

Séances de lecture, à l'école et au collège. Continuité et discontinuité.

Aurore Promonet-Therese

Liaison et continuité, une question vive

Le Ministère de l'Education Nationale encourage fortement la « liaison école-collège », née en 1977¹ et devenue « continuité pédagogique » depuis 2011². Nous proposons d'explorer *liaison* et *continuité* sur les plans institutionnel, professionnel et didactique. Notre but est de saisir le sens de ces notions dans l'activité des enseignants qui œuvrent à la frontière entre l'école et le collège, en séance de lecture.

La question du passage de l'école au collège prend un sens particulier dans le contexte actuel. En effet, se met progressivement en place, à partir de la rentrée 2013, le nouveau cycle 3, « cycle de consolidation, (qui) correspond aux deux années de l'école élémentaire suivant le cycle des apprentissages fondamentaux et à la première année du collège appelées respectivement : cours moyen première année, cours moyen deuxième année et classe de sixième.

A la même date est mis en place le conseil école-collège, qui réunit les enseignants des écoles et du collège d'un même secteur. Présidé par le principal du collège et l'inspecteur de l'éducation nationale en charge de la circonscription, ce conseil vise un renforcement de la continuité pédagogique entre premier et second degrés. Se confirme ainsi une forte préoccupation institutionnelle de continuité pédagogique entre l'école et le collège³.

Définitions

Liaison et *continuité* présentent des traits communs. Arrêtons-nous un instant sur le sens de ces deux mots.

Le Trésor de la langue française définit le terme de *liaison*⁴, dans l'ordre matériel, comme l'action de joindre, d'assembler et dans l'ordre de la pensée comme la manière dont s'unissent des faits ou phénomènes, par un rapport naturel ou logique. Dans une acception

¹ Bulletin officiel n° 12, Circulaire n° 77-100, 1977

² Bulletin officiel n° 3, Circulaire n° 2011-126, 2011

³ Décret n° 2013-683 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013

⁴ Liaison. (s.d.). Dans TLF en ligne. atilf/atilf.fr/

devenue rare de nos jours, *liaison* peut concerner les rapports individuels et désigner un lien affectif induisant l'idée de réciprocité. On pense par exemple à la *liaison amoureuse*. Quand elle concerne les rapports sociaux, d'ordre public ou professionnel, la liaison implique des relations de communication, en vue d'une coopération. La *continuité* présente également les traits sémantiques de l'ininteruption mais son champ sémantique s'étend au prolongement dans l'espace, à la succession dans le temps et à la une jonction formant un tout⁵. Elle n'induit pas la réciprocité que suggère la *liaison*.

La liaison CM2-6^{ème} se présente comme un ensemble curriculaire, au sein duquel les enseignants, sont regroupés sous la dénomination officielle des « métiers de l'enseignement ». Les dimensions temporelles et spatiales de cette liaison s'envisagent au niveau pragmatique du passage des élèves, du CM2 à la sixième, qu'anticipe leur visite organisée du collège.

Leclaire-Hourblin (2007) s'intéresse aux enseignants dans ce dispositif, à partir d'observations et de comptes-rendus de réunions de liaison écoles-collège. Elle constate que si l'harmonisation des programmes scolaires et l'accueil des néo-collégiens sont opérationnels, le travail commun des enseignants reste en souffrance, faute de véritables projets. Elle montre que des différences culturelles et structurelles séparent les deux mondes enseignants. Son constat nous incite à questionner cette *liaison*, dans le contexte actuel et à partir de l'observation de pratiques de classes, en CM2 et sixième, en séances de lecture.

Continuité des métiers et discontinuité professionnelle

Professeurs d'école et professeurs de collège exercent un métier, qui requiert un niveau de formation similaire. Le terme de *professeur* a gommé les anciennes différenciations entre *instituteur* à l'école élémentaire et *professeur* au collège. Cependant, les deux professions se distinguent. Le premier bénéficie d'une formation initiale polyvalente tandis que le second est formé à l'exercice de la littérature, à l'étude de la langue et de ses usages. Ensuite, leurs conditions de travail diffèrent. Les uns œuvrent auprès de leurs élèves toute la journée et traversent avec eux divers univers discursifs disciplinaires (Jaubert & Rebière, 2010). Les autres voient se succéder les élèves, qui entrent d'heure en heure dans un univers disciplinaire scolaire spécifique. Enfin, les séances que nous avons observées à l'école

⁵ Continuer. (s.d.). Dans TLF en ligne. atilf/atilf.fr/ Rey, A. (Dir.) (1992). Continuer. Dictionnaire historique de la langue française, (Vol. 1, p. 486). Paris : Dictionnaires Le Robert.

durent entre 30 minutes et 1 heure 30, tandis qu'au collège elles n'ont jamais excédé cinquante-cinq minutes.

La liaison vise donc le rapprochement de deux mondes voisins mais distants.

Cadre de référence

Pour percevoir comment se matérialise la continuité de l'école au collège, nous souhaitons comprendre comment les enseignants y construisent le savoir-lire, avec leurs élèves. Il s'agit de comprendre comment la communauté discursive (Bernié, 2002 ; Reuter, 2010 ; Jaubert & Rebière, 2010), qui se constitue dans la classe, travaille en séance de lecture, à l'école et au collège.

A priori, rien ne ressemble plus à une séance de lecture qu'une autre séance de lecture, qu'elle soit conduite à l'école ou au collège. Un enseignant y accomplit des gestes de métier (Clot & Faïta, 2000 ; Jorro, 2002) : ensemble d'adresses verbales visant à faire entrer les élèves dans une activité de compréhension et d'interprétation d'un texte. Ces gestes se spécialisent selon l'objet de savoir en jeu et se déclinent en gestes professionnels à visée didactique (Jorro, 2002 ; Chabanne & Bucheton, 2002 ; Aeby-Daghé, 2008, 2010a, 2010b). Ces gestes s'ajustent dans l'interaction, ils régulent et accompagnent la construction de savoirs chez les élèves (Chabanne & Dezutter, 2011).

Questions de recherche

A partir d'observation de pratiques de classe à l'école et au collège que nous comptons répondre à trois questions. Comment la prescription de continuité se concrétise-t-elle dans les pratiques des enseignants en classe ? Y a-t-il continuité ou rupture entre les modèles de référence à l'école et au collège ? Peut-on qualifier les gestes professionnels des enseignants de l'école et du collège d'identiques ou de différents ?

Méthode de recherche

Nous avons observé et filmé sept séances de cycle 3 et cinq de sixième. Un entretien, confrontant chaque enseignant au film de sa séance, a documenté ces premières données. Les

traces écrites produites en classe ont encore complété ce corpus. Ces données ont permis de reconstituer le discours construit dans la classe. Cette mise en texte du savoir à l'école et au collège donne à voir des choix didactiques : textes d'étude, modalités de lecture, traces écrites produites. Ces données nous renseignent aussi sur le statut énonciatif accordé aux élèves dans la communauté de discours de la classe et sur les modèles d'écriture mobilisés par les professeurs⁶.

Un paradoxe : la continuité est inscrite dans les pratiques mais les enseignants pointent son évanescence

Plusieurs enseignants que nous avons rencontrés sont engagés dans des projets de liaison. Tony et Maria, en cycle 3, étudient des textes inscrits au programme d'un concours de lecture organisé dans ce cadre.

Par ailleurs, les enseignants s'impliquent dans la continuité hors de ces dispositifs officiels. Bertrand précise que l'objectif de sa séance est de préparer ses élèves « à la lecture du collège ».

Des liens se tissent effectivement dans les pratiques enseignantes observées. Cependant, les enseignants de collège interrogés n'évoquent pas spontanément le travail institutionnel de liaison par lequel ils se sentent pourtant concernés. Ils évoquent les pratiques de leurs collègues de l'école primaire mais sur le mode du questionnement.

Marie-Laure, face à la vidéo de sa séance, s'interroge sur les effets de la mise en contexte socio-historique du théâtre de Molière.

Marie-laure : Peut-être qu'ils le font à l'école primaire, je n'en sais rien. Je ne sais pas trop s'ils abordent, ça. A l'école primaire, on parle de quoi, en histoire ? Ils parlent de Louis XIV en histoire ? Je ne sais pas.

Ses propos laissent entendre une rupture entre l'école et le collège. En effet, elle dit ignorer comment procèdent ses collègues de l'école mais elle n'ignore manifestement pas leur polyvalence, prenant en compte le fait qu'ils enseignent la lecture et l'histoire.

6

Son questionnement témoigne aussi d'un relatif isolement et du manque d'occasions d'échanger sur ses pratiques. Elle n'est pas seule dans ce cas. En entretien, plusieurs enseignants disent ne pas savoir comment s'y prennent leurs collègues.

Béatrice, dans sa classe de CM2, conduit une séance qui est le fruit d'un temps de travail au sein du conseil école-collège de la zone d'éducation prioritaire dans laquelle elle exerce. Cette séance a été conçue collégalement par les enseignants de CM2 et les enseignants de français du collège du secteur. Elle s'inscrit dans un ensemble de séances articulant lecture et écriture, à partir du même support : le conte « Barbe bleue », de Perrault. La découverte du texte, le travail de compréhension de ce texte et l'identification du genre littéraire du conte sont mis en œuvre en fin d'année de CM2. La séance inaugurale de français en sixième revient sur le texte devenu familier pour les élèves. Elle porte sur la composition du conte et débouche sur l'écriture inventée d'un conte.

concerté.

Béatrice vante les mérites de ce dispositif.

<p>Béatrice : Moi je trouve que c'est intéressant de travailler comme ça, parce que ça peut permettre par rapport à d'autres sujets, de travailler dans le même sens.</p>
--

L'expression « travailler dans le même sens » questionne implicitement la notion de continuité : s'agit-il de progresser dans la même direction ou bien de partager des significations ? Le partage de significations est peu mis en avant dans le discours de Béatrice. C'est la socialisation des élèves qui semble primer sur l'attention aux objets de savoirs ou à des gestes didactiques spécifiques.

Des gestes communs, de l'école au collège

Une certaine continuité se manifeste dans les pratiques de lecture, au point qu'on puisse parler de communauté de pratiques. Toutes les séances que nous avons observées relèvent de la « séance de lecture », où s'accomplissent des gestes de régulation des apprentissages propres à la classe de français (Chabanne & Dezutter, 2011) et se développent des activités scolaires caractéristiques de l'enseignement de la lecture que nous allons présenter.

Présentation du texte, lectures, relectures, reformulations

D'abord, dans chaque séance observée, on assiste à un temps de présentation ou de rappel du texte. La première lecture est assurée à haute voix par l'enseignant. Puis, l'enseignant sollicite ses élèves pour restituer ce qu'ils ont retenu du texte. Une relecture est prise en charge alternativement par l'enseignant et par les élèves. Elle est silencieuse, individuelle ou oralisée, dans une pratique plus collective, selon les cas et selon le projet de l'enseignant. Chaque séance se constitue d'une phase de compréhension, sous forme de questions-réponses, donnant parfois lieu à un débat interprétatif. On assiste également à une phase de régulation lexicale⁷, moment de recherche et de questionnement sur le sens, l'emploi, la reformulation de tel ou tel mot, occasions de construction de significations partagées et d'une pratique de lecture organisée, stratégique.

Construction de significations partagées

Ces activités contribuent à la constitution d'une communauté discursive dans la classe, référée aux attendus de la discipline du français. Elles laissent plus ou moins libre cours à la parole de l'élève qu'elles instituent parfois en discours pertinent dans la discipline, notamment dans une phase d'institutionnalisation, en cours de séance ou en fin de séance.

Ainsi, dans sa classe de CM2, Fabien invite ses élèves à noter dans le cahier de littérature une définition du calligramme qu'ils ont conçue sous sa direction. Il avait pourtant préalablement consigné dans son document de préparation la définition du normée du dictionnaire. Pour lui, c'est la parole de l'élève qui est importante et qui doit être publiée dans les cahiers.

De son côté, Arielle demande à ses élèves de CM2 de coller le document qu'elle a préparé en amont et qui restitue l'activité de réécriture menée en classe et sa correction. Il en va de même chez Carla, qui, en 6^{ème}, après avoir conduit avec souplesse un débat interprétatif comparant différentes versions d'une fable de La Fontaine, invite ses élèves à copier avec elle un résumé qu'elle a préparé en vue de ce temps d'institutionnalisation finale. La parole de l'élève ne se voit donc pas toujours attribuer le même poids. L'institutionnalisation en revanche est une pratique partagée.

⁷ Régulation appelée aussi « saynète métalexical » (Chabanne, 2011, p. 47)

On identifie donc trois gestes communs aux pratiques d'école et de collège. Le geste de première présentation (Schneuwly, 2001 ; Aeby Daghé et Dolz, 2008 ; Marclair et Dufays, 2011) permet à l'enseignant de mettre en scène le texte nouveau, le savoir nouveau en jeu. Le geste de régulation lui permet d'ajuster la conduite de la séance en fonction de l'évaluation des capacités des élèves. Le geste d'institutionnalisation (Reuter et alii, 2011) consiste en une désignation du savoir en jeu comme un savoir important, que les élèves doivent retenir et qu'ils peuvent mobiliser dans le contexte d'autres activités. Ces gestes se manifestent à travers des activités diverses, en fonction du texte d'étude abordé et de l'objet de savoir en jeu. Mais ces trois gestes semblent interprétables comme la trace d'une continuité dans les pratiques de lecture de l'école au collège. Nous allons à présent observer ces gestes du point de vue de leur ancrage didactique.

Sens didactique du retour au texte

A l'école, comme au collège, la construction du savoir-lire s'appuie donc sur le partage de manières d'agir-penser-parler caractéristiques de la didactique de la lecture. Les séances que nous avons observées articulent, pour la plupart, des activités de lecture et d'écriture.

Le retour au texte pour mieux lire

En termes de réception, parmi les pratiques communes à toutes les classes observées, nous avons repéré ce que nous appelons le *retour au texte*. Cette formule désigne des relectures qui visent à vérifier la pertinence d'une interprétation, à la justifier et à la partager. Il semble que la polyvalence des professeurs des écoles donne une configuration particulière à ce geste didactique.

Pour Bertrand, revenir au texte est typiquement une activité relevant du français.

Bertrand : Aller repérer dans un texte, surligner, ça, c'est plutôt du français. [...] Mais je ne pense pas l'utiliser en maths.

Pour Arielle, en revanche, la distinction n'est pas si tranchée. Elle voit dans ce geste une démarche transposable d'une discipline à une autre.

Arielle : C'est une habitude, je leur donne à chaque fois les indices, tout comme en maths je leur demande de me donner la preuve, en français je leur demande de me donner les indices et/ [...] c'est propre, je pense, à mon fonctionnement. [...] Je leur demande toujours d'argumenter, de justifier de me dire pourquoi, comment, par quel

chemin ils sont passés. Et en français, c'est pareil. [...] et puis tout le temps. les questionne beaucoup plus que je ne leur donne l'information.

Arielle interprète ce retour au texte comme une routine scolaire (« une habitude », « à chaque fois », « toujours », « tout le temps ») et non comme un geste didactique propre au français (« tout comme en maths »). Ce qui prime, pour Arielle, c'est le positionnement énonciatif de l'élève dans le groupe-classe. Dans son « fonctionnement » habituel, elle fait émerger le savoir dans le discours de ses élèves mais ce discours n'est pas soumis strictement au cadre didactique disciplinaire.

Le geste de retour au texte, s'il est toujours présent, est donc interprété diversement.

Le retour au texte pour écrire

Le geste d'institutionnalisation se manifeste par la conception et l'archivage d'une trace écrite. Elle présente le texte d'étude, elle pointe les éléments importants de son étude, elle officialise l'objet de savoir en jeu.

En termes de production, l'observation de ce qui se consigne dans les cahiers à l'issue des séances que nous avons observées confirme que l'approche des textes littéraires apparaît moins techniciste à l'école qu'au collège. La part de l'écriture y est plus réduite. Les élèves de cycle 3 conservent dans leur cahier des productions personnelles. Les élèves de Fabien y inventent chacun un calligramme, tandis que les élèves de Bertrand conservent la trace de leurs exercices sans y consigner de correction collectivement harmonisée. Chez Maria, la trace écrite de la séance est le fruit d'une activité de synthèse laissée à la charge des élèves de CM2, sous le pilotage discret de leur enseignante qui saisit informatiquement le texte de la séance sur le mode de la dictée à l'enseignant (Daunay, 1997). La trace écrite de 6^{ème}, en revanche, est conçue pour être identique dans tous les cahiers de la classe. La seule variation qui subsiste est celle de la réussite plus ou moins aboutie des exercices d'entraînement. Ainsi, nous avons évoqué la dictée finale à laquelle recourt Carla pour faire garder à ses élèves une trace écrite de la séance. Marie-Laure rédige cette trace avec ses élèves, en utilisant certaines de leurs formulations. Elle garde cependant le contrôle de ce qui s'inscrit uniformément dans les cahiers. Chaque élève garde ainsi trace du travail de toute la classe, collégialement.

La liberté de l'écolier contraste avec la situation du collégien qui, lui, est confronté à une lecture plus techniciste, au risque de se détourner du phénomène littéraire du fait de l'écran que la technique interpose entre lui et le texte. Autrement dit, la trace écrite est davantage l'œuvre de l'enseignant en 6^{ème} tandis qu'au cycle 3 elle constitue davantage une

production personnelle de l'élève ainsi institué comme énonciateur dans l'espace discursif de la classe. Les pratiques d'écriture à visée didactique s'avèrent donc distinctes entre l'école et le collège.

Une pratique d'écriture enseignante à interroger

Se pose donc la question des modèles d'écriture mobilisés par les enseignants lorsqu'ils dirigent la trace écrite du travail de la classe. Chacun des enseignants observés fait consigner un écrit dans les cahiers des élèves, selon des méthodes diverses. Dans deux CM2 et une 6^{ème}, les enseignantes font coller un texte qu'elles ont conçu au préalable tandis que les autres composent une trace écrite du travail de la classe en sollicitant la participation des élèves. A l'école, plusieurs enseignants estiment que cette écriture est spécifique à la pratique de l'enseignement et la rapprochent de la rédaction du cahier-journal, écrit spécifique aux pratiques professionnelles des enseignants de l'école primaire. Deux d'entre eux font référence à des pratiques plus personnelles d'écriture : Fabien évoque la poésie, à laquelle il s'adonne régulièrement par passion et Arielle pense à l'écriture scientifique et à la prise de notes, qu'elle pratiquait lorsqu'elle était étudiante en sciences.

Quatre des cinq professeurs du secondaire comparent cette écriture aux écrits littéraires académiques pratiqués dans leur cursus scolaire et universitaire. Sont évoqués dans leur discours la dissertation, le commentaire littéraire et le commentaire composé. Une frontière se trace ici entre l'école et le collège.

On pourrait conclure au contraste entre un fort ancrage didactique du travail scolaire au collège et une plus forte activité discursive de l'élève à l'école. La parole libre de l'élève caractérise l'école alors qu'au collège le savoir se spécialiserait tellement que sa mise en discours y serait davantage l'affaire de l'enseignant.

Cependant, Bertrand, qui enseigne au CM2, ne fait aucun rapprochement entre les écrits d'analyse littéraire et la composition d'une trace écrite d'une séance de lecture. Pourtant, il est titulaire d'une licence de lettres modernes. Mélie enseigne au collège. Elle est également titulaire d'une licence de lettres modernes. Cependant, elle ne fait pas non plus référence à ces écrits académiques. Elle voit dans la conduite de la trace écrite la pratique d'une écriture purement professionnelle, propre à l'enseignement scolaire. Elle se range, de ce point de vue, du côté des professeurs d'école.

Dans les classes que nous avons observées, les gestes d'écriture enseignante répondent à des logiques diverses, allant du fonctionnement personnel, à l'inscription dans un cadre typiquement scolaire ou encore dans un cadre spécifiquement disciplinaire. Le poids de la discipline semble s'exercer plus fortement dans le secondaire mais on remarque cependant que les différences qui s'affirment ne coïncident pas exactement à une opposition entre pratiques d'école et pratiques de collège. L'existence de deux genres professionnels s'impose à partir de notre corpus. Cependant, la polyvalence à l'école et le contexte disciplinaire au collège ne conditionnent manifestement pas les pratiques scripturales scolaires de façon absolue et définitive. Dans le feu de l'action, les enseignants du secondaire semblent mobiliser davantage que leurs collègues des écoles les modèles d'écriture propres à leur discipline. Cependant, il semble que ni les textes étudiés, ni les interactions de classe, ni la trace écrite, ne suffisent à caractériser l'ancrage didactique de la communauté discursive de la classe.

Conclusion et questionnement

La liaison école-collège existe et la lecture pratiquée à l'école et au collège se présente comme un ensemble globalement continu sur le plan institutionnel. Spontanément pensée par les enseignants de manière ascendante, elle s'impose comme occasion de socialisation des néo-collégiens. Cette conception ascendante ne favorise ni une connaissance mutuelle des professeurs, ni des échanges de pratiques réciproques. Les liens se tissent de l'école vers le collège, dans une relation de proximité temporelle et géographique, extérieure à la classe. De fait, on est tenté d'affirmer qu'il y a davantage continuité que liaison.

Sur les plans professionnel et didactique, cette continuité semble fragile. Dans la fulgurance des échanges en classe, les enseignants l'oublent au profit de logiques premières. Elle semble davantage se construire dans des pratiques professionnelles stabilisées, dans des routines scolaires, que par rapport à des considérations didactiques disciplinaires.

Sur le plan des activités scolaires disciplinaires, l'école et le collège s'inscrivent dans une relation de complémentarité. Ainsi, au cycle 3, on observe une centration sur les processus d'apprentissage de la lecture. Les pratiques enseignantes sont marquées par la polyvalence. Ce n'est pas la dimension disciplinaire qui domine mais la situation d'enseignement-apprentissage, instituant l'élève comme sujet cognitif, notamment à l'oral. En revanche, en sixième, on remarque une focalisation sur l'objet d'enseignement et la technique

d'analyse du texte d'étude. Les pratiques y traduisent davantage un ancrage de l'activité enseignante dans un contexte disciplinaire et techniciste. L'élève s'y institue en sujet didactique, notamment lorsqu'il y a co-construction de la trace écrite dans les cahiers. De l'école au collège, les pratiques de lecture sont donc comparables mais elles ne sont guère partagées.

Les liens ténus qui se tissent ne suscitent pas la liaison de proximité professionnelle et didactique que cimenterait une culture commune.

Les espaces de dialogue existent ; ils sont institutionnellement organisés. Comment peut-on optimiser la continuité institutionnelle ? Un dispositif de formation détaché des contingences locales s'avèrerait-il fructueux ? L'analyse des pratiques enseignantes, des logiques profondes qui les orientent et des situations concrètes qui leur imposent des ajustements faciliterait-elle la connaissance mutuelle des deux mondes enseignants ?

La question de la continuité pédagogique reste une question vive.

Références bibliographiques

Aeby Daghé, S., Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 83-105). Bruxelles : De Boeck Université.

Aeby Daghé, S. (2010a). Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? Lire et interpréter des textes littéraires, *Repères*, 42, 127-144.

Aeby Daghé, A. (2010b, février). *Comprendre et interpréter un texte littéraire: vers des gestes didactiques spécifiques*. Communication présentée au IIème Congrès de didactiques des disciplines (Congreso de Didácticas Especificas). L'activité de l'enseignant : Intervention, Innovation, Recherche. Gérone, Espagne.

Bernié, J-P. (2002) L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*. Volume 147, pp. 77-88.

Bucheton, D., Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Chabanne, J-C. (2011). Le geste de régulation des saynètes métalexicales dans les enseignements artistiques et culturels : une question pour la recherche , une question pour la

formation. Dans *Les Gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* (p. 45-62). Bruxelles : De Boeck Université.

Chabanne, J-C., Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : Education et formation, PUF.

Chabanne, J-C., Dezutter, O. (2011). *Les Gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* Bruxelles : De Boeck Université.

Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Daunay, B. (1997). La dictée à l'enseignant : un dispositif efficace de la maternelle à l'université ? *Recherches*. 27. 223-240.

Jaubert. M., Rebière, M. et Pujo, J. (2010, juin). Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. Communication présentée au colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes". Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010. LYON : INRP. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00534616>

Jaubert. M., Rebière, M. (2011). Des gestes professionnels pour aider à mieux comprendre les textes au collège. Dans Chabanne, J-C., Dezutter, O. (2011). *Les Gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* (p. 107-128). Bruxelles : De Boeck Université.

Jorro, A. (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant. Paris : E.S.F.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D., (2010). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.