception pourra contribuer dans l'avenir à ce qu'ils transforment plus aisément cet artefact dans un vrai instrument pour leur travail. A notre sens, comme les enseignants-concepteurs ont eu l'occasion de proposer des activités didactiques et des unités qui mettaient en pratique les concepts théoriques sur les genres textuels, le processus de transformation d'artefact en instrument pour leur travail avait déjà commencé, en quelque sorte.

En effet, l'expérience avec ce projet de conception de manuels ouvre une discussion sur comment devrait se passer l'élaboration de matériel didactique : d'une part, en considérant le besoin de rendre possible l'adaptation des prescriptions aux réalités locales, c'est-à-dire, en donnant le pouvoir de reconception aux enseignants-concepteurs (Saujat); d'autre part, en ouvrant le dialogue entre les prescripteurs (le gouvernement du Paraná) et les enseignants-concepteurs, pour que leur expérience puisse être prise en compte. Tout ceci, car, d'un point de vue plus «écologique», les nouvelles théories et méthodologies venues d'un contexte différent (comme celle des genres textuels, mais aussi l'approche communicative, la perspective actionnelle, etc.) ne sont pas imposables telles quelles, elles devraient être soumises à une reconception par ceux qui vont devoir les mettre effectivement en pratique sur le terrain.

Notes

¹ Français comme langue étrangère.

² CELEM - Centre de Langues Étrangères modernes du réseau public de l'état du Paraná, créé en 1986 ayant pour objectif d'offrir aux élèves la possibilité d'étudier d'autres langues en dehors du socle commun, c'est-à-dire, au Brésil, l'anglais et l'espagnol.

³ Les cinq enseignants sélectionnés sont des professeurs diplômés en Lettres français et ont des années d'expérience dans les cours du CELEM.

⁴ Les professeures-formatrices ont été sélectionnées également par le secrétariat de l'éducation de l'état du Paraná, parmi les spécialistes sur les genres textuels connus à une échelle nationale. Dans le cas du français, il s'agissait d'une experte d'un autre état. Ceci donne une idée de l'importance et de l'envergure du projet.

Bibliographie

- Bronckart, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos : Por um Interacionismo Sociodiscurso*. EDUC, 1999.
- . *Atividades de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Mercado de Letras, 2006.
- . «Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita.» *Letras*, Santa Maria, vol. 20, no. 40, jan./jun 2010, pp. 163–176.
- Dolz, Joaquim, et al. «Sequências didáticas para o oral e a escrita : apresentação de um procedimento.» *Gêneros orais e escritos na escola*, Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, Mercado de Letras, 2004.
- Dolz, Joaquim, et al. «L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?» *ÉLA - Études de linguistique appliquée*, no. 92, 1993.
- Machado, Anna R. et Eliane Gouvêa Lousada. «A apropriação de gêneros textuais pelo professor : em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier".» *Linguagem em (Dis)curso*, vol.10, 2010, pp. 619-633.
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Básica, *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba. 2008.
- Rabardel, Pierre et Yvonne Waern. «From artifact to instrument.» *Interacting with Computers*, vol. 15, 2003, pp. 641–645.
- Saujat, Frédéric. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille, 2002.
- Schneuwly, Bernard et Joaquim Dolz. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Mercado de Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada), pp. 189-214.