



HAL
open science

L'exercice dans l'enseignement de la littérature

Nathalie Denizot

► **To cite this version:**

Nathalie Denizot. L'exercice dans l'enseignement de la littérature. Caroline Masseron; Jean-Marie Privat; Yves Reuter. Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux Pratiques d'André Petitjean, Presses du Septentrion, pp.107-115, 2015. hal-01490634

HAL Id: hal-01490634

<https://hal.science/hal-01490634>

Submitted on 16 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'exercice dans l'enseignement de la littérature

Nathalie Denizot

Université de Cergy-Pontoise – Espé de Versailles

Laboratoire ÉMA (ÉA 4507)

Il y a peu de travaux sur la notion même d'exercice, en tant qu'objet scolaire ancré dans une histoire (celle de l'école et de la scolarisation des savoirs) et actualisé dans des disciplines. Le terme est omniprésent, mais rarement thématisé : il ne fait pas l'objet d'une entrée spécifique dans le *Dictionnaire des concepts des didactiques* (Reuter, 2007/2013), à la différence d'activités, pratiques ou tâches, ni dans le *Dictionnaire de pédagogie* (Raynal et Rieunier, 1997)¹. De nombreux travaux (notamment historiques²) ont été menés sur tel ou tel exercice ou sur des types d'exercices (les exercices de grammaire notamment), mais si l'on excepte deux numéros de revues (*Études de linguistique appliquée*, 1982 et *Le Français aujourd'hui*, 1997), aucune monographie n'a été consacrée au sujet en dehors de l'ouvrage de Gérard Vigner, *L'exercice en classe de français* (1984), dans le champ du FLE/FLS. Il y a certes un numéro de *Recherches* intitulé *Fabriquer des exercices* (1996), ainsi qu'un ouvrage pédagogique paru sous un titre très proche (*Fabriquer des exercices en français*, Lamailoux, Arnaud et Jeannard, 1993), mais il s'agit bien dans ces deux cas, comme les titres l'indiquent, de réfléchir sur des matrices d'exercices, avec des propositions concrètes.

Mais qu'est-ce qu'un « exercice » en classe de français ? Comment peut-on le définir, le circonscrire ? En quoi se distingue-t-il (ou non) d'une tâche, d'une activité, d'une démarche ou d'une pratique ? Voici des questions qui restent souvent implicites, et que je me propose de poser ici, en me centrant sur les exercices de littérature : si un certain nombre d'entre eux font depuis longtemps l'objet de travaux (l'explication de texte, la dissertation, etc.), ils sont rarement interrogés en tant qu'*exercices*, au même titre que des exercices d'application, plus facilement identifiables comme objets scolaires visant justement à *s'exercer*. À l'aide d'un rapide retour sur la notion, c'est donc la catégorie même des *exercices* pour l'enseignement de la littérature que j'interrogerai tout d'abord, en me cantonnant au secondaire supérieur (le lycée), en France. Puis je montrerai comment l'apparition ces dernières décennies de nouveaux types d'exercices témoigne d'un nouveau rapport à la littérature, puis comment les exercices historiques de la discipline (tels que la dissertation ou le commentaire)

¹ Le *Dictionnaire de l'éducation* (Longhi, 2009), à destination d'un lectorat plus large, lui consacre une notice, sur laquelle je reviendrai.

² Outre les travaux de Chervel (notamment 2006), deux numéros de *l'Histoire de l'éducation* ont été consacrés aux « travaux d'élèves » (1990 et 1992). Voir aussi Compère et Savoie, 2005, p. 133 *sqq.*

deviennent des objets disciplinaires à part entière, perméables aux changements disciplinaires et se contaminant entre eux.

Retour sur l'exercice et quelques termes associés

L'exercice est souvent défini à travers l'usage extensif qui en est fait, pour désigner un « faire », par opposition à un « apprendre » : on « fait » des exercices, on « apprend » des leçons. Cette conception renvoie à la partition historique entre cours et exercices (Hébrard, 1995), envisagés comme deux modalités de l'enseignement et de l'apprentissage : la leçon est le fait du maître, qui expose un savoir, l'exercice est le fait de l'élève, qui met en œuvre et applique. Les exercices sont donc ces « lieux de l'interaction entre le maître qui les propose [...] et l'élève qui les réalise » (Compère et Savoie, 2005, p. 133) : pour en rester à la littérature, peuvent alors être catégorisés comme exercices aussi bien les questionnaires de lecture ou les relevés en tout genre que les dissertations ou les explications de texte.

Essayer de cerner plus précisément ce « faire » oblige à situer le terme par rapport à d'autres avec lesquels il entre souvent en concurrence, comme *activité*, *tâche*, *dispositif*, *démarche*, *pratique*. Or, si l'on essaie de voir ce qui distingue ces termes les uns des autres, il est clair qu'il s'agit en réalité de modes de saisie différents, et que chacun dit quelque chose de spécifique. Parler d'*activité* ou de *tâche*, c'est utiliser deux notions issues de la psychologie du travail qui mettent l'accent sur le faire, sur l'agir, l'activité étant du côté du travail réel et la tâche du côté du travail prescrit (Delcambre, 2007/2013). Employer la notion de *pratiques*, comme l'a montré Yves Reuter à propos des pratiques d'écriture (1996, p. 58-59), c'est se référer à des pratiques inscrites dans des sphères socio-institutionnelles et historiquement construites, investies de représentations, de savoirs, de valeurs, etc. Le *dispositif*, concept répandu en sciences sociales, évoque un assemblage d'éléments en vue d'un objectif spécifique (Zittoun) : dans la littérature pédagogique et didactique, il s'agit le plus souvent d'évoquer un « comment » : « comment on y [en classe de français] enseigne, comment on y apprend, comment on s'y installe, comment on s'y pose »³. Les *démarches*, qui sont aussi du côté du « comment », focalisent sur l'enseignant qui les fabrique, plus que sur l'élève.

L'*exercice* s'inscrit quant à lui dans une histoire scolaire elle-même complexe, dont aucun de ces termes ne rend vraiment compte. Comme le rappelle Daniel Bessonnat (1997, p. 41), l'exercice scolaire garde en effet trace des trois champs auxquels se réfère le terme : l'entraînement du sens militaire ; l'imprégnation du sens religieux ; le contrôle du sens juridique. Cette polysémie voire cette ambivalence de l'exercice est souvent rappelée et soulignée par les auteurs qui l'évoquent, et Gérard Longhi (2009, p. 217) assigne à l'exercice des objectifs aussi divers que – entre autres – « satisfaire le professeur », « expérimenter le plaisir de faire » ou « acquérir (développer des capacités) ». Ancré dans une longue tradition scolaire faite en partie de contraintes, d'applicationnisme, de répétition, l'exercice n'a pas toujours bonne presse, et a souvent été associé à des pratiques traditionnelles archaïques. L'exercice en grammaire, tout particulièrement, a fait l'objet de nombreux travaux, souvent critiques, mais aussi propositionnels (*Langue française*, 1977 ; Masseron, 2001, etc.).

Mais comment le définir plus précisément ? Les définitions proposées le font souvent en opposition avec d'autres termes ou d'autres objets scolaires. Jean-Marie Fournier par exemple, dans

³ Éditorial du numéro de *Recherches* consacré aux *Dispositifs d'apprentissage* (1997, p. 5).

la table ronde organisée sur le sujet par le *Français aujourd'hui* (1997, p. 6), retient d'une part l'opposition classique exercice/leçon (cf. *supra*) et d'autre part une opposition « devoirs et petits exercices, les exercices étant des sortes de machines que l'on trouve plutôt dans les livres de grammaire, éventuellement les questions sur un texte ». Dans cette même table ronde, Jean-Louis Chiss évoque quant à lui la « dichotomie [historique] entre des exercices de langue, typiques de la grammaire scolaire, et des exercices de langage, [...] qui sont moins liés à l'idée du "je m'entraîne" » (*Id.*, p. 6). Et l'une des oppositions les plus fréquemment reprises est semble-t-il celle qui oppose, à la suite de toute une tradition qui valorise le problème et la problématique (Nonnon, 2002), *exercice* et *problème*. Chez Vigner (1984, p. 14-17) par exemple, l'exercice « port[e] préférentiellement sur une composante ou une difficulté particulière de l'apprentissage » alors que le problème est « une situation à laquelle on ne peut réagir par la seule mise en œuvre d'habitudes ou d'automatismes ». Cette distinction est parfois reformulée, à partir des travaux de Guilford (1967) sur la créativité, en termes d'activités ponctuelles et *convergentes* (les exercices) et d'activités complexes et *divergentes* (les problèmes) (par exemple Adam et Petitjean, 1989, p. 183-185), voire d'exercices de grammaire convergents et divergents (par exemple Masseron, 2001, p. 220). Mais cette dichotomie ne concerne alors pas des exercices comme l'explication de textes, la dissertation ou le commentaire, qui ne sont généralement considérés ni comme des « exercices » ponctuels, ni comme des « problèmes ».

C'est pourtant d'elle que je repartirai pour penser des différences fonctionnelles entre des catégories d'exercices, à partir de leurs visées : dans la suite de mon article, je distingue ainsi d'une part des exercices ponctuels et convergents, collectifs ou individuels, visant « à favoriser l'appropriation d'un éventail large de micro-objectifs » et/ou « à renforcer les acquisitions » (Adam et Petitjean, 1989, p. 185) et d'autre part des exercices divergents, visant simultanément différents objectifs au cœur de la discipline et quasi autotéliques, se confondant avec des genres discursifs à maîtriser.

Les exercices convergents de littérature : un nouveau rapport à la littérature

Si l'on s'en tient dans un premier temps aux exercices convergents tels que je viens de les définir, il faut constater qu'ils ont fait une apparition relativement récente dans les manuels de morceaux choisis (qui sont, depuis 1880, les manuels de littérature les plus en usage dans les classes). Jusque dans la deuxième moitié du XX^e siècle d'ailleurs, il n'y a dans ces manuels (et tout particulièrement ceux destinés au secondaire supérieur) aucun autre paratexte que des notices et des notes, certaines notes pouvant tout au plus contenir une ou deux questions. Dans les années 1950-1960, Lagarde et Michard innovent en ce domaine en faisant suivre un grand nombre des extraits présentés de questions portant sur les textes, parfois même sous forme de consignes demandant d'analyser, d'apprécier, de commenter voire de montrer telle ou telle chose. Mais rien qui se nomme exercice, et l'on ne trouve le terme que dans certains manuels du secondaire inférieur⁴ des années 1950, pour distinguer les « exercices » de vocabulaire et de langue des « questions » de lecture : les questionnaires de lecture pourraient être considérés comme des exercices, mais le mot est réservé à la langue et à la grammaire.

⁴ C'est-à-dire en France à cette époque les classes qui vont de la 6^e à la 3^e.

Il faut en réalité attendre les années 1980 pour que soit légitimé au lycée l'exercice sur un texte littéraire. En effet, suite aux nouveaux textes officiels de 1981 puis 1987 qui incitent à enseigner la langue et qui transforment l'explication de texte en « lecture méthodique », de nouveaux manuels « de méthodes » apparaissent pour les classes des lycées et sont généralisés dans les années 1990. Ils résistent actuellement encore chez certains éditeurs, ou bien ont été fondus dans des manuels uniques (textes et méthodes). Le travail méthodologique étant ainsi devenu une composante essentielle des manuels de lycée, de nombreux « exercices » de littérature sont apparus, souvent regroupés à la suite des différents chapitres consacrés à telle ou telle notion au programme et classés par rubriques (correspondant à des subdivisions de la leçon principale). Ces exercices reposent sur l'idée que la lecture d'un texte peut être « outillée », pour reprendre une métaphore souvent employée, et qu'elle nécessite des savoirs de natures diverses (littéraires, linguistiques, poétiques, rhétoriques, etc.), que l'on peut isoler, et qui seront autant d'outils pour mieux lire les textes, pour mieux comprendre leur « fonctionnement » (selon une autre métaphore usuelle). Ces exercices ne sont pas toujours des exercices d'application au sens strict du terme : leur but est plutôt de segmenter et de fractionner les savoirs et savoir-faire jugés indispensables au travail sur les textes littéraires. Ce morcèlement des compétences qui, comme magiquement, se rassemblent ensuite, ne fait que reproduire la logique de l'apprentissage de l'écriture à l'école⁵ : il semble bien que le lycée emprunte, en « méthodologisant » son enseignement, les pratiques du collège (les exercices de grammaire, d'orthographe, de lecture en vue de l'écriture).

Certes, ces exercices ne sont parfois qu'une manière de recycler les questionnaires de lecture, mais l'objectif est différent : le questionnaire de lecture est lié à un texte particulier, dont il vise à accompagner la lecture. L'exercice est lié à une notion, un savoir, un savoir-faire, et renverse ainsi la donne : c'est le texte littéraire qui accompagne l'exercice, et non l'inverse. D'ailleurs, si les questionnaires de lecture suivent généralement les textes, les consignes d'exercices les précèdent les plus souvent. Loin d'être anecdotique, ce renversement témoigne d'un changement dans le rapport à la littérature et à son enseignement. Ce dont l'exercice atteste, c'est qu'on peut *s'exercer* à la lecture du texte littéraire, voire qu'il est possible de découper des enseignables qui ne soient ni des auteurs, ni des œuvres.

Les exercices divergents : des contenus scolaires perméables

Mais un certain nombre d'exercices de la classe de français ne peuvent être décrits ainsi : le commentaire ou la dissertation ne visent pas des micro-objectifs, mais des objectifs pluriels (y compris d'évaluation) et parfois divergents (à la fois exposer et reconfigurer les savoirs, par exemple dans une dissertation ; à la fois se conformer aux normes scolaires et produire des genres non-scolaires, par exemple dans l'écriture d'invention⁶ ; etc.). En même temps, ils sont eux-mêmes une finalité, et sont constitués en véritables genres textuels et/ou discursifs, objets d'enseignement et d'apprentissage à part entière qui suscitent des dispositifs et des exercices spécifiques, et dont la maîtrise est un objectif en soi : savoir ce qu'est une dissertation, une lecture analytique, etc., est objet de discours pour les manuels. Manuels et parascolaires proposent des exercices pour s'y entraîner : on voit bien la

⁵ Cf. Halté (1988) cité par Reuter (1996, p. 14) ; et cf. Reuter, 1996, p. 15.

⁶ Sur cette injonction paradoxale, cf. Denizot, 2005.

différence avec les exercices convergents, qui ne donnent pas lieu à des conseils méthodologiques ni à des exercices de préparation⁷.

Si l'exercice est, comme le définit Jean Hébrard (1982, p. 12), « un travail dont la finalité est extérieure au processus qu'il met en jeu, un travail en attente des vrais travaux », qui « a pour fonction de fixer, de normaliser les modalités [d'un] faire », ces « exercices » sont en eux-mêmes un « vrai travail », qui suppose qu'on s'y exerce. Ils ne peuvent pas être décrits, contrairement aux exercices convergents, comme une simple modalité d'enseignement⁸, notamment parce qu'ils entretiennent avec les savoirs et savoir-faire disciplinaires un rapport complexe – notamment d'organisateur de contenus –, qui ne peut se réduire à leur évaluation voire à leur mise en œuvre. Ces exercices deviennent ainsi de véritables objets de la discipline, voire des « contenus », comme je l'ai montré à propos de la dissertation (Denizot, 2015).

Par ailleurs, s'intéresser aux relations qu'ils entretiennent entre eux conduit à interroger leur « perméabilité » (pour reprendre une expression d'André Petitjean, 2001⁹), ainsi que les formes de « contamination » (Petitjean, 2003) de ces exercices entre eux. Retraçant l'histoire de l'écriture d'invention, Petitjean (2003, p. 189) montre en effet que l'installation d'un nouveau paradigme disciplinaire après 1880 se fait « dans un rapport de compromis avec celui de la rhétorique », et que ce compromis ne se fait pas sans tension ni sans « contamination » des dénominations des exercices. Cette idée de la contamination peut s'appliquer non seulement au nom de l'exercice, mais à l'exercice lui-même¹⁰ : les anciens genres rhétoriques (portrait, lettre, etc.) ont été contaminés par la dissertation, au point que les frontières entre certains de ces anciens genres rhétoriques et la dissertation sont longtemps floues (voir aussi Daunay, 2003) ; d'anciens genres rhétoriques comme les dialogues, les préfaces ou les lettres, qui subsistent encore jusqu'aux années 1960, sont présentées dans certains manuels de composition comme des alternatives à la dissertation. Pour Mornet (1934) par exemple, les lettres et les discours sont des « dissertations indirectes », aux côtés des dissertations « posées sous une forme directe ». Actuellement au contraire, ce sont les genres comme la dissertation et le commentaire qui contaminent l'écriture d'invention, qui se veut pourtant – et qui est partiellement – héritière des genres rhétoriques¹¹.

Ces phénomènes de contamination sont corrélés à des formes de perméabilité des exercices aux configurations disciplinaires, qu'illustre assez bien la dissertation, plusieurs fois reconfigurée depuis son introduction à la fin du XIX^e siècle¹². Deux tentatives pour redonner à la dissertation un second souffle sont particulièrement intéressantes dans les années 1970-1980. La première est celle qui vise à transformer la dissertation en « essai littéraire », dans la circulaire de 1972 qui fait suite à la création de l'EAF (épreuve anticipée de français) en 1969. La définition de l'essai, qui met en avant le

⁷ Ou alors en remédiation ou en soutien, comme le travail sur les consignes, souvent considéré comme un à-côté de la classe.

⁸ J'emprunte à Yves Reuter (dans Lebeaume, Martinand et Reuter 2007, p. 108) la distinction entre *contenus* et *modalités* d'enseignement (modes de travail pédagogiques, situations, dispositifs et exercices).

⁹ Parlant de la description, André Petitjean (2001a, p. 125) dit qu'elle est « perméable » aux changements disciplinaires.

¹⁰ Je l'ai montré par exemple pour l'écriture d'invention dans Denizot, 2014.

¹¹ À ce sujet, voir notamment l'article de Bertrand Daunay dans cet ouvrage.

¹² Je reprends ici en partie des analyses publiées dans Denizot, 2013.

jugement personnel de l'élève, voire ses lectures « hors de la classe », fait écho aux nouvelles conceptions de la lecture scolaire qui émergent en effet à partir des années 1960 : il ne s'agit plus d'admirer inconditionnellement, mais de laisser place aux lectures privées des élèves voire à leur subjectivité. La tentative de reconfiguration de la dissertation en essai – par ailleurs rapidement avortée – s'inscrit ainsi dans les changements qui traversent alors l'enseignement de la littérature, auxquels la dissertation s'est révélée perméable. De la même manière, l'émergence de l'argumentation au cours des décennies 1980-1990, articulée à de nouveaux exercices comme la « discussion » (que l'on retrouve sous des formes diverses en CAP, en BEP puis à partir de 1987 au brevet des collèges), n'est pas sans incidence sur la dissertation, recatégorisée, non sans difficulté (voir par exemple Delcambre, 1990), en genre argumentatif.

La variabilité des exercices scolaires doit ainsi être pensée à la fois de manière diachronique (ce que permet par exemple la notion de sédimentation : cf. Schneuwly, 2007) et synchronique, ce qui fait apparaître non seulement des formes de solidarité des exercices entre eux, comme l'a montré Bertrand Daunay (2004) à propos du commentaire, mais aussi des phénomènes de contamination, les exercices étant, comme sans doute un grand nombre d'objets scolaires, perméables aux configurations de la discipline.

Conclusion

Si la dichotomie entre exercices convergents et divergents m'intéresse, ce n'est donc pas pour hiérarchiser des types d'exercices, en fonction de leur caractère plus ou moins routinier, mais pour penser les différentes activités de l'enseignement de la littérature en fonction de ce qu'elles visent. Les exercices qui convergent vers des micro-objectifs bien circonscrits peuvent en effet prendre des formes très diverses, qui vont des exercices type Bled à des activités très variées, faisant parfois appel à des manipulations textuelles complexes¹³.

Cette dichotomie permet par ailleurs de mieux caractériser ces exercices que la tradition disciplinaire a transformés en véritables genres textuels, voire en contenus à part entière : visant des objectifs multiples, ils poursuivent des finalités qui s'intriquent (et parfois, *stricto sensu*, divergent). Et ces exercices-contenus interrogent de ce fait les composantes des disciplines telles qu'elles sont souvent décrites, notamment à la suite d'André Chervel (1988/1998) : contenus de connaissances ; exercices ; pratiques de motivation et d'incitation à l'étude et évaluations (pour reprendre les quatre composantes isolées par Chervel). Ces composantes doivent être pensées non comme des éléments isolables les uns des autres, mais comme les éléments d'un système complexe, qui s'intriquent et se contaminent. L'exemple des exercices en littérature montre ainsi la richesse – et la complexité – de la notion d'exercice, trop souvent réduit à une forme de répétition. Comme le rappelle Dominique Bucheton (*Le français aujourd'hui*, 1997, p. 9), « la notion de s'exercer est à réfléchir. "S'exercer à", ce n'est pas "répéter", c'est donner de plus en plus de sens, au fur et à mesure qu'on s'exerce ». Et c'est sans doute ce qui peut différencier un « bon » exercice d'un « mauvais » : non pas tant son caractère convergent ou divergent que sa capacité à contribuer à donner du sens à l'enseignement et aux apprentissages.

¹³ Cf. par exemple les exercices proposés par Adam et Petitjean (1989).

Références bibliographiques

- ADAM J.-M. et PETITJEAN A. (1989), *Le texte descriptif*, Paris, Nathan.
- BESSONNAT Daniel (1997), « L'exercice : un objet scolaire à reconsidérer », *Le français aujourd'hui* 118, p. 40-50.
- CHERVEL A. (1988/1998), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation* 38, 59-119. Repris dans Chervel A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, p. 9-56.
- CHERVEL A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.
- COMPÈRE M.-M. et SAVOIE P. (2005), « L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend », *Revue française de pédagogie* 152, p. 107-146.
- DAUNAY B. (2003), « Les liens entre écriture d'invention et écriture métatextuelle dans l'histoire de la discipline », *Enjeux* 57, p. 9-24.
- DAUNAY B. (2004), « Le commentaire : exercice, genre, activité ? », *Les Cahiers Théodile* 5, p. 49-61.
- DELCAMBRE I. (1990), « De l'argumentation à la dissertation. Analyse d'une démarche d'apprentissage », *Pratiques* 68, p. 69-88.
- DELCAMBRE I. (2007/2013), « Tâche », dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, p. 121-216.
- DENIZOT N. (2005), « L'écriture d'invention : écriture des genres ou nouveau genre scolaire ? ». *Pratiques* 127-128, p. 31-44.
- DENIZOT N. (2013), « La dissertation : un genre scolaire argumentatif ? Perspective historique », *Pratiques* 157-158, p. 165-176.
- DENIZOT N. (2014), « L'enseignement du français au lycée : mutation ou reconfiguration ? », dans M. Meskel-Cresta, J.-F. Nordman et alii (dir.), *L'école au prisme de la mutation*, Bruxelles, De Boeck, p. 231-241.
- DENIZOT N. (2015), « Un exercice peut-il être un contenu disciplinaire ? Le cas de la dissertation », dans B. Daunay, C. Fluckiger, R. Hassan (dir.) *Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux, p. 54-58.
- ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (1982), 48, *L'exercice*.
- GUILFORD J.-P. (1967), *The nature of human intelligence*, New York, McGraw-Hill.
- HÉBRARD J. (1982), « L'exercice de français est-il né en 1823 ? », *Études de linguistique appliquée* 48, p. 9-31.
- HÉBRARD J. (1995), « La leçon et l'exercice. Quelques réflexions sur l'histoire des pratiques de scolarisation », dans A. Bentolila (dir.), *Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan - Actes V*, Paris, Éditions Nathan, p. 155-162.
- HISTOIRE DE L'ÉDUCATION (1990), 46, *Travaux d'élèves*.
- HISTOIRE DE L'ÉDUCATION (1992), 54, *Travaux d'élèves. XIX^e-XX^e siècles*.
- LAMAILLOUX P., ARNAUD M.-H. et JEANNARD R. (1993), *Fabriquer des exercices de français*, Paris, Hachette.
- LANGUE FRANÇAISE (1977), 33, *Sur les exercices de grammaire*.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI (1997), 118, *Passons aux exercices*.

Denizot N. (2015), « L'exercice dans l'enseignement de la littérature », dans Masseron C., Privat J.-M. et Reuter Y. (dir.), *Littérature, linguistique et didactique du français. Les travaux Pratiques d'André Petitjean*, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion, p. 107-115.

LEBEAUME J., MARTINAND J.-L. et REUTER Y. (2007), « Contenus, didactiques, disciplines, formation », *Recherche et formation* 55, p. 107-117.

LONGHI G. (2009), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Vuibert.

MASSERON C. (2001), « Note critique sur les exercices de grammaire », *Pratiques* 111/112, p. 209-236.

MORNET D. (1934), *Cours pratique de composition française*, Paris, Larousse.

NONNON É. (2002), « Formulation de problématiques et mouvements de problématisation dans les textes réflexifs : un point aveugle pour l'enseignant ? », *Spirale* 29, p. 29-74.

PETITJEAN A. (2001), « La description scolaire au secondaire (collège) de 1960 à 1997 », *Pratiques* 109/110, p. 125-163.

PETITJEAN A. (2003), « Histoire de l'écriture d'invention au lycée », *Pratiques* 117-118, p. 181-207.

RECHERCHES (1996), 24, *Fabriquer des exercices*.

RECHERCHES (1997), 27, *Dispositifs d'apprentissage*.

RAYNAL F. et RIEUNIER A. (1997), *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, Paris, ESF.

REUTER Y. (1996), *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.

REUTER Y. (dir.) (2007/2013), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck (3^e édition actualisée).

SCHNEUWLY B. (2007), « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école », dans Boré C. (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur, Presses universitaires de Namur, p. 13-26.

VIGNER G. (1984), *L'exercice en classe de français*, Paris, Hachette.

ZITTOUN P. « Dispositif », *Dicopart* [consulté le 3 octobre 2014] <http://www.participation-et-democratie.fr/es/dico/dispositif>