

---

# Étudier le potentiel de développement des utilisateurs pour concevoir un instrument didactique

**Sylvie Courally\*, Roland Goigoux\*\***

*Laboratoire PAEDI (JE 2432)  
IUFM d'Auvergne et Université Blaise Pascal  
63407 Chamalières cedex  
\*scourally@auvergne.iufm.fr  
\*\* rgoigoux@auvergne.iufm.fr*

---

*RÉSUMÉ. Concevoir un instrument didactique destiné à améliorer l'enseignement du français langue de scolarisation (FLSco) auprès d'élèves allophones implique de construire un modèle de l'utilisateur (l'enseignant) fondé sur une analyse de ses pratiques. Les résultats d'un questionnaire original visant à cerner l'espace de développement de l'activité des enseignants sont présentés ici ; ils permettent d'affiner la conception de l'instrument qui sera continuée dans l'usage.*

*MOTS-CLÉS : conception d'instrument ; développement professionnel ; Français Langue de Scolarisation (FLSco) ; didactique du français ; psychologie ergonomique*

---

## 1. Problématique

Formateurs en IUFM, nous sommes témoins des difficultés rencontrées par les enseignants qui accueillent les élèves allophones dans les classes spécialisées de l'enseignement primaire en France. Cet enseignement ne faisant pas l'objet d'un cadrage officiel, ils recourent en conséquence, le plus souvent, « aux outils et aux démarches empruntés au français langue étrangère » (Verdelhan-Bourgade, 2002, p.77). Chercheurs en didactique, nous nous efforçons donc de produire des connaissances utiles pour surmonter ces difficultés qui découlent en grande partie de l'absence d'outils didactiques adaptés à l'enseignement du français langue de scolarisation (Chiss, Marcus & Vigner, 2001). Contrairement aux injonctions des textes réglementaires du ministère de l'éducation nationale (2002), les instruments disponibles visent presque exclusivement l'apprentissage de l'oral au détriment de celui de l'écrit, renvoyé à plus tard ou à la classe ordinaire. C'est pourquoi nous avons entrepris de concevoir un nouvel instrument dans le domaine de la langue écrite et de théoriser notre processus de conception qui accorde une place centrale aux utilisateurs que sont les enseignants.

Dans la perspective théorique qui est la nôtre (Goigoux, 2001, 2005), nous considérons l'enseignement comme une activité médiatisée par des instruments que nous examinons, à la suite de Rabardel (1995), sous deux aspects : les artefacts (les objets concrets tels que les manuels par exemple) et les schèmes d'utilisation (la manière dont les enseignants utilisent ces artefacts). Cela nous conduit à placer les instruments au centre du triangle didactique et à les examiner d'un triple point de vue : celui des savoirs et des habiletés visés, celui des caractéristiques des élèves et, enfin, celui des pratiques des enseignants. En d'autres termes, nous considérons que pour concevoir un nouvel instrument, il ne suffit pas que celui-ci soit compatible avec les connaissances dont on dispose sur les élèves et sur les savoirs, il faut aussi qu'il soit conciliable avec les conceptions didactiques et les compétences professionnelles des enseignants appelés à les utiliser (Cèbe et Goigoux, 2007). C'est pourquoi nous nous efforçons de cerner leur *potentiel de développement*, c'est-à-dire l'intervalle entre ce que les enseignants réalisent ordinairement et ce qu'ils pourraient réaliser au cours d'une genèse instrumentale (Rabardel ; 1995, 2005).

À ce titre, notre démarche s'inspire de celles élaborées dans le champ de la psychologie ergonomique (Leplat, 1997 ; Rabardel et Pastré, 2005). Nous cherchons à élaborer un *modèle de l'utilisateur* (Béguin et Cerf, 2004) basé sur une analyse préalable du travail des enseignants afin de proposer une première version de l'instrument qui soit intelligible et d'un bon rapport "coût/efficacité". On sait, en effet, que, bien souvent, les maîtres rejettent les instruments s'ils impliquent des modifications trop importantes de leurs manières de faire ou s'ils ne correspondent pas aux buts qu'ils se donnent. Toutefois la conception de ce prototype n'est que la première étape d'une démarche de « conception continuée dans l'usage » qui se poursuit actuellement par l'étude de sa mise en œuvre en classe. Le prototype initial sera ensuite modifié pour donner lieu à une seconde version de l'instrument, fruit de compromis entre les contraintes identifiées et notre projet initial.

Notre modèle de l'utilisateur a été construit à partir de l'analyse de données recueillies à l'aide de deux techniques d'investigations :

- l'observation en classe des pratiques de 11 enseignants de notre région utilisant leurs instruments habituels, suivie d'entretiens d'autoconfrontation simple et croisée (Clot et Faïta, 2001) donnant la parole aux maîtres individuellement puis collectivement afin qu'ils explicitent leurs buts, leurs contraintes et leurs ressources ;
- l'élaboration d'un questionnaire adressé à un nombre plus important d'enseignants effectuant le même travail dans tout l'hexagone. C'est ce questionnaire qui fait l'objet du présent article.

Réalisés à l'issue de l'étude clinique des pratiques observées (Courally, 2007), l'élaboration et le traitement de ce questionnaire visaient deux objectifs : (1) vérifier que les analyses conduites auprès des 11 premiers enseignants s'avéraient pertinentes sur un échantillon représentatif de l'ensemble des maîtres chargés de l'enseignement du français langue de scolarisation (FLSco) ; (2) circonscrire l'espace de développement de l'activité de ces maîtres, c'est-à-dire explorer le champ des possibles pour la conception en examinant ce qu'ils déclaraient réaliser,

ne pas pouvoir réaliser et être prêts à réaliser. Cette « zone proximale », par analogie avec la notion théorisée par Vygotsky au sujet du développement de l'enfant (1934), est inférée à partir d'une analyse de leur activité présente et de questions portant sur leur éventuelle activité future.

## 2. Méthodologie

### 2.1. Le questionnaire

L'originalité de notre questionnaire est de proposer aux enseignants de FLSCO une description de huit séquences didactiques et de leur demander de les commenter : dire, par exemple, pourquoi ils ne réalisent pas les séquences proposées et s'ils sont ou non d'accord avec les arguments de leurs collègues qui les mettent en œuvre. Ce dispositif permet de dépasser les habituelles déclarations d'intention et d'éviter les biais de conformité pour accéder à des réponses plus fiables basées sur une description d'actions effectives (Isambert-Jamati, 1984).

Parmi ces huit séquences, certaines ont été observées en classe, d'autres préfigurent des séquences que nous souhaitons inclure dans notre instrument. Elles portent sur l'apprentissage de la langue écrite et plus particulièrement sur son articulation avec l'oral (Lentin *et al.*, 1977). Deux séquences portent sur la correspondance phonèmes - graphèmes (S1, S2), deux sur le lexique écrit (S3, S4), deux sur la compréhension de textes narratifs (S5, S6), deux sur la production écrite en dictée à l'adulte (S7, S8). Quatre de ces séquences sont, d'après nos premières observations, rarement mises en œuvre dans les classes (S1, S6, S7, S8), les autres apparaissent fréquemment (S2, S3, S4, S5).

Nous voulions évaluer si les enseignants de FLSCO avaient recours aux mêmes types de tâches dans leurs pratiques quotidiennes et jauger leur possible adhésion aux tâches nouvelles que nous nous apprêtons à leur proposer. Nous voulions ainsi, à travers des jugements sur les tâches décrites, accéder aux conceptions et aux représentations qui fondent leurs actions.

Dans le questionnaire, d'une trentaine de pages, nous décrivons d'abord soigneusement chaque séquence puis nous demandons aux maîtres de dire si, pour chacune d'entre elles, ils pratiquent de la sorte et pourquoi. Toutes les séquences sont présentées à l'identique pour faciliter leur lecture : 1) Objectifs et matériel, 2) Description détaillée, phase par phase, précisant les gestes professionnels (exemple : « Le maître affiche les cartes au tableau et interroge chaque élève... »), 3) Questionnaire, 4) Commentaires libres.

Le questionnaire comprend cinq questions fermées pour chaque séquence.

<p><b>Q1 / Réalisez-vous ce type de séquence ?</b> Jamais – Quelquefois – Souvent</p> <p><b>Q2 / Si oui, vous le faites de façon :</b> Programmée – Aléatoire</p>
---

**Q3 / Si vous réalisez partiellement ce type de séquence, quelles phases faites-vous le plus souvent ?** Phase 1 Phase 2 Phase 3 Phase 4

**Q4 / Si vous ne réalisez pas ou que très rarement ce type de séquence, est-ce que parce que :**

- (1) Vous n'y pensez pas.
- (2) C'est sans intérêt.
- (3) Dans le temps dont vous disposez, ça n'est pas assez important.
- (4) Vous ne savez pas comment faire.
- (5) Vous ne connaissez pas d'outils didactiques appropriés.
- (6) Ce n'est pas adapté à votre public.
- (7) C'est le travail d'autres enseignants (Maître, RASED, ...)
- (8) Autre : ... (précisez)

**Q5 / Êtes-vous d'accord avec les arguments avancés par l'enseignant qui a réalisé cette activité ?**

Cinq arguments sont proposés puis codés de 1 (« pas d'accord ») à 4 (« tout à fait d'accord »). Dans la mesure où les enjeux didactiques des 8 séquences sont distincts, les arguments diffèrent de l'une à l'autre.

La première question (Q1) visait à cerner les fréquences d'usage. Si l'enseignant déclarait réaliser « quelquefois » ou « souvent » la séquence, il répondait à Q2 et à Q3 et donnait des indications sur sa programmation et sur les tâches qu'il proposait aux élèves. S'il déclarait ne « jamais » réaliser la séquence, il en indiquait les raisons en Q4. Cette question très précieuse nous renseignait alors sur la possibilité d'une évolution et nous permettait d'évaluer si la séquence était absente parce qu'elle ne correspondait pas aux conditions d'enseignement du maître (durée de l'intervention hebdomadaire, effectif, hétérogénéité du public : items 2, 3, 6 et 7) ou si elle était plutôt le signe d'un déficit instrumental, voire d'une absence de savoirs faire (items 1, 4 et 5). Dans ce second cas, nous pouvions entrevoir un espace de développement professionnel dont la définition pouvait être affinée à l'aide des réponses à Q5 portant sur la pertinence des séquences réalisées. L'artifice consistait à examiner les arguments d'un autre enseignant et à indiquer un degré d'accord. Les réponses positives attestaient de la légitimité de la séquence, même aux yeux de ceux qui déclaraient ne pas la réaliser.

Dans le dépouillement du questionnaire, nous regrouperons donc, d'une part, les items 1, 4 et 5 qui renvoient à des caractéristiques *personnelles* des enseignants (insuffisance de savoir-faire ou d'instrument) et, d'autre part, les items 2, 3, 6 et 7 qui relèvent de caractéristiques *contextuelles* (inadéquation au public ou aux objectifs retenus dans leur type de classe).

## 2.2. La diffusion

Notre questionnaire était accompagné d'une fiche précisant les caractéristiques personnelles des enseignants (formation, ancienneté, public, type de classe, etc.) et d'un courrier dans lequel nous explicitions ainsi notre projet : « Nous cherchons à mieux cerner vos conceptions pédagogiques et à ajuster les futurs outils que nous sommes en train d'élaborer à vos besoins et à ceux de vos élèves. »

Il a été diffusé auprès de 280 maîtres du premier degré parmi le millier exerçant

en France (DEP<sup>1</sup>, 2006) dans des structures de type CLIN (classe d'initiation) ou CRI (cours de rattrapage intégré). Nous avons ciblé ceux qui enseignaient à des élèves allophones de cycle II. Nous avons reçu 70 réponses, soit 25% de retour, qui constituent un échantillon représentatif de cet ensemble professionnel.

### 3. Résultats

#### 3.1. La fréquence d'usage déclarée des séquences didactiques

Nous avons classé les huit séquences didactiques en deux catégories en considérant les 70 réponses à Q1 : « Réalisez-vous ce type de séquence ? ». Nous qualifions de "rares" celles qu'au moins 50% des enseignants déclarent ne jamais réaliser et de "fréquentes" celles que plus de 80% déclarent réaliser. La répartition obtenue est la suivante : trois séquences rares (S1, S7, S8), quatre fréquentes (S2, S3, S4, S5) et une séquence atypique (S6) avec 58% de réponses « quelquefois ». Nous pouvons dire que le premier objectif assigné à notre questionnaire est atteint puisque les résultats de l'analyse qualitative, menée auprès des 11 enseignants de notre région, se vérifient sur un échantillon représentatif des maîtres de FLSco. En effet, la fréquence d'usage des séquences correspond aux anticipations que nous avons faites. Les comportements des 11 enseignants observés et des 70 questionnés semblent être de même nature. À noter également que les tests statistiques réalisés n'indiquent aucune différence en fonction des caractéristiques des enseignants. Leur formation initiale (Français Langue Etrangère (FLE) ou non), leur type de classe (CRI ou CLIN) ou leur expérience n'influent pas de manière significative sur les réponses apportées.

D'un côté, les quatre séquences "fréquentes" que les maîtres valident comme représentatives de leur pratique les rassemblent autour d'objectifs correspondant aux besoins urgents de leurs élèves : comprendre ce qui se fait en classe (consignes, lexique quotidien et scolaire), communiquer avec les autres (thèmes lexicaux et actes de langage), travailler sur le code écrit et la compréhension de textes. Dans les séquences S3 et S4 (thèmes lexicaux) les activités proposées sont connues et proches de ce qui se fait à l'oral dans les méthodes de FLE pour enfants. Les activités dans S2 et S5 relèvent plutôt de la didactique du français langue maternelle et présentent des tâches simples de compréhension écrite. Ces séquences constituent une sorte de "noyau dur" de l'enseignement du FLSco, constat déjà établi à l'issue de l'analyse des pratiques observées. D'un autre côté, les trois séquences "rares" pointent les réticences des maîtres. Par exemple, la production écrite, jugée trop difficile en FLSco et trop coûteuse en temps, explique le rejet des séquences S7 et de S8. Pourtant la production écrite est une nécessité scolaire, « d'où son importance en méthodologie du FLSco » que souligne Verdelhan-Bourgade (2002, p.105).

---

<sup>1</sup> Direction de l'Evaluation et de la Prospective

Pour ce qui est de la séquence atypique S6 (comprendre un texte sans illustrations), elle révèle, concernant la compréhension écrite, l'absence de démarche pédagogique adaptée aux élèves nouveaux arrivants et soulève chez les maîtres la question suivante : « Comment faire comprendre un texte en français à un élève peu francophone sans recourir à des supports visuels ? ».

Ainsi, les premiers résultats du questionnaire didactique ont fait émerger plusieurs points de discussion entre la pratique enseignante et notre projet initial de conception et ont permis de dégager trois principes pour le premier artefact à destination de la classe : (1) équilibrer la part de connu et d'inconnu (activité plus ou moins habituelle des enseignants) pour réduire le risque de le voir rejeté, (2) prendre en compte les réticences des enseignants et ce qui les explique ; (3) garder comme ligne directrice nos orientations didactiques. Concrètement, par exemple, cela nous a conduit non pas à supprimer les séquences de production écrite, sous prétexte que S7 et S8 étaient déclarées rares, mais à étudier comment réduire la difficulté en production écrite en prenant en compte les compétences des maîtres, ce qui n'exclut pas de les modifier. Ainsi, dans le droit fil de nos orientations didactiques initiales, le premier artefact renforce le travail d'interaction entre le parler, le lire et l'écrire. L'écrit est conçu, en début d'apprentissage, dans une « perspective langagière » qui prend forme au travers de techniques telles que la dictée à l'adulte (Brigaudiot, 2004) ou encore la lecture dialoguée (Rafoni, 2007).

Pour répondre au second objectif de notre questionnaire, circonscrire un espace de développement de l'activité des maîtres, nous avons eu besoin d'un examen plus précis des séquences.

### **3.2. Les possibilités d'un espace de développement professionnel**

Afin de préciser notre modèle de l'utilisateur et d'affiner notre premier artefact, nous avons analysé les séquences selon leur fréquence d'usage pour repérer les indices révélateurs de ce que les enseignants seraient susceptibles de modifier dans leur pratique au regard des raisons qu'ils donnent pour justifier son absence ou au regard de la fréquence d'usage des phases des séquences qu'ils valident.

#### *3.2.1. Les séquences rares*

Pour les séquences rares, nous avons examiné les réponses à Q4 puisqu'elles nous renseignent sur les *raisons* de l'absence de ces séquences, puis celles à Q5 qui permettent d'évaluer la portée des *arguments* des maîtres qui les réalisent.

75% des enseignants disent qu'ils ne pensent pas à réaliser S1 (Correspondance chaîne orale/chaîne écrite). L'item 1 (« Vous n'y pensez pas ») fait partie des trois paramètres personnels (1-4-5) que nous interprétons comme l'indice d'un possible développement professionnel. Les maîtres disent ne pas penser à S1, soit parce qu'ils la considèrent comme inutile ou non prioritaire (item 6 : S1 non adaptée), soit parce qu'ils n'y pensent réellement pas ; dans ce cas ils font des commentaires tels que « Je n'y avais pas pensé en deux ans de CLIN ! Ce travail que je reprendrai

m'intéresse ». Ce genre de commentaire nous est précieux pour la conception car il révèle un espace d'évolution professionnelle. En effet, dans leurs réponses à S1, les maîtres ne semblent pas être opposés à nos conceptions didactiques même si elles ne correspondent pas à leur pratique habituelle et ils donnent ainsi l'impression que S1 pourrait s'y intégrer assez facilement.

Pour les séquences S7 et S8 (Écrire un conte / Répondre à une lettre en dictée à l'adulte), les raisons du « non faire » évoquées sont cependant d'un autre ordre.

Séquence 7		Séquence 8	
Item 3. Manque de temps	32%	Item 3. Manque de temps	45%
Item 6. Non adapté au public	45%	Item 6. Non adaptée au public	45%

Les items 3 et 6 réunissent la majorité des réponses pour ces deux séquences et font partie des quatre paramètres contextuels (2-3-6-7) directement liés à la situation d'enseignement des maîtres : dans le cas présent, le manque de temps et le niveau de français des élèves. Ces items laissent entrevoir peu de perspectives d'évolution pour la conception sauf si la situation d'enseignement du maître change et devient favorable. Un enseignant écrit : « Même si c'est intéressant, je ne pourrais pas le mettre en œuvre ».

Les indices recueillis, renforcés par les commentaires écrits qui précisent les conceptions des maîtres, nous permettent d'inférer que la séquence S1 entre bien dans le périmètre de la zone de développement. Les enseignants déclarent qu'ils ne pensent pas à réaliser S1 mais qu'ils n'y sont pas hostiles et pourraient la mettre en œuvre dans la mesure où on leur donnerait des procédures et des outils. En revanche, dans le cas de séquences comme S7 ou S8, nous concluons qu'elles laissent peu d'espace de développement, à moins que l'instrument propose un guidage très fort de l'activité de l'enseignant. Malgré des paramètres contextuels défavorables, nous pouvons en effet envisager la possibilité d'une adhésion à ces séquences car les maîtres valident avec un fort degré d'accord<sup>2</sup> les arguments proposés en Q5, légitimés à plus de 80%. Bref, les enseignants qui ne réalisent pas ces séquences trouvent que ceux qui les mettent en œuvre ont de bonnes raisons de le faire. Ce qui nous laisse penser que notre « pari d'adhésion » à un nouvel instrument est raisonnable au prix de compromis de la part du concepteur qui doit proposer des modalités d'organisation pédagogique respectueuses des pratiques habituelles des maîtres et introduire des scénarios didactiques innovants fortement guidés. Notre hypothèse d'une possible genèse instrumentale sera testée au cours de l'étape suivante de la recherche avec l'introduction d'un premier artefact expérimental : nous vérifierons que la modification des pratiques est facilitée par la prise en main de l'instrument. Ainsi, par exemple, nous vérifierons que les maîtres peuvent renoncer à structurer exclusivement leur enseignement à partir des actes de langage et des progressions lexicales thématiques (la rentrée des classes, les

---

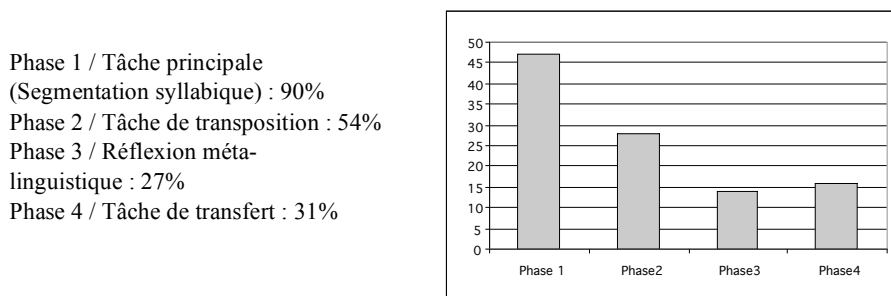
<sup>2</sup> Par exemple, pour S8, l'argument : « La dictée à l'adulte permet de travailler la production écrite avant de pouvoir lire seul » obtient 90% d'accord.

présentations, les repas, les vêtements, etc.) pour introduire l'apprentissage de la compréhension écrite de textes de plus en plus complexes, en interaction avec des tâches de production écrite, complétée par des activités décrochées (grammaticales, lexicales, phonologiques).

### 3.2.2. Les séquences fréquentes

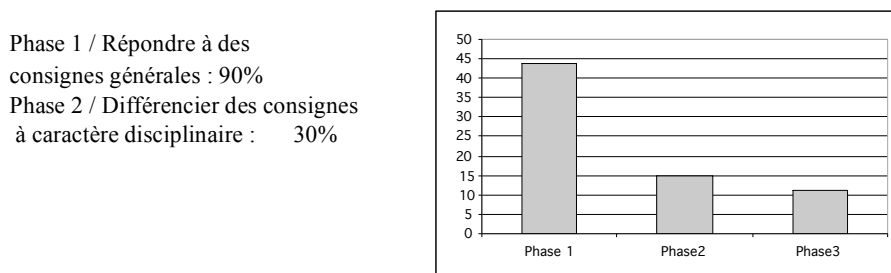
Nous avons étudié les *phases* successives qui composent les séquences fréquentes : nous avons examiné les réponses à Q3 et les commentaires libres pour comprendre pourquoi certaines phases étaient négligées bien que les séquences soient reconnues comme habituelles. Cela nous a permis d'affiner les contours de la zone de développement futur. Prenons l'exemple de la séquence 2.

Figure 1. *Taux de réalisation des phases de la séquence 2 (phonologie)*



Nous constatons que la phase 3, qui propose une tâche métalinguistique, disparaît presque de S2. Dans les commentaires libres, les maîtres la jugent trop difficile et non adaptée au niveau de langue de leurs élèves mais ils ne mettent pas en doute les arguments du maître qui la réalise (Q5). Ils semblent oublier que certains de leurs élèves ont une expérience scolaire des tâches métalinguistiques dans leur langue maternelle. Quant à la phase 4, les enseignants disent ne pas penser aux tâches de transfert car ils n'y sont pas habitués ou n'en voient pas l'utilité. Dans la conception de l'artefact nous avons donc été attentifs à ce que l'articulation des phases entre elles conduise à les réaliser en totalité : nous voulons contribuer à ce que l'enseignement de la langue ne se réduise pas à sa seule dimension communicative.

Figure 2. *Taux de réalisation des phases de la séquence 3 (consignes écrites)*





Phase 3 / Répondre à des consignes  
à caractère disciplinaire : 24%

Dans S3, les maîtres déclarent peu réaliser les phases 2 et 3. Les tâches proposées nécessitent un travail transversal aux différentes disciplines scolaires et avec des supports de la classe ordinaire, comme les manuels. Ces deux phases se distinguent de la phase 1 qui vise des objectifs de communication courante alors qu'elles ciblent une communication plus scolaire. Certains enseignants renvoient ces tâches à la classe ordinaire et les excluent de la CLIN, alors que d'autres commentent : « Je ne fais jamais la phase 3, pourtant c'est judicieux ». Ils évoquent ainsi la question des objectifs curriculaires du FLSco dont l'enseignement ne peut se réduire à « apprendre à demander son chemin ».

### Conclusion

Au terme de cet article, nous pouvons dire que les enseignants de français langue de scolarisation sont prêts à interroger leur pratique, voire à la modifier si on leur en donne les moyens dans un contexte de genèse instrumentale. En effet, les résultats de notre questionnaire montrent que l'absence d'activité n'est pas synonyme de rejet : la façon dont les enseignants la justifient laisse entrevoir leur espace de développement professionnel. Le fait que le questionnaire lui-même ait été fréquemment utilisé comme une ressource par les enseignants qui l'ont renseigné en est, selon nous, un indice supplémentaire. « Je n'ai jamais fait ce type de séquence, je vais essayer » écrivent des enseignants qui se sont saisis des descriptions des séquences didactiques de notre questionnaire pour tester de nouvelles pratiques dans leurs classes.

Les représentations et conceptions qui fondent l'action des enseignants pèsent sur ce que nous avons nommé leur *potentiel de développement*, c'est-à-dire l'écart entre ce qu'ils réalisent ordinairement et ce qu'ils seraient susceptibles de réaliser avec un nouvel outil didactique. Même si les maîtres semblent prêts à introduire de nouvelles tâches, leur adhésion à celles-ci n'est pas totale. Ainsi leurs représentations des capacités de leurs élèves, révélées par le questionnaire, minorent les acquis de ceux-ci dans leur langue maternelle (Auger, 2006), par exemple pour la lecture de textes longs ou la réflexion sur la langue comme objet d'étude. Notre entreprise de conception doit donc prendre en compte cette réalité pour mieux la dépasser. Les enseignants de FLSco, interrogés avant la concrétisation de notre premier artefact, seront associés encore plus étroitement dans la suite du processus puisque son utilisation en classe donne lieu à de nouvelles observations et à des échanges entre concepteurs et utilisateurs : la conception continue dans l'usage.

### **Bibliographie**

- Auger, N. (2006). *Comparons nos langues*. Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés (ENA). Scéren. Montpellier : CRDP.
- Brigaudiot, M. (2004). *Première maîtrise de l'écrit*. Paris : Hachette Education.
- Chiss, J.-L., Marcus, C. et Vigner, G. (2001). Le Français Langue Seconde. Présentation du document d'accompagnement pour l'enseignement du français en classe d'accueil. *VEI Enjeux*, hors série 3, 49-70.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. In Y. CLOT (dir.), « Clinique de l'activité et pouvoir d'agir », *Éducation permanente*, 146.
- Courally, S. (accepté ; à paraître en 2007). L'acculturation à l'écrit dans les pratiques et les instruments des maîtres en situation d'enseignement du français langue de scolarisation. *Revue des sciences de l'éducation*, n°33, 2. Québec, Canada.
- Goigoux, R. (2001). Recherche en didactique du Français : contribution aux débats d'orientation. In M. Marquillo Larruy (Ed.), *Questions d'épistémologie en didactique du Français* (pp.125-132). Poitiers : Les Cahiers Forell.
- Goigoux, R. (2005). Contribution de la psychologie ergonomique au développement de la didactique du français. In A. Mercier & C. Margolinas (Eds.), *Balises en didactique des mathématiques* (pp. 17 - 39). Grenoble : La pensée sauvage.
- Goigoux, R. et Cèbe, S. (à paraître 2007). Concevoir un instrument didactique pour l'enseignement de la compréhension de textes. *Repères*, 35.
- Isambert-Jamati, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Lentin, L., Hebrard, J., Clesse, C., Jan, I. (1977). *Du parler au lire*. Paris: ESF.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris : PUF.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche Cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rabardel, P. et Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*. Toulouse : Octarès.
- Rafoni, J.C. (à paraître 2007). *Apprendre à lire en FLS*. Paris : l'Harmattan.
- Vygotski, L. S. (1934/1985). *Pensée et langage*, (Moscou, 1934 Trad Fr). Paris : Messidor, Éd. Sociales.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*. Paris : Education et Formation PUF.
- Page web
- Béguin, P. et Cerf, M. (2004). Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail. *@ctivité*, 3.1 ; <http://www.activites.org> (janvier 2007)