

TITRE: QUAND LA SÉQUENCE DIDACTIQUE RENCONTRE « OVUR » : L'ARTICULATION DE DEUX DISPOSITIFS DIDACTIQUES POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LANGUE PREMIÈRE

AUTEURS: PIERRE OUTERS, UNIVERSITÉ DE LIÈGE (UR DIDACTI*FEN*)

PUBLICATION: QUELS DISPOSITIFS, POUR QUELS APPRENTISSAGES DANS LES DIFFÉRENTES DISCIPLINES SCOLAIRES?

ÉDITEUR: LES ÉDITIONS DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

ANNÉE: 2025

PAGES: 43 - 54

ISBN: 978-2-7622-0370-7

URI: [HTTPS://HDL.HANDLE.NET/11143/23959](https://hdl.handle.net/11143/23959)

DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.17118/11143/23959](https://doi.org/10.17118/11143/23959)



CET OUVRAGE EST MIS À DISPOSITION SELON LES TERMES DE LA LICENCE CREATIVE COMMONS [ATTRIBUTION 4.0 INTERNATIONAL](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

*Quand la séquence didactique
rencontre « OVUR » :
l'articulation de deux dispositifs
didactiques pour l'apprentissage
de la langue première*

Pierre Outers, Université de Liège (UR DIDACTIfen)

Résumé : Cette contribution est située dans le champ de la didactique de la langue première. En écho à notre recherche doctorale à visée comparative (ULiège), nous partons du constat que deux « dispositifs didactiques » sont omniprésents dans le prescrit légal et les manuels scolaires pour le cours de langue première du niveau secondaire au sein de chacune des deux principales communautés linguistiques de Belgique : il s'agit du dispositif de la séquence didactique selon Dolz et Schneuwly en Communauté française (francophone) et du dispositif en quatre étapes dénommé « OVUR » en Communauté flamande (néerlandophone). À partir de ce constat, après avoir présenté les deux dispositifs et démontré leur omniprésence au sein de leur communauté linguistique respective, nous proposons un modèle intégré qui articule les différentes étapes de la séquence didactique avec les quatre étapes d'« OVUR », le tout avec pour objectif d'enrichir les pratiques d'enseignement-apprentissage de la langue première en Communauté française.

Introduction

Le point de départ de la réflexion dont rend compte la présente contribution réside dans notre recherche doctorale à visée comparative, menée à l'Université de Liège. En effet, dans le cadre d'une thèse soutenue en 2023 et intitulée *Communauté française et Communauté flamande de Belgique : la frontière linguistique est-elle une frontière didactique ? Comparaison de l'enseignement-apprentissage de la littérature dans le cours de langue première du secondaire entre la Communauté française et la Communauté flamande de Belgique*, nous avons placé en regard différentes pratiques d'enseignement-apprentissage liées à la littérature dans le secondaire au sein des deux principales communautés linguistiques de Belgique.

Un constat s'est imposé à nous lors de notre recherche doctorale : un « dispositif didactique » était omniprésent, à la fois dans le prescrit légal pour le cours de langue première du secondaire et dans des manuels scolaires pour ce même cours, à savoir celui de la « séquence didactique » en Communauté française (désignée officiellement par « Fédération Wallonie-Bruxelles » depuis 2011, ici « CF ») et celui nommé « OVUR » en Communauté flamande, néerlandophone (ici « VG », pour *Vlaamse Gemeenschap*).

Par « dispositif didactique », nous entendrons dans cette contribution une « série de situations et de supports à des fins didactiques qui instaurent un espace sémiotique au service de l'objet et de ses significations » (Sales Cordeiro et Schneuwly, 2007, p. 72). Ainsi, en écho à la finalité de l'éducation comparée évoquée par Groux (2002, p. 19), notre objectif, dans cette contribution, sera d'enrichir les pratiques d'enseignement-apprentissage de la langue première prescrites et/ou proposées dans des manuels en CF, où se situe notre action (nous formons des enseignant·e·s de français à l'Université de Liège), grâce à l'analyse de celles qui ont cours en VG, à partir d'une hypothèse : ces deux dispositifs sont théoriquement articulables. La contribution se situera uniquement dans une dimension conceptuelle, car nous ne donnerons à voir aucune donnée empirique quant aux dispositifs cités. Ainsi, pour chaque dispositif, nous présenterons d'abord ce qu'en dit la recherche puis nous montrerons leur place dans le prescrit légal et leur usage dans des manuels avant d'envisager leur articulation.

La séquence didactique

Au sein de la recherche scientifique en français

Laissons à Simard *et al.* (2019, p. 111) le soin de présenter le dispositif « séquence didactique », dont le/la lecteur·rice trouvera une description complète chez Dolz et Schneuwly (2016, p. 91-114) :

La première phase d'une séquence didactique est celle de la production initiale d'un genre de texte, à l'écrit ou à l'oral (rédiger un récit d'énigme, réaliser un débat...). L'observation de la production initiale permet de cerner le niveau d'habileté des élèves et d'identifier leurs manques en la matière, et par là d'évaluer leur « zone de développement proximal » [...]. La deuxième phase est celle d'un travail systématique à l'intérieur de modules, d'ateliers de structuration portant sur les composantes langagières touchées par les difficultés relevées dans la production initiale. La troisième phase est celle de la production finale où les élèves sont invités à réaliser une nouvelle manifestation du genre traité en tentant de mobiliser tous les savoirs et les savoir-faire développés en ateliers. Cette dernière phase sert à la fois de réinvestissement et de moyen pour évaluer les effets de l'enseignement effectué. (Simard *et al.*, 2019, p. 111)

Ces mêmes auteurs écrivent que l'usage du dispositif de la séquence est de plus en plus présent dans les classes, cela pour « contrer un enseignement fragmenté » (Simard *et al.*, 2019, p. 111).

Au sein des instructions officielles en Communauté française de Belgique

Les référentiels interréseaux

Le système scolaire en CF présente la caractéristique d'être structuré en réseaux – le réseau WBE, le réseau FESeC, etc. – qui définissent leurs propres programmes de cours à partir de référentiels interréseaux dont la valeur est décrétable. Au sein de tous les référentiels, nous n'avons identifié qu'une seule mention de la séquence : les enseignant·e·s sont invité·e·s à « organiser l'exercice [des] compétences dans le cadre de séquences didactiques » (CF/2D-3D/ST/1999, p. 5) ; il n'y a aucune description du dispositif dans le document, ce qui s'avère tout à fait logique car les référentiels prescrivent des contenus (« quoi enseigner ? ») et les programmes des modalités (« comment enseigner ? »).

Les programmes du réseau WBE

On retrouve un dispositif analogue à celui de la séquence didactique dans plusieurs programmes du réseau WBE, que ce soit au début du secondaire (CF/WBE/1D/C/2000, p. 34) ou dans les dernières années de ce niveau, au sein de l'enseignement de transition¹ (CF/WBE/2D-3D/ST/2000, p. 9 ; CF/WBE/2D-3D/ST/2018, p. 21, etc.) ou de l'enseignement de qualification² (CF/WBE/2D-3D/SQ/2015, p. 19, etc.), parfois peu décrit, en tout cas évoqué par des appellations différentes : « schéma didactique », « séquence », « séquence didactique », « tâche problème », etc.

Les programmes du réseau FESeC

Dans les programmes du réseau FESeC, le terme « séquence » est omniprésent et il renvoie au dispositif décrit ci-dessus, parfois présenté sous la forme d'un schéma un peu différent de celui de Dolz et Schneuwly (2016, p. 94). Ainsi, on peut trouver une mention du dispositif dans les programmes à tous les niveaux du secondaire, pour l'enseignement de transition ou pour celui de qualification (par exemple : CF/FESeC/1D/C/2005, p. 13 ; CF/FESeC/2D/ST/2002, p. 12 ; CF/FESeC/3D/ST/2018, p. 52 ; CF/FESeC/2D-3D/SQ/2014, p. 117). Il est donc plus présent dans le prescrit du réseau FESeC que dans celui du réseau WBE.

Au sein de manuels scolaires en Communauté française de Belgique

De nombreux manuels scolaires pour le cours de français langue première du niveau secondaire présentent des activités structurées en séquence didactique. Il en va ainsi des manuels suivants :

* *Parcours & moi* (éditions Érasme), collection qui propose à l'élève de commencer les chapitres par un « coup d'envoi » et de les terminer par un « chef-d'œuvre » (De Cooman *et al.*, 2016, p. 5) ;

* *Point-virgule* (éditions Plantyn), où les élèves se rendent d'une « mission de départ » à une « mission finale » en passant par diverses étapes d'apprentissage (Dethier *et al.*, 2016, p. 4) ;

* *Français Voie active* (éditions Van In), collection avec des « activités d'apprentissage » qui sont encadrées par un « premier jet » et une « production finale » (Bassani, 2015, p. 284).

D'autres manuels, plus récents, s'inspirent du modèle de la séquence didactique, mais ne proposent pas aux élèves de réaliser une véritable production initiale (totale ou même partielle), par exemple :

* *Connexion Français* et *Objectif Français pour se qualifier* (éditions Van In), deux collections dont les « séquences » (le terme est malgré tout présent) sont composées d'« activités », elles-mêmes suivies d'une « tâche finale » (Marion, 2021, p. 316 ainsi que Marion, 2016, p. 3) ;

* *Instants Français* (éditions Érasme) et *Qualif' Français* (éditions Plantyn), où là également les séquences se composent d'activités qui préparent à une « tâche finale » (Dehout *et al.*, 2020, p. 6) ou « composition finale » (Werner, 2020, p. 46) sans vraie production initiale.

1. Cet enseignement, général ou technologique, doit essentiellement permettre à l'élève de poursuivre ses études.

2. Cet enseignement, professionnel ou technique, vise surtout à préparer l'élève à l'exercice d'une profession.

Le dispositif « OVUR »

Au sein de la recherche scientifique en néerlandais

L'expression « OVUR » est un acronyme, chaque lettre renvoyant à un verbe en néerlandais qui décrit une tâche de l'élève au sein d'un dispositif de production (voire de réception) écrite ou orale (Bonset *et al.*, 2015, p. 23-42 et Projectgroep Nederlands V.O., 2002, p. 23) :

- * *Oriënteren*, « s'orienter » : l'élève réfléchit aux aspects de la situation de communication ;
- * *Vorbereiden*, « préparer » : il collecte des informations, établit un plan de son texte, etc. ;
- * *Uitvoeren*, « exécuter » : il produit le genre discursif attendu (exposé, résumé, vidéo, etc.) ;
- * *Reflecteren*, « réfléchir » : il réfléchit à la qualité du résultat, à sa manière de fonctionner, etc.

L'objectif semble donc d'aider au mieux les élèves à réaliser des productions de qualité.

Au sein des instructions officielles en Communauté flamande de Belgique

Les référentiels interréseaux

Signalons ici que le système scolaire en VG est lui aussi organisé en réseaux d'enseignement. Le terme « OVUR » est absent des référentiels, mais certains éléments (toutes les traductions sont personnelles) renvoient au dispositif, par exemple lorsqu'on énonce des objectifs introduits par « Lors de la planification, de l'exécution et de l'évaluation de leurs tâches [...], les élèves [...] » (<https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/14107>) pour le début du niveau secondaire ou par « Lors de la planification, de l'exécution et de la réflexion sur leurs tâches [...] » (<https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document/14169>) pour la fin de ce niveau.

Les programmes (réseaux GO! et KOV)

Le terme « OVUR » était très présent dans les anciens programmes pour le cours de néerlandais langue première et ce dans les deux principaux réseaux (par exemple : VG/GO!/1D/A/2010, p. 38 et VG/KOV/1D/A/2010, p. 27) où il se trouvait accompagné d'une multitude d'autres termes qu'il qualifiait (« approche », « schéma », « stratégie » et « structure »), mais il a disparu à partir de 2019, lorsque de nouveaux programmes ont été publiés, sans que cette disparition soit expliquée ou évoquée.

Au sein de manuels scolaires en Communauté flamande de Belgique

Le dispositif didactique « OVUR » est tellement présent dans les collections de manuels scolaires en VG que nombre d'entre elles proposent soit un tableau qui l'introduit au début des volumes, soit des activités qui permettent à l'élève de se l'approprier avant de l'utiliser véritablement. Il en va ainsi des manuels scolaires suivants : *Focus 4T* chez De Boeck (Crombez *et al.*, 2017, p. 11), *Frappant Nederlands 1b* chez Pelckmans (Vandromme, 2019, p. 39), *Impact Nederlands 1* chez Plantyn (Jossels, 2018, p. 16) et *Netwerk TaalCentraal 1* chez Van In (Wuyts, 2015, p. 18). Le dispositif « OVUR » est alors présenté comme un outil qui servira les apprentissages. Il est en outre utilisé à de nombreux endroits, soit partiellement (certaines de ses phases pouvant ne pas être activées), soit intégralement, par exemple dans *Focus 3* chez De Boeck (Celens, 2018, p. 363) où l'élève transforme un poème en texte en prose, dans *Frappant Nederlands T4* chez Pelckmans (Venstermans, 2017, p. 372-373) où il rédige une lettre de sollicitation, dans *Impact Nederlands 6* chez Plantyn (Moens, 2017, p. 98) où l'élève participe à une réunion ou encore dans *Taalweb 1* chez Van In (Lannoo, 2015, p. 15) où il identifie les cinq caractéristiques de son animal préféré et les énonce à la classe (ces deux derniers exemples montrent bien que le dispositif est également utilisé pour des tâches orales).

Quand la séquence didactique rencontre « OVUR »

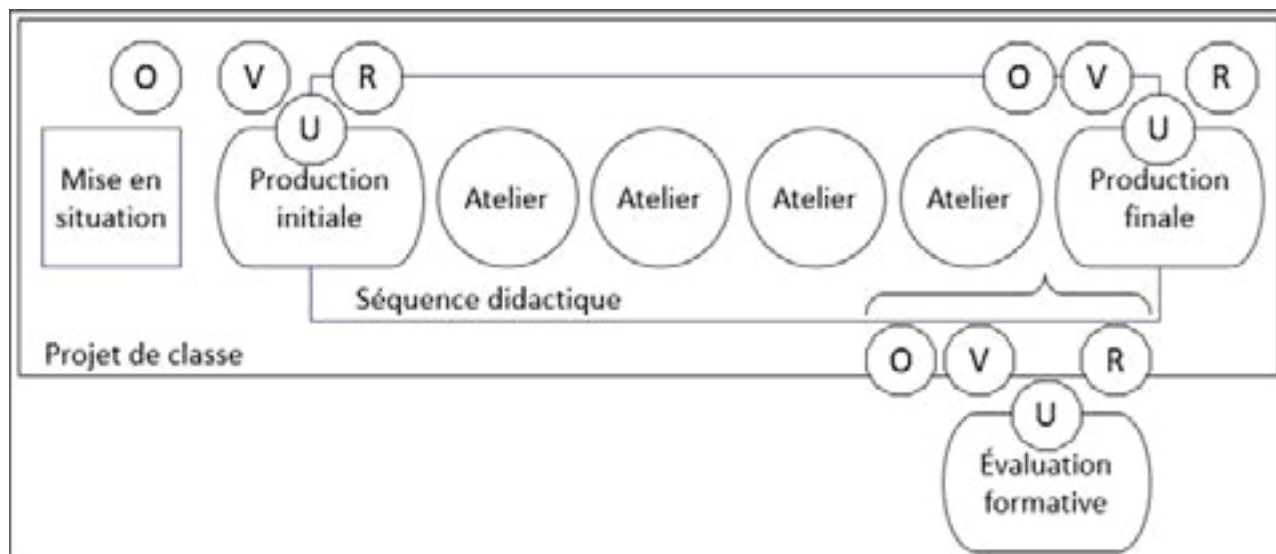
Nous avons montré que les dispositifs de la séquence didactique et « OVUR » – qui constituent bien chacun une « série de situations et de supports à des fins didactiques qui instaurent un espace sémiotique au service de l'objet et de ses significations » (Sales Cordeiro et Schneuwly, 2007, p. 72) – étaient fort présents, l'un en CF et l'autre en VG. La proposition d'articulation de la séquence didactique et d'« OVUR » que nous formalisons ici est fondée sur trois constats. Le premier, qui émane de nos propres considérations mais également d'échos que nous avons reçus du terrain, est que la production initiale, même bien paramétrée par l'enseignant·e, peut générer un fort sentiment d'échec chez certain·e·s élèves, surtout s'ils-elles sont amené·e·s à en réaliser régulièrement dans le cadre de séquences. Il y a donc probablement là une porte ouverte en vue d'une amélioration.

Le deuxième constat provient de la recherche en didactique du français langue première. Nous avons en effet identifié des propos relatifs à la séquence didactique qui semblent permettre une articulation avec « OVUR ». Ainsi, Dolz et Schneuwly (2016) expliquent que la mise en situation est le « moment durant lequel la classe construit une représentation de la situation de communication » (p. 95), ce qui renvoie nettement à l'étape 1 d'« OVUR » (« s'orienter »), et que la production finale « [...] fait toujours l'objet d'une dernière évaluation commune par les élèves [...]. Tout comme l'évaluation de l'enseignant, les remarques des élèves sont critériées, puisqu'elles peuvent s'appuyer sur tout le travail effectué pour construire une représentation précise de l'activité [...] » (p. 113), ce qui renvoie à l'idée de l'étape 4 d'« OVUR » (« réfléchir »). Dumortier (2011, p. 90) écrit quant à lui que « [...] les progrès de l'élève sont beaucoup plus sûrs si ce dernier réfléchit à ce qu'il fait, à ce qui en résulte et à ce qui aurait dû en résulter, beaucoup plus sûrs s'il parvient à cerner aussi précisément que possible les raisons de l'écart entre les résultats obtenus et les résultats escomptés, beaucoup plus sûrs enfin s'il cherche et s'il trouve des moyens de réduire cet écart » ; ceci fait clairement écho à l'étape 4 d'« OVUR » (« réfléchir »). Ainsi, théoriquement, les deux dispositifs didactiques semblent présenter des points de

convergence qui devraient permettre de combiner à peu de frais certaines étapes.

Le troisième et dernier constat concerne le prescrit légal valable en CF, dont certains éléments nous paraissent favoriser une implémentation des quatre étapes d'« OVUR ». Depuis 2014, le cours de français langue première pour les dernières années du secondaire est régi par des référentiels interréseaux structurés en « unités d'acquis d'apprentissage » (UAA). L'UAA 0 (il s'agit d'une UAA transversale) est intitulée « Justifier, expliciter » ou « Justifier une réponse, expliciter une procédure » et une production attendue de l'élève dans ce cadre est une « explicitation orale ou écrite de procédures mises en œuvre pour réaliser une tâche scolaire » (CF/2D-3D/ST/2018, p. 10 ; CF/2D-3D/SQ/2014, p. 33) ; elle fait donc idéalement écho à l'étape 4 d'« OVUR » dans le sens où elle amène l'élève à prendre du recul par rapport à la tâche qu'il a exécutée. En outre, les référentiels proposent deux schémas quant aux « opérations d'écriture » d'une part et aux « opérations de prise de parole préparée » d'autre part (CF/2D-3D/ST/2018, p. 51 et 55 ; CF/2D-3D/SQ/2014, p. 26 et 30). Ces schémas présentent chacun trois étapes : une étape de « préparation », une étape de production (« textualisation » à l'écrit, « prise de parole » à l'oral) et une étape de « révision » pour l'écrit / d'« ajustement » pour l'oral ; encore une fois, un lien peut facilement être établi entre ces schémas et les quatre étapes du dispositif didactique « OVUR ».

À partir de la description des deux dispositifs que sont la séquence didactique (CF) et « OVUR » (VG) ainsi que des trois constats évoqués, nous proposons donc un modèle intégré (cf. figure 1) où nous cherchons à articuler les différentes étapes de la séquence didactique avec les quatre étapes du dis-



positif « OVUR ».

Figure 1 : Modèle intégré construit à partir de l'articulation entre la séquence et « OVUR »

On voit donc qu'« OVUR » peut s'insérer à au moins deux endroits dans le dispositif didactique de la séquence tel que le proposent Dolz et Schneuwly (2016, p. 94) : une première fois autour de la production initiale et une deuxième fois autour de la production finale. Il s'agit des moments où il nous semble qu'il peut être profitable à l'élève de passer par les étapes d'orientation quant aux différents aspects de la situation de communication, de préparation de la tâche (recueil d'informations, rédaction d'un plan, etc.) et de réflexion sur le produit fini pour réaliser la tâche que l'enseignant·e a définie, en ne se contentant pas alors de l'étape d'exécution et surtout en explicitant des procédures qu'auparavant il menait peut-être de façon aléatoire ou inconsciente.

Notons que, dans ses instructions officielles, le réseau WBE recommande que soit menée par l'enseignant·e une évaluation formative suivie d'une phase de « remédiation / consolidation / dépassement » (communément nommée « RCD ») elle-même suivie de l'évaluation sommative/certificative (CF/WBE/2D-3D/ST, 2018, p. 30 ; CF/WBE/2D-3D/SQ/2015, p. 25) : il serait par conséquent possible, en théorie, d'ajouter un troisième moment « OVUR » au sein du dispositif de la séquence didactique, à savoir avant ainsi qu'après cette évaluation formative.

Dans tous les cas, il nous semble que le dispositif « OVUR » pourrait permettre de dépasser les potentiels écueils de la séquence didactique : ainsi, la production initiale pourrait bel et bien être maintenue, mais être davantage préparée, grâce à la phase d'orientation et de préparation. Plus globalement, nous estimons que le fait, pour l'élève, de passer par les quatre étapes du dispositif « OVUR » – ou certaines tout du moins – devrait lui permettre de réaliser des productions écrites ou orales de meilleure qualité.

Nous sommes resté dans une dimension conceptuelle, et nous sommes conscient que le modèle intégré proposé peut s'avérer complexe à mettre en œuvre, et qu'il appelle alors à une grande flexibilité. Il nous apparaît que ce dispositif n'est peut-être pas à proposer à tou·te·s les élèves pour chaque séquence, mais qu'il peut constituer un outil de différenciation s'il n'est proposé qu'aux élèves éprouvant certaines difficultés pour produire un certain genre discursif attendu et/ou à certains groupes et/ou à certains moments du cursus.

Conclusion

Faisant retour ici sur notre hypothèse de départ, il nous semble possible de déclarer que les deux dispositifs didactiques – la séquence didactique et « OVUR » – sont théoriquement articulables. C'est à tout le moins ce que la figure 1 tend à démontrer, l'inconvénient étant que le nouveau dispositif ainsi créé risque de s'avérer lourd pour l'enseignant·e et/ou pour les élèves. Dès lors, en termes de perspectives, nous estimons que la mise en pratique du modèle intégré pourrait faire l'objet d'une recherche-action d'une ampleur limitée, qui permettrait d'obtenir des retours de la part d'enseignant·e·s expérimenté·e·s ainsi que d'élèves du secondaire qui seraient amené·e·s à vivre le dispositif proposé. Par ailleurs, comme nous l'avons écrit, nous avons adopté un point de vue situé en CF et en didactique du français langue première : il serait intéressant de mettre le modèle à l'essai de la recherche en sciences de l'éducation et/ou en didactique des langues modernes ainsi que de le confronter aux prescriptions d'autres pays ou zones géographiques. Plus spécifiquement, les fondements théoriques des deux dispositifs gagneraient à être étudiés plus en profondeur, notamment

pour ce qui concerne les conceptions de l'enseignement-apprentissage de la langue première qui les sous-tendent.

De Witte et Hindriks (2017, p. 24) déplorent le manque de compréhension entre la CF et la VG. Selon nous, c'est la langue – le français pour la CF, le néerlandais pour la VG – qui constitue un obstacle et qui fait que les acteur·rice·s du champ éducatif se penchent peu sur ce qui se passe de l'autre côté de la frontière linguistique. Nous espérons que le dispositif proposé ici, qui articule la séquence didactique (CF) et « OVUR » (VG) et peut être considéré comme un nouveau « dispositif didactique » au sens de Sales Cordeiro et Schneuwly (2007, p. 72), pourra constituer le premier jalon d'un enrichissement réciproque pour les deux principales communautés linguistiques de Belgique.

Bibliographie

- Administration générale de l'Enseignement. Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. (2015). *Programme d'études. Français. Enseignement secondaire ordinaire. Humanités professionnelles et techniques. 2^e et 3^e degrés.*
- Bassani, F. (dir.). (2015). *Français Voie active 1. Activités d'apprentissage.* Van In.
- Bonset, H., de Boer, M. et Ekens, T. (2015). *Nederlands in de onderbouw. Een praktische didactiek* (1^{re} éd. : 1992). Coutinho.
- Celens, J. (dir.). (2018). *Focus 3. Werkboek.* Van In.
- Crombez, B., Parmentier, E., Roose, R. et Yperzeele, S. (2017). *Focus 4T. Leerwerkboek.* Van In.
- De Cooman, G., Evrard, C., Geuquet, S., Lejeune, V., Nuellens, C. et Samain, S. (2016). *Parcours & moi. Français. 1^{re} secondaire. Cahier d'activités.* Érasme.
- De Witte, K. et Hindriks, J. (2017). Introduction générale. Chances de réussite et égalité des chances. Dans K. De Witte et J. Hindriks (dir.), *L'école de la réussite* (p. 9-28). Itinera Institute.
- Dehout, E., Fulco, J., Sacré, S. et Servais, C. (2020). *Qualif' Français 6.* Plantyn.
- Dethier, M.-F., Goffin, C. et Nils, V. (2016). *Point-virgule 1. 1^{re} année. Cahier d'activités. Français.* Plantyn.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (1^{re} éd. : 1998). ESF éditeur.
- Dumortier, J.-L. (2011). *Devenir un professionnel de l'enseignement du français (sans perdre le goût de l'enseigner). Première partie.* Presses universitaires de Namur.
- Enseignement catholique secondaire. (2005). *Français. 1^{er} degré commun. 1^{re} et 2^e communes. Humanités générales et technologiques. Programme.*
- Enseignement catholique secondaire. (2002). *Français. 2^e degré. Humanités générales et technologiques. Programme.*
- Enseignement catholique secondaire. (2014). *Français. 2^e et 3^e degrés Professionnel et Technique de qualification. Humanités professionnelles et techniques. Programme.*
- Enseignement catholique secondaire. (2018). *Français. 3^e degré. Humanités générales et technologiques. Programme.*
- GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (2010). *Leerplan secundair onderwijs. AV Nederlands. Basisvorming. A-stroom. Eerste graad.*
- Groux, D. (2002). Définition. Dans D. Groux (dir.), *Dictionnaire d'éducation comparée* (p. 19-22). L'Harmattan.
- Jossels, D. (dir.). (2018). *Impact Nederlands 1. Leerwerkboek.* Plantyn.

Lannoo, F. (dir.). (2015). *Taalweb 1*. Van In.

Marion, C. (dir.). (2016). *Objectif Français pour se qualifier 5. Activités de communication*. Van In.

Marion, C. (dir.). (2021). *Connexion Français 6. Syllabus A*. Van In.

Ministère de la Communauté française. (1999). *Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques*.

Compétences terminales en français. Humanités professionnelles et techniques. (2014).

Compétences terminales et savoirs requis en français. Humanités générales et technologiques. (2018).

Ministère de la Communauté française. Enseignement de la Communauté française. (2000a). *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés. Programme d'études du cours de : français*.

Ministère de la Communauté française. Enseignement de la Communauté française. (2000b). *Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Premier degré commun. 1^{ère} année A – 2^e année commune. Programme d'études du cours de français*.

Moens, A. (dir.). (2017). *Impact Nederlands 6. Leerwerkboek*. Plantyn.

Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Coutinho.

Sales Cordeiro, G. et Schneuwly, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et formation*, 56, 67-79.

Service général de l'Enseignement et Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné. (2018). *Programme d'études du cours de : français. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Humanités générales et technologiques. Enseignement secondaire général et technique de transition. Deuxième et troisième degrés*.

Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2019). *Didactique du français langue première* (1^{re} éd. : 2010). De Boeck Supérieur.

Vandromme, J. (dir.). (2019). *Frappant Nederlands 1b. Leerwerkboek*. Pelckmans.

Venstermans, T. (dir.). (2017). *Frappant Nederlands T4. Leerwerkboek*. Pelckmans.

Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs. (2010). *Nederlands. Eerste graad A-stroom. Leerplan secundair onderwijs*.

Werner, A.-C. (dir.). (2020). *Instants Français. 5^e TQ/P. Cahier d'activités*. Averbode/Érasme.

Wuyts, R. (dir.). (2015). *Netwerk TaalCentraal 1. Leerwerkboek*. Van In.