



HAL
open science

Didactique du français et politologie linguistique scolaire : une rencontre autour de la didactique du lexique

Nicole Biagioli, Amélie Leconte, Frédéric Torterat

► To cite this version:

Nicole Biagioli, Amélie Leconte, Frédéric Torterat. Didactique du français et politologie linguistique scolaire : une rencontre autour de la didactique du lexique. Ophélie Tremblay, Eric Falardeau, Priscilla Boyer, Isabelle Gauvin. Diffusion et influences des recherches en didactique du français, 40, Presses universitaires de Namur, pp.335-360, 2020, Diptyque, 978-2-39029-067-4 (papier) 978-2-39029-068-1 (numérique). hal-03104921

HAL Id: hal-03104921

<https://hal.science/hal-03104921>

Submitted on 10 Jan 2021

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.

Article publié dans **Diffusion et influences des recherches en didactique du français** (Ophélie TREMBLAY, Éric FALARDEAU, Priscilla BOYER et Isabelle GAUVIN, dir.), PRESSES UNIVERSITAIRES de Namur, Collection Diptyque, N°40, 2020, pp. 335-360, [ISBN : 978-2-39029-067-4](#)

[fichier auteur](#)

Didactique du français et politologie linguistique scolaire : une rencontre autour de la didactique du lexique

Nicole BIAGIOLI, Amélie LECONTE
et Frédéric TORTERAT

Introduction

La recherche présentée ici illustre les relations qui se nouent inévitablement entre les influences que la didactique du français peut avoir sur les autres disciplines de recherche, celles qu'elle peut avoir sur d'autres lieux de scolarisation, et celles qu'elle peut avoir sur la sphère publique. En effet, c'est la mise en relation de la sphère politique des responsables de la ville et des cadres de l'éducation nationale avec la sphère scolaire élargie (aux parents et intervenants péri-scolaires) qui est à l'origine de la rencontre en 2016, autour de la didactique du lexique, de deux didacticiens du français langue première, en poste à l'école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Nice (ESPE), et d'une sociolinguiste en poste au département de français langue étrangère de la faculté des Lettres de Nice, tous trois membres à l'époque du laboratoire I3DL (université de Nice).

Partis d'une recherche collaborative menée sur 3 ans (2014-2016) qui avait pour objectif l'amélioration des compétences lexicales de 237 élèves d'une zone d'éducation prioritaire (ZEP), et associait enseignants, bibliothèques, associations et parents dans une alliance éducative (Gilles, Potvin et Tièche Christinat, 2012), nous avons abouti à une autre recherche qui s'est inscrite dans la perspective de la politologie linguistique scolaire (Leconte, 2014).

Le lexique est un objet dont la didactisation est réputée problématique, car la didactique du lexique « n'a pas fait l'objet d'une vulgarisation systématique comme d'autres secteurs de la didactique du français, les savoirs dit "savants" étant sans doute trop controversés et trop complexes, et la question de la signification mettant toujours en jeu des arrière-plans ontologiques et philosophiques relatifs au rapport entre le langage et le monde, la perception, les valeurs » (Nonnon, 2012, p. 3).

À cela s'ajoute son rôle de marqueur culturel, notamment de la culture scolaire. L'enseignement du lexique en France se partage entre un enseignement explicite des mots en langue qui s'appuie sur des notions métalexicales, peu représentées dans les pratiques enseignantes, et un enseignement « incident [...] qui ménager des temps d'explication lexicale au sein d'activités de lecture et d'écriture » (Grossmann, 2011, p. 164), lesquelles portent en général sur des textes littéraires patrimoniaux. Les connotations de richesse, précision et justesse du vocabulaire que les élèves doivent acquérir font partie de l'imaginaire linguistique des enseignants. Pour Paveau, elles relèvent d'une « acculturation [...] dans la mesure où les connaissances lexicales présentées [...] sous la forme de la liste, forme non didactisée de savoir, constituent une culture qu'il s'agit d'hériter et non de s'approprier par un apprentissage » (2000, p. 21).

Le type de recherche choisi – *cooperative engineering* (Sensevy, Forest, Quilio et Morales, 2013) – était susceptible de favoriser l'échange de points de vue entre chercheurs, enseignants et partenaires éducatifs. Nous savions que les situations les plus propices au développement professionnel des enseignants sont celles qui « [portent] sur l'acquisition par l'élève de nouvelles connaissances et compétences, indépendamment de son environnement socio-culturel », (Timperley, 2001, p. 5). Mais nous n'ignorions pas non plus les difficultés que pose la gestion d'équipes de recherche multipartenariales en sciences de l'éducation :

Educational researchers have traditionally had to negotiate access to schools or districts every time they started a new project. Each such negotiation could involve lengthy exchanges and reviews, always with uncertain outcomes. In other words, researchers were supplicants rather than partners with the schools/districts where they worked. (Donovan, Wigdor et Snows, 2003, p. 3)

Or ce dernier aspect du projet a pris une telle importance au cours de sa réalisation qu'il a fini par devenir un nouvel objet de recherche. Au lieu de renouveler la demande de subvention pour trois ans, les didacticiens ont pris la décision de bifurquer vers une recherche interdisciplinaire dans laquelle la sociolinguiste a joué le rôle d'alter-ego, ou *autre de soi*¹. La problématique qui s'est alors esquissée est que le recours à la collaboration avec un chercheur d'une autre discipline de recherche, voisine par le terrain d'exercice mais différant par le niveau d'analyse et le centre d'intérêt, pouvait aider à comprendre les obstacles rencontrés dans la réalisation d'un projet, et ce faisant, à apprendre de l'expérience.

Nous analyserons d'abord le changement de cap opéré par le premier projet, puis la construction du second projet et sa réalisation. Nous concluons sur les perspectives qui en ont résulté pour la recherche en didactique du lexique, didactique du français langue première, politologie linguistique scolaire, et plus généralement en éducation.

1. De la didactique du lexique à la politologie linguistique scolaire

La recherche est une activité qui entre dans la catégorie de ce que Boutinet (1993) appelle les « conduites à projet » : elle tente d'apporter une réponse à une situation inédite en un temps limité, et ce sont les mêmes acteurs qui la conçoivent et la mettent en œuvre. Mais depuis qu'elle tire ses crédits, non de structures pérennes, mais de réponses à des appels à projet, elle est aussi devenue une conduite de projet. Les chercheurs sont responsables devant leurs évaluateurs non seulement des résultats mais aussi de la gestion des moyens et des ressources humaines.

¹ Rappelons que selon Ricœur « l'Autre n'est pas seulement la contrepartie du Même, mais appartient à la constitution intime de son sens » (1990, p. 380).

1.1. Le projet de recherche en didactique du lexique

Il répondait à un appel à projet national du réseau des lieux d'éducation associés (LéA), créé par l'Institut français d'éducation (IFÉ) en 2012. Le dossier comportait, outre le descriptif de l'ingénierie de recherche, les accords signés des partenaires : le réseau d'éducation prioritaire (REP) dirigé par le principal du collège Nucéra dont le projet a pris le nom, l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) responsable des écoles maternelles et primaires de la circonscription et son supérieur hiérarchique, le directeur des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN), une bibliothèque municipale et une association de lutte contre l'illettrisme. Ce LéA était piloté par un responsable LéA : l'un des conseillers pédagogiques de la circonscription, et un responsable IFÉ : l'un des deux didacticiens. Les crédits, versés par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) ne pouvaient être attribués qu'aux expérimentateurs qui relevaient d'elle, c'est-à-dire les enseignants.

Il s'inscrivait dans la réponse aux besoins de changement de l'institution scolaire affichés en 2015 par la politique de refondation de l'école, en reprenant quatre priorités des REP : acquisition du « Lire, écrire, parler » par tous, coopération avec les parents et les partenaires de l'école, formation et soutien des personnels, renforcement du pilotage et de l'animation des réseaux. Au niveau municipal, il faisait écho au contrat urbain de cohésion sociale (CUCS) de la ville qui affirmait que « la maîtrise du français s'impose comme un vecteur de promotion sociale et professionnelle et un outil premier de citoyenneté et d'autonomie » (CUCS de la Ville de Nice, 2007-2009, p. 18).

Il répondait également à une demande du terrain : suite à une recherche-action sur les compétences descriptives des élèves menée l'année précédente par le responsable IFÉ, les responsables de la ZEP avaient demandé qu'on les aide à améliorer les compétences lexicales des élèves sur l'ensemble du réseau de la maternelle à la fin du collège. Avant même d'être soumis à l'appel d'offre, il avait été validé lors du conseil de fin d'année de la ZEP par l'ensemble des partenaires. Il semblait donc assuré d'un large consensus.

Un compte-rendu de recherche suit généralement un plan ternaire : cadre théorique, expérimentation, bilan. Ayant défini la recherche comme une conduite de projet, il nous a semblé judicieux de faire porter le bilan non seulement sur le

cadre théorique et l'expérimentation mais aussi sur ce qui a posé problème : la gestion. Pour cela, nous nous sommes référés à la méthodologie des trois pôles, proposée par Pelay « qui vise à donner une place explicite, visible et reconnue scientifiquement, à l'implication du chercheur et son engagement sur le terrain » (2016, p. 233). Nous pensons en effet qu'ajouter au « pôle théorique » et au « pôle expérimental » qui constituent le socle de l'argumentation scientifique, un « pôle pratique » comportant « l'ensemble des compétences personnelles, implicites ou explicites, utilisées pour organiser des recherches » (*ibid.*) constitue une garantie d'objectivité pour la recherche en didactique, où, comme dans les autres sciences humaines, le chercheur doit être considéré comme faisant partie intégrante du dispositif de recherche et traité comme tel.

1.1.1. Pôle théorique : formation des enseignants et recherche collaborative

Timperley juge que, pour être efficace, l'offre de formation des enseignants par la recherche doit mettre l'accent sur « les savoirs pédagogiques entendus [...] comme des contenus spécialisés associant connaissances universitaires et pédagogiques » et sur les savoirs d'évaluation « qui s'entendent par la capacité des enseignants à faire le diagnostic des besoins d'apprentissage des élèves » (Timperley, 2011, p. 9). Or les enseignants n'acceptent de changer que « si les nouvelles pratiques qu'on leur propose sont en phase avec les convictions et les hypothèses qui sous-tendent leurs pratiques habituelles » et s'ils « sont conscients que leurs savoirs et leurs compétences pédagogiques sont limités, ce qui est assez rare, dans la mesure où la formation professionnelle concerne des enseignants titularisés qui se considèrent compétents » (*ibid.*, p. 12-13). L'hypothèse sur laquelle le projet s'est bâti était que pour renforcer les savoirs des enseignants tout en prévenant les blocages possibles, il fallait qu'ils participent aux côtés des chercheurs à l'ensemble du processus de construction des compétences des élèves.

1.1.2. Pôle expérimental : volet élèves et volet enseignants

Pour documenter le franchissement des seuils maternelle-primaire et primaire-collège, deux cohortes ont été formées, l'une de maternelle grande section, l'autre de cycle 3. Chaque séquence expérimentale comportait 5 étapes : une évaluation diagnostique de la sous-compétence lexicale travaillée ou pré-test, une séance d'enseignement explicite suivie d'une séance ouverte à des activités créatives, un prolongement périscolaire, et un test terminal ou post-test. Six séquences, deux par an, avaient été prévues. Les thèmes étaient proposés par les chercheurs. Suite

à la remarque de Garcia-Debanc et al. (2013, 16) sur l'hétérogénéité des unités lexicales, ces derniers avaient décidé de travailler, outre les mots référentiels servant à la catégorisation, les mots grammaticaux, les expressions lexicalisées et l'orthographe lexicale pour tenir compte des besoins des élèves allophones et/ou en grande difficulté, ainsi que les classiques « formation des mots » (dérivation, composition) et « sens des mots » (synonymie, polysémie). Finalement, seules 3 des 6 propositions ont été réalisées. Les enseignants ont choisi de commencer par les mots référentiels, puis se sont attardés en les dédoublant sur la formation des mots et le sens des mots, jugeant que les élèves avaient besoin de renforcer leurs acquisitions.

La comparaison des pré- et post-tests a mis en évidence un absentéisme endémique, quelques biais ponctuels (dus la première année au fait que les expérimentateurs évaluaient leurs propres élèves et ont laissé passer un élément de test connu d'une des classes), une faible participation des familles aux travaux intermédiaires (environ 20 % ont accompagné leurs enfants au musée), une faible fréquentation des bibliothèques et des associations. Le progrès entre pré- et post-tests est net, les résultats du groupe expérimental meilleurs que ceux du groupe témoin qui, par décision du groupe projet, bénéficiait de l'expérimentation avec un trimestre de décalage. Les productions d'élèves dans la séance ouverte et le prolongement extra-scolaire montrent une prise en charge du discours en 1^{ère} personne avec justification des jugements émis, un accroissement de la capacité définitionnelle et de la capacité différenciatrice en relation avec les technolectes disciplinaires.

L'autre volet du pôle expérimental concernait la modification des pratiques enseignantes. Il était documenté d'un côté par une enquête sur l'enseignement du lexique menée auprès des partenaires enseignants (une vingtaine) ainsi que d'autres enseignants de REP (60 en tout), de l'autre par les notes prises lors des séances de travail collaboratif.

Les résultats de l'enquête révèlent que les enseignants de REP sont stables dans leur poste, voire leur cycle. Beaucoup n'ont pas connu d'autre type d'établissement. Plus de la moitié ne consacrent pas de séances spécifiques à l'étude du lexique. Ils ne demandent pas aux élèves de retenir des listes de mots, mais préfèrent les exercer au réemploi par la reprise de la question dans la réponse et par la mise en réseau des mots. Ils acceptent que les parents fassent de

l'imprégnation lexicale en faisant parler leurs enfants, notamment de l'école, et jouent à des jeux éducatifs avec eux, mais ne veulent pas qu'ils les aident à faire leurs devoirs ou à chercher sur le net, ni qu'ils relaient leurs initiatives.

Le travail collaboratif s'est réparti entre séances de préparation et débriefing des expérimentations, puis séances de traitement des données (lecture de vidéos, traitement des réponses aux tests, analyse de travaux d'élèves). Des ressources pédagogiques et de formation ont été créées et mises à la disposition de la communauté éducative sur un site dédié. Les chercheurs ont reproduit le même dispositif collaboratif avec les bibliothécaires et les associatifs pour les activités extrascolaires. Dès la deuxième expérimentation, il a été décidé d'inverser le processus de programmation et d'établir le calendrier en fonction des vacances scolaires durant lesquelles intervenaient les partenaires éducatifs.

Le travail collaboratif a joué un rôle de co-formation :

- entre chercheurs : les deux didacticiens du français langue première ont conçu et géré le projet ensemble ;
- entre enseignants des différents cycles : le thème de chaque expérimentation était choisi en commun et décliné en fonction des cycles ; les débriefings donnaient lieu à une mise en commun ;
- entre enseignants et chercheurs : tests et ingénieries étaient élaborés et évalués en partenariat.

S'agissant des enseignants et des partenaires éducatifs, faute de pouvoir organiser des séances de concertation, ce sont les chercheurs qui ont transmis scénarios de séance et comptes rendus d'activité dans les deux sens en les commentant. Avec ce dernier obstacle, nous abordons le pôle pratique de la recherche.

1.1.3. Pôle pratique : engagement et dépassement des prévisions

La réussite d'un projet dépend de l'engagement de ses membres qui lui-même dépend de la part de liberté que chacun accepte de sacrifier pour l'avancée commune et de la reconnaissance qu'il attend en retour. Le volet élèves a demandé un investissement plus important que prévu au niveau de l'organisation. Il a fallu réinventer la gestion au fur et à mesure que la cohorte franchissait les niveaux scolaires, impliquer de nouveaux acteurs auteurs et surtout des acteurs

ressources comme les directeurs d'école, pour aménager les emplois du temps de façon à mettre en place les regroupements des élèves de la cohorte et libérer les expérimentateurs qui devaient les prendre en charge. La réforme des rythmes scolaires, en 2014, a eu des répercussions sur l'aménagement des services des enseignants et la fréquentation des structures associatives après la classe. Celle des ZEP remplacées en 2015 par les REP, avec des moyens supplémentaires, notamment la réforme plus de maitres que de classes, a nécessité une redistribution des services et des emplois du temps. Les membres de l'équipe de pilotage ont dû remplacer des enseignants au pied levé et en solliciter d'autres qui souvent n'ont accepté que parce leur tutelle les y incitait. La mutation du principal qui avait accueilli et soutenu le projet et son remplacement par un collègue qui lui était hostile a compromis la visibilité et la légitimité du projet au sein du REP.

Pelay assure que « l'avancement de la recherche est permis par une implication du chercheur sur le terrain » et que « si dans certains cas, l'investissement est simplement facilitateur, dans d'autres, il est nécessaire » (2016 p. 234). Toutefois, s'agissant de recherche pluricatégorielle, il faut prendre en compte un facteur qui peut avoir un effet sur l'investissement : la différence entre statut et fonction. Pour beaucoup de personnels d'encadrement de l'éducation nationale, la recherche ne fait pas partie des missions des enseignants. Considérés comme des moyens de fonctionnement, ils sont souvent l'enjeu de conflits de pouvoir (entre établissements, circonscriptions, services rectoraux), qui relèguent à l'arrière-plan la réalisation des attendus ministériels en matière d'amélioration des rendements scolaires, a fortiori le rôle que peut y jouer la recherche. La question ne se posait pas pour les bibliothécaires et les associatifs, la collaboration à un projet de recherche étant jugée valorisante par leurs employeurs et compensant, à leurs propres yeux, leur statut de non-titulaires ; encore moins pour les deux enseignants-chercheurs.

1.2. Le tournant de la sérendipité

L'accumulation des obstacles a fini par persuader les chercheurs de faire de « l'étude des conditions et des contraintes un objet de recherche à part entière » (Pelay, 2016, p. 235). Ils ont réfléchi aux relations que les individus engagés dans le projet entretenaient avec leurs structures d'appartenance. Constatant qu'elles dépendaient du rôle des hiérarchies dans la gestion des territoires, c'est-à-dire du

degré de liberté dont disposent les acteurs pour réaliser les tâches, ils ont élaboré un modèle fonctionnel du projet de recherche multipartenariale en didactique (Biagioli, Quilio et Torterat, 2016, p. 174).

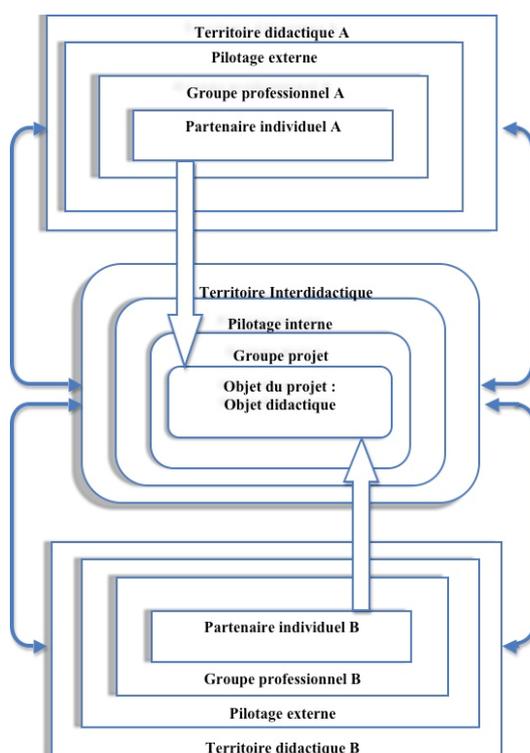


Figure 1-Le projet de recherche multipartenariale en didactique.

Pour cela, ils se sont intéressés à la notion de territoire telle que l'a redéfinie la géographie contemporaine. Initialement unité géophysique, le territoire a d'abord été envisagé comme un construit culturel, puis comme la structure dynamique qui se révèle dès que l'on aborde les intentions qui sous-tendent ce construit et ne sont pas forcément conscientisées par les acteurs (*ibid.*, p. 167).

Transposée dans le champ de la recherche en didactique, cette notion a permis de décrire la dynamique du projet de recherche multipartenariale comme le résultat de la projection des intentionnalités des acteurs sur l'organisation de l'espace-temps du projet. Cette projection provoque l'émergence d'un territoire interdidactique dans la mesure où l'objet didactique est abordé de différents points de vue et dans différents contextes, mais aussi une injonction paradoxale qui

entrave l'action, les acteurs étant tiraillés entre le projet dans lequel ils s'engagent librement et dont ils sont responsables (pilotage interne), et leur tutelle dont ils doivent obtenir l'autorisation (pilotage externe).

Toutefois il ne faut pas négliger la propension des acteurs à rejeter sur le contexte la responsabilité de leurs échecs. Ce n'est pas seulement le rôle réel des supérieurs hiérarchiques qui est en jeu, c'est aussi celui qu'ils jouent dans l'imaginaire de leurs subordonnés. Souhaitant approfondir le rôle des hiérarchies scolaires dans la recherche en didactique, les didacticiens ont donc engagé un nouveau projet de recherche avec leur collègue chercheuse en politologie linguistique scolaire.

Cette décision relève de la sérendipité. Dans son sens courant, le terme désigne la découverte fortuite au cours d'une recherche d'autre chose que ce que l'on cherchait, à la suite d'une erreur, d'une maladresse ou d'un dysfonctionnement. Toutefois, Catellin et Loty, en la rattachant à l'indisciplinarité, ont montré que la sérendipité n'est jamais le fruit du hasard mais plutôt d'une conduite innovante qui échappe au cloisonnement disciplinaire de la recherche :

L'indisciplinarité et la sérendipité sont deux qualités complémentaires de la personne qui cherche et qui trouve. La sérendipité peut susciter l'indisciplinarité au moment de l'interprétation du fait surprenant, quand la recherche de l'explication exige de sortir du cadre disciplinaire, pour mettre en rapport des objets ou des savoirs non préalablement liés entre eux. Inversement, l'indisciplinarité favorise la sérendipité, celle-ci partant de la capacité à s'étonner devant quelque chose de bizarre, qui ne cadre pas avec les attendus du paradigme disciplinaire, et à l'ériger en question de recherche. (Catellin, Loty, 2013, p. 40)

2. Construction d'un espace commun de réflexion et de recherche

En 2003, Candelier constatait que : « dans les deux ou trois dernières décennies du siècle dernier, les politiques linguistiques sont devenues un objet de recherche de plus en plus légitime et le lien s'est établi entre les chercheurs en didactique des langues et ceux, généralement sociolinguistes, pour qui les politiques linguistiques éducatives sont la préoccupation principale » (Candelier, 2003, p. 109). Historiquement, la distinction entre didactique du français langue première et didactique du français langue étrangère se justifie par la différence des contextes d'apprentissage. Ce n'est plus tout à fait le cas actuellement en France

où la décision prise en 2012 d'inclure les élèves allophones dans les classes dès leur arrivée a créé un plurilinguisme de fait, et où est apparue une situation intermédiaire, celle des élèves qui ont des difficultés à s'approprier la langue scolaire en raison de leur environnement socio-culturel (Van Avermaet, 2006). Cependant, une différence demeure : celle de l'attention portée aux décisions politiques, à laquelle les didacticiens des langues étrangères ont été sensibilisés de par l'impact de l'actualité politique sur leurs contextes d'intervention, tandis que pour les didacticiens de la langue première, les choix politiques décisifs, comme l'imposition du français comme langue scolaire ou de la littérature française comme objet d'étude en remplacement de la littérature latine, appartiennent à un lointain passé.

2. 1. La politologie linguistique scolaire

La politique linguistique (PL) est un ensemble de choix d'action conscients sur les rapports entre les langues et la vie sociale. La planification de l'action linguistique (PAL) est la mise en œuvre de ces politiques (Cooper, 1989).

Calvet a mis l'accent sur la nécessité de « faire le départ entre un ensemble de pratiques (les politiques) et l'analyse de ces pratiques (la politologie) », (Calvet, 2002, p. 22). La notion de « politologie linguistique scolaire » (Leconte, 2014) fait suite à la proposition de Calvet en l'appliquant au domaine des politiques linguistiques scolaires (PLS) qui organisent la scolarité obligatoire (école primaire/collège).

La PLS est concernée par quatre questions (Ferguson, 2006, p. 34-35) :

- celle de la (des) langue(s) de scolarisation et d'enseignement ;
- celle de la norme de la (des) langue(s) d'enseignement ;
- celle de la place des langues premières dans le processus éducatif.
- celle des langues secondes/étrangères en tant qu'enseignement disciplinaire.

La PAL agit sur les processus à travers lesquels se fait l'acquisition des langues. Elle est sous-tendue par la volonté d'influencer la distribution des langues dans l'école, mais aussi dans les autres institutions et les médias.

Jusqu'à une date récente, la politologie linguistique, scolaire ou pas, s'est essentiellement employée à étudier les politiques au moyen d'analyses ciblées sur les textes officiels. Ricento explique son peu d'intérêt pour la « planification linguistique, c'est-à-dire le développement, l'implémentation, et l'évaluation de politiques linguistiques » par le fait que « la plupart des sociolinguistes et des spécialistes en linguistique appliquée ont peu, voire pas de formation en sciences politiques » (Ricento, 2006, p. 18-19). Désormais, elle est consciente de la nécessité d'aller observer la mise en application des textes sur le terrain, d'où son intérêt pour les recherches en didactique.

Dans la perspective de la politologie linguistique scolaire, le LéA Nucera apparaît comme un projet aux multiples facettes interdépendantes dont l'analyse relève d'une approche interdisciplinaire. Le schéma suivant met l'accent sur les dimensions didactique, politologique, sociolinguistique et sociologique à l'œuvre dans l'analyse des interactions entre la PLS et sa réalisation : la PAL.

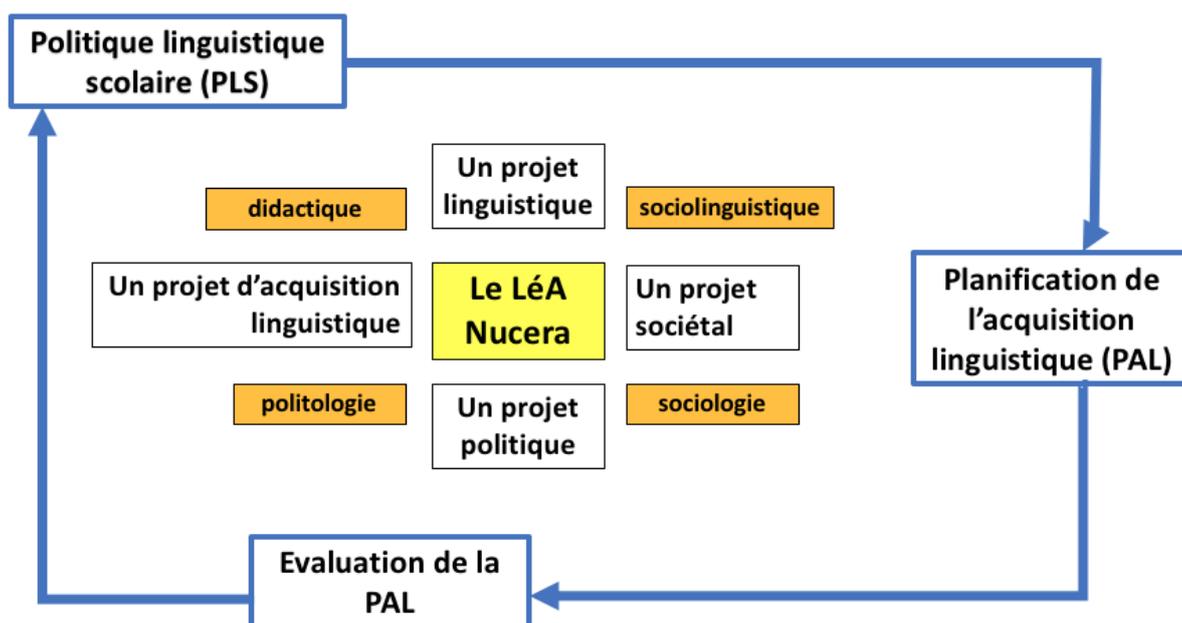


Figure 2-Perspective interdisciplinaire de l'analyse du projet LéA Nucera selon l'approche de la politologie linguistique scolaire

Notre second projet a consisté à faire du processus de réalisation du premier l'objet d'une recherche en politologie linguistique scolaire.

2.2. Le projet interdisciplinaire

Nous l'analysons comme le précédent en étudiant successivement ses pôles théorique, expérientiel et pratique.

2.2.1. Pôle théorique : une relecture différenciatrice du projet didactique

La « représentation linguistique » est une notion sociolinguistique. Elle se définit « comme une représentation sociale verbalisée de la langue » (Petitjean, 2009, p. 44). La politologie linguistique scolaire étudie les représentations linguistiques pour dégager les idéologies à l'œuvre dans les processus de planification et tenter ainsi d'expliquer certaines des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre d'une PLS. Dans le second projet cette étude est intervenue à deux niveaux : dans l'enquête de la sociolinguiste, qui a montré le rôle des représentations linguistiques des différents acteurs dans le fonctionnement et les dysfonctionnements de l'action collective, et au sein du groupe projet entre les didacticiens et la socio linguiste. En effet, ce projet, à toutes ses étapes : conception, réalisation, bilan, a mis en évidence des différences entre la didactique du français et la politologie linguistique scolaire dans la façon d'envisager la langue scolaire et l'appareil politique éducatif.

Pour la politologie linguistique scolaire, la langue de l'école n'est pas une langue naturelle, elle est intimement attachée à la culture scolaire. Elle se distingue de et souvent s'oppose à celle apprise et parlée par les enfants en dehors de l'école.

La langue de scolarisation (Lsco), concept didactique mis au point par les didacticiens du FLE, a l'avantage de dénaturiser le français scolaire et de désigner clairement les fonctions qui caractérisent la scolarisation : exposition du savoir, concentration du savoir, construction du savoir, et exercitation² (Verdelhan et al., 1999, p. 3). Toutefois, cette dénaturalisation peut aussi provoquer une essentialisation, faisant de la Lsco la norme et le modèle du « bien-parler ». Elle entre alors en concurrence avec les usages linguistiques effectifs des élèves, lesquels n'apparaissent plus que comme des écarts ou des déviations, ce qui crée un état d'insécurité linguistique :

² La fonction d'exercitation (exercices, entraînement, activités sur consignes) correspond aux activités d'apprentissage explicites, progressives et évaluées.

Les locuteurs dans une situation d'insécurité linguistique mesurent la distance entre la norme dont ils ont hérité et la norme dominante du marché linguistique. L'état de sécurité linguistique, par contre, caractérise les locuteurs qui estiment que leurs pratiques linguistiques coïncident avec les pratiques légitimes, soit parce qu'ils sont effectivement les détenteurs de la légitimité, soit parce qu'ils n'ont pas conscience de la distance qui les sépare de cette légitimité. (Francard, 1989, 151)

Certains sociolinguistes parlent même de schizoglossie pour caractériser ce rapport pathologique à la norme (Haugen, 1962).

Les didacticiens du français langue première ne partagent pas cette vision catastrophiste du décalage entre langue scolaire et langue courante pour plusieurs raisons. D'abord ils estiment que l'école fait partie de la société, et que la langue qui y est employée n'est ni plus ni moins légitime que les autres langues ou états de langue utilisés dans les autres milieux sociaux. Dans l'enceinte de l'école, d'ailleurs, les usages linguistiques varient en fonction du lieu (cour de récréation/couloir/salle de classe), du moment (variation des registres) et des matières (technolectes disciplinaires). Les didacticiens ont élaboré la notion de communauté discursive disciplinaire pour « faire ressortir la dimension langagière et communicationnelle de toute construction de connaissance » (Daunay, 2010, p. 29). Enfin, l'enseignement de la langue première, fondé sur la lecture des textes littéraires, introduit dans la communication un triple écart, entre le français ordinaire, la métalangue disciplinaire utilisée pour décrire la communication littéraire, et la langue des textes étudiés dont l'éloignement est dû à la nature littéraire des textes et/ou l'état historique de la langue (Biagioli, 2017, p. 184-192), ce qui diversifie la perception de l'écart linguistique en le reliant à une perspective historique ou à une démarche créative.

La seule mention de ce faisceau complexe d'interactions montre cependant qu'il s'agit là d'une vision explicative de chercheurs, peu susceptible de coïncider avec la vision pragmatique des acteurs scolaires, issue de l'expérience quotidienne et du passé de chacun.

Le rôle des communautés discursives disciplinaires est indirectement responsable de l'autre point majeur de divergence entre la didactique du français et la politologie linguistique scolaire : celui de la différence d'échelle de l'observation. L'objet de la didactique est l'activité de l'apprenant alors que la politologie envisage le passage de la conception de la politique scolaire à sa

planification. De ce fait, sa vision du système scolaire et de ses acteurs est beaucoup plus large.

Les politologues ont emprunté aux socio-cognitivistes le concept d'agentivité, capacité à agir sur le monde à travers les transactions sociales, les individus et les groupes étant à la fois l'origine des systèmes sociaux et produits par eux (Bandura, 2001). En tant que politique publique, la gestion scolaire est une prérogative de l'État et des autorités éducatives. Cependant la politique n'est pas du seul ressort de l'État et les politiques, du moins dans les sociétés démocratiques, sont le résultat d'une dynamique collective complexe.

En politologie, l'agentivité a permis une approche critique de la PL. Elle est associée aux notions d'interaction dynamique, de volontarisme, d'initiative, de motivation, de créativité, de liberté et de choix. En didactique, malgré – ou peut-être à cause – du précédent théorique qu'offrait le modèle désormais consensuel de l'action conjointe de l'enseignant et de l'élève (Sensevy et Mercier, 2007), elle est loin d'avoir opéré la même percée. La conception de l'interaction dynamique se limite aux rapports enseignant-apprenant(s) dans les jeux de savoir, et le rapport à l'institution ne semble pas être devenu problématique au point de transformer le triangle enseignant-savoir-apprenant en losange enseignant-savoir-apprenant-institution scolaire pour le prendre en compte.

2.2.2. Le pôle expérientiel : analyse des représentations et des comportements des acteurs

La recherche en politologie a été engagée sur deux fronts : celui, sociolinguistique, des représentations des chercheurs, des enseignants, et des partenaires éducatifs sur les apprentissages langagiers des élèves de REP+, et celui, politologique, de l'agentivité de ceux qui étaient impliqués dans cette action de PAL, acteurs auteurs du projet mais aussi acteurs ressources, confrontants ou conflictuels issus de son environnement (Boutinet, 1993, p. 89).

La méthodologie a été empruntée à Hornberger et Johnson (2007) qui proposent de recourir à l'enquête ethnographique pour analyser les processus de planification linguistique à travers l'exploration des multiples niveaux où elle se fabrique, dans le but de concentrer l'attention sur les « agents, niveaux et processus » (Ricento et Hornberger, 1996, p. 408) impliqués dans la mise en œuvre des politiques.

Elle a combiné conversations informelles et entretiens in situ. Vingt-et-un entretiens semi-dirigés d'une heure environ ont été réalisés entre janvier et avril 2016 avec les acteurs du LÉA Nucera. L'enquête a pris place juste après la fin du projet, ce qui a permis de recueillir des données sur une expérience à la fois récente mais assez éloignée pour autoriser un certain recul.

Les acteurs confrontants et conflictuels, pour la plupart cadres de l'éducation nationale, n'ont pas donné suite à la demande d'entretien. Ont été également exclus de la recherche les parents, faute d'informations permettant de les contacter. L'analyse des données été faite dans une perspective interprétative inspirée de Wolcott (1994) et de Fairclough (2003) qu'illustre le schéma suivant :



Figure 3- L'analyse interprétative.

Plusieurs constats ressortent. D'abord une remontée de ressentis négatifs de la part de l'ensemble des auteurs du projet, en dépit de la reconnaissance de ses apports, alors que des acteurs ressources (principal-adjoint du collègue, responsable de la politique de la ville) restent plus objectifs. Cette tendance s'observe davantage chez les membres de l'éducation nationale et les deux chercheurs en poste dans une école qui prépare à ses concours d'entrée, que chez les associatifs et les bibliothécaires.

Ces ressentis sont étayés par des arguments qui font apparaître deux motifs de critique. Le premier concerne l'agentivité et porte plus précisément sur le *brokering* (mot anglais pour courtage) c'est-à-dire la façon dont les participants à un projet parviennent à façonner un espace de rencontre et de travail qui leur soit propre. L'intervention d'individus capables de communiquer avec les différentes communautés du fait de leur appartenance multiple ou de leur polyvalence

(Wenger, 1998), peut faciliter la création de cet espace mais ne la garantit pas. Ni les deux didacticiens qui ont servi de relais entre les groupes, ni les référents LÉA et IFE auquel le cahier des charges des LÉA attribuait ce rôle ne sont parvenus à faire tomber les barrières symboliques, institutionnelles et culturelles qui séparaient les participants.

L'enquête a également mis à jour l'absence d'une culture professionnelle commune qui peut expliquer l'existence du second motif de frustration : le manque de consistance de l'objet-frontière.

L'objet-frontière est ainsi appelé en raison de ses connexions avec les univers de référence des différents partenaires d'un projet. Il assure un minimum de capital culturel partagé tout en s'adaptant aux contraintes de chacun (Trompette et Vinck, 2009). Or, si le lexique pouvait paraître au départ un objet-frontière acceptable, tous les partenaires étant en mesure d'en fournir une définition et partageant la croyance qu'il joue un rôle important dans l'intégration linguistique et sociale, il s'est révélé clivant à l'usage. Déjà patentes dans les comptes-rendus des séances de travail, les discordances des représentations linguistiques entre les différentes catégories d'acteurs sont encore plus évidentes dans les entretiens. Ainsi ce qui avait été conçu par les didacticiens comme une tentative d'explicitation du vocabulaire métalinguistique a été vécu par certains enseignants comme un retour sur les bancs de l'université. Toutefois c'est plutôt l'accumulation des facteurs déstabilisants qui explique le désarroi des enseignants. Ils ont dû faire face à la délocalisation de l'expérimentation hors de leur classe, au changement de rôle auprès des élèves lors de la passation des tests et au changement de perspective et de place que leur imposait l'alliance éducative. De plus, la situation adidactique de la séance ouverte les a désarçonnés. À l'école, les situations adidactiques comme le jeu ne peuvent être que des épisodes ponctuels, sur lesquels il faut revenir si l'on veut faire prendre conscience aux élèves des savoirs qu'ils ont permis d'acquérir. Réaliser en une seule séance la mise en place de la situation a-didactique et son enchâssement dans le projet didactique de la recherche sur le lexique sans pouvoir déborder sur d'autres séances n'était pas simple.

En revanche bibliothécaires et associatifs n'ont eu aucune difficulté à assumer les prolongements ludiques des activités scolaires, car cela faisait déjà partie de leur répertoire professionnel. De plus, la situation avec les enfants était différente.

Ils venaient de leur plein gré et l'évaluation de l'activité se faisait dans un cadre ludique : par rapport aux règles du jeu, et non didactique : par rapport aux compétences et savoirs à acquérir.

2.2.3. Le pôle pratique : décadage réciproque et bilan pour les chercheurs et pour les disciplines de recherche

Le pôle pratique de la seconde recherche était lié à celui de la première, dont elle documentait le bilan. Il a permis aux didacticiens d'être autoconfrontés à leur action une première fois en se prêtant aux entretiens, puis en prenant connaissance des résultats de l'analyse de l'ensemble du corpus.

La participation aux entretiens a d'abord mis l'accent sur le rôle libérateur du récit de vie professionnel. Comme les autres participants, les chercheurs ont pu exprimer leur vécu grâce à la mise en intrigue narrative, prendre conscience des aides et des obstacles rencontrés, des motivations (Reeve, 2012, p. 23) extrinsèques (argent, bénéfices symboliques, avancement de carrière) et intrinsèques (curiosité, goût du challenge) de leur action et de celle de leurs partenaires.

Mais, comme l'a montré Delory-Momberger (2004, p. 246-247), le récit de vie ne débouche pas nécessairement sur la production d'une histoire de vie, c'est-à-dire une réorganisation cohérente et complète de ce que le narrateur a vécu. Au moment où ils ont été menés, ces entretiens ont néanmoins facilité le passage de l'expression du vécu à la construction des savoirs d'expérience³, construction dont la présente étude constitue un épisode.

La communication des résultats de l'analyse de l'ensemble des entretiens par la sociolinguiste aux deux didacticiens a été pour eux le point de départ d'une réflexion critique qui a porté sur le déroulement du projet lui-même, mais aussi sur ses principes directeurs. En particulier, ils ont pu vérifier que « le praticien qui réfléchit seul a tendance à interpréter ce qu'il fait selon ce qu'il pense qu'il fait

³ La notion de savoir d'expérience, comme savoir qui ne peut s'acquérir que par l'action et dans l'action, est liée au travail de l'expérience, qui repose sur le triplet vécu, élaboration et communication de l'expérience (Barbier et Thevenaz, 2013).

même si ce qu'il a fait est différent » (Bourassa, Serre et Ross, 2007, p. 53), ce qui s'était passé notamment lorsque les enseignants n'avaient pu s'empêcher de guider les élèves de maternelle par la voix et le geste lors de la passation des tests, malgré la décision prise en commun de les laisser chercher seuls. Mais ils se sont aperçus qu'eux-mêmes n'avaient pas agi différemment lorsque croyant rappeler les rudiments de la lexicologie, ils avaient fait un cours magistral.

Conclusion : didactique du lexique et recherche pluridisciplinaire

Au premier rang des pathologies des conduites à projet, Boutinet place l'injonction paradoxale qui « peut constituer une régression psychologique [...] dans la mesure où elle établit un contrôle sur ce qui était jusqu'ici resté de l'ordre d'une certaine spontanéité et donc de l'imprévisibilité : cette liberté de pouvoir innover » (1993, p. 14).

L'imposition récurrente de l'innovation à l'école en est un exemple. Elle joue sur des alternatives (ex : lexique VS vocabulaire) qui mettent les acteurs dans une situation de culpabilité incessante puisque l'un ne va pas sans l'autre. Le type de projet qu'elle encourage est un projet alibi « qui vise à occulter bien souvent des rapports de pouvoir en offrant à travers le projet l'illusion d'une transparence ou d'une démarche participative pour mieux dissimuler et maintenir des régulations traditionnelles occultes » (Boutinet, 1993, p. 119). Ces deux pathologies sont symptomatiques de la perversité structurelle des organismes éducatifs dans les démocraties modernes qui donnent aux collectivités et aux individus la liberté d'entreprendre tout en les soumettant à une chaîne de commandement centralisée.

Ce constat nous amène à inverser l'ordre initialement prévu pour le bilan de notre recherche et à partir non de l'objet investigué : l'enseignement-apprentissage du lexique, mais du cadre dans lequel nous sommes intervenus : l'école.

Puisqu'en tant que chercheurs nous n'avons pas le pouvoir de le modifier, il doit nous inciter à accorder plus d'attention à l'agentivité des acteurs de la recherche : leurs contraintes, leurs aspirations, leur développement personnel dans l'action collective.

Le bien-fondé de l'hypothèse initiale du premier projet qui visait à mettre en place un enseignement du lexique plus inclusif, diversifié et créatif, a été confirmé par le second. La mise en place du cadre théorique commun a ouvert des perspectives sur l'introduction dans la formation des enseignants de langue première d'une initiation à la sociolinguistique, la didactique du français langue étrangère, la didactique du français langue seconde et la didactique des disciplines non linguistiques en langue étrangère. Quatre disciplines de recherche que la politologie linguistique convoque autour du lexique et qui tracent les contours de ce que l'on pourrait appeler la traductologie scolaire. On attend en effet de l'école qu'elle facilite la circulation entre les frontières linguistiques, socio-linguistiques et disciplinaires.

Toutefois l'analyse des obstacles rencontrés a pointé des manques qui tous trahissent le défaut de prise en compte de l'agentivité dans le montage du projet. Deux concernent les enseignants, dans leur rapport, d'une part à l'enseignement explicite du lexique, de l'autre à l'alliance éducative. Une ingénierie de recherche didactique collaborative doit s'appuyer sur « deux niveaux de questionnement : un niveau pour questionner la validité théorique des situations et dégager les choix fondamentaux de l'ingénierie, et un questionnement pour étudier l'adaptabilité des situations à l'enseignement ordinaire » (Pelay, 2016, p. 236). Or en privilégiant le suivi pluriannuel d'une cohorte nombreuse, le projet s'est coupé de la pratique quotidienne des enseignants, sauf la première année, où ils intervenaient dans leurs classes. De même l'alliance éducative entre enseignants, parents, associations et bibliothèques, a surtout reposé sur les enseignants qui la pratiquaient déjà ; la première année parce qu'ils y ont veillé personnellement, les deux autres parce que leurs élèves ont bénéficié des habitudes acquises.

Une phase préalable de sensibilisation et de mise en synergie de tous les intervenants avec des activités et des jeux partagés autour du lexique aurait sans doute facilité la mise en place d'un véritable dialogue autour de ce dernier.

L'autre agentivité à avoir été insuffisamment prise en compte est celle des chercheurs. Ceci vaut pour la sociolinguiste comme pour les didacticiens du français qui se sont heurtés, à des moments différents, aux mêmes difficultés inhérentes à la nature pluricatégorielle, plurilingue et interculturelle de la structure éducative observée.

De notre rencontre et du partage de nos expériences, quelques constats ont émergé qui pourraient servir de principes de base pour une formation à la recherche collaborative en institution scolaire. Les voici :

- toute intervention dans un milieu institutionnel suppose une enquête préalable, à mettre à jour périodiquement, sur le fonctionnement formel et humain de l'institution dans la portion du milieu observée ;
- l'échange de récits professionnels entre chercheurs de disciplines différentes agissant sur le même terrain développe la connaissance théorique et pratique générale de ce terrain ;
- la lecture interdisciplinaire de données est un facteur de décentrement et un gage pour chaque discipline de cohérence interne entre son propre cadre théorique et son expérimentation ;
- l'indépendance du recueil et de l'analyse des données pour chaque discipline garantit la fiabilité d'une recherche interdisciplinaire. Elle est prédictive de l'équilibre polyphonique du compte rendu de recherche qui doit refléter les points de vue des différents partenaires, leurs convergences, leurs différences et leur complémentarité. C'est ce que nous avons tenté de faire ici. Nous espérons y être parvenus.

Références

- BANDURA, R. (2001). Social cognitive theory : an agentic perspective, *Annual review of psychology*, 52, 1-26.
- BARBIER, J.-M. & THIEVENAZ, J. (2013). *Le travail de l'expérience*, Paris : L'Harmattan.
- BIAGIOLI, N. (2017). Interdidactique et didactique du français : quels(s) rapports ? Quels enjeux ? *Recherches*, 67, *Interdisciplinarités*, 163-199.
- BIAGIOLI, N., QUILIO, S. & TORTERAT, F. (2016). Le Lieu d'éducation Associée Nice-Nucéra, territoire d'une recherche multipartenariale, In C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin & D. Orange-Ravachol (dir.), *Questionner l'espace : Les méthodes de recherche en didactique (4)* (p. 243-254) Lille : Septentrion,.

- BOURASSA, B., SERRE, F. & ROSS, D. (2007). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOUTINET, J.-P. (1999). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF.
- CALVET, L.-J. (2002). *Le Marché aux langues : Les Effets linguistiques de la mondialisation*. Paris : Plon.
- CANDELIER, M. (2003). Le contexte politique : un ensemble de principes et de finalités. Dans F. Heyworth (dir.), *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues – La contribution du Centre européen pour les langues vivantes, 2000-2003*, Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes, Conseil de l'Europe.
- CATELLIN, S. & LOTY, L. (2013). Sérendipité et indiscipline, *Hermès*, 67, 32-40.
- COOPER, R. (1989). *Language planning and social change*. New York: Cambridge University Press.
- DAUNAY, B. (2010). Communauté discursive. Dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.
- DELORY-MOMBERGER, C. (2004). *Les Histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*. Paris : Anthropos.
- DONOVAN, M. S., WIGDOR, A. K. & SNOW, C. E. (dir.). (2003). *Strategic Education Research Partnership*. National Research Council, Washington D.C. : National Academies Press.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analyzing Discourse. Textual analysis for Social research*. Routledge.
- FERGUSON, G. (2006). *The practice of language planning*, Edinburgh : Edinburgh University Press.
- GARCIA-DEBANC, C., MASSERON, C. & RONVEAUX, C. (2013). L'enseignement du lexique, objets et pratiques. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron & C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique* (p.15-32). Namur : Presses universitaires de Namur.

- GILLES, J.-L., POTVIN, P. & TIÈCHE CHRISTINAT, Ch. (2012). *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*. Berne : Peter Lang éditeur- Editions scientifiques internationales.
- GROSSMANN, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques 149-150*, 163-183.
- HAUGEN, E. (1962). Schizoglossia and the Linguistic Norm, *Georgetown University Monographic Series on Language and Linguistics*, 15, 63-74.
- HORNBERGER, N. & JOHNSON, D. (2007). Slicing the Onion Ethnographically : Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice, *Tesol*, 41(3), 509-532.
- LECONTE, A (2014). *La fabrique des politiques linguistiques scolaires : La politique d'éducation bilingue et interculturelle du Mexique et du Jalisco*. Thèse de doctorat. Université Aix-Marseille 1.
- MUNICIPALITÉ DE NICE (2007-2008). *Contrat urbain de cohésion sociale de la Ville de Nice, 2007-2008*. Document polycopié.
- NONNON, E. (2012). La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues du didactique du français langue première. *Repères*, 46, 33-72.
- PAVEAU, M.-A. (2000). La « richesse lexicale », entre apprentissage et acculturation, *Le Français Aujourd'hui*, 131, 19-29.
- PELAY, N. (2016). La méthodologie des trois pôles : une méthodologie de recherche et de développement de l'animation scientifique. In C. Cohen-Azria, M.-P. Chopin & D. Orange-Ravachol (dir.), *Questionner l'espace : les méthodes de recherche en didactique (4)* (p. 243-254). Lille : Septentrion.
- PETITJEAN, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de doctorat. Université Aix-Marseille 1.
- REEVE, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*. Bruxelles : de Boeck.
- RICENTO, T. (2006). *An Introduction to Language Policy : Theory and Method*. Malden, MA : Blackwell Publishing.

- RICENTO, T. & HORNBERGER, N. (1996). Unpeeling the Onion : Language Planning and Policy and the ELT Profession, *TESOL Quarterly*, 30, 401-427.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- SENSEVY, G. & MERCIER, A. dir. (2007). *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : PUR.
- SENSEVY, G., FOREST D., QUILIO S. & MORALES, G. (2013). Cooperative engineering as a specific design-based research, *ZDM The International Journal on Mathematics Education*, 45(7), 1031-1043.
- TIMPERLEY, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie*, 174, 31-40.
- TROMPETTE, P. & VINCK, D. (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière, *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
- VAN AVERMAET, P. (2006). *Élèves issus de milieux défavorisés et langues de scolarisation*. Étude préliminaire, Langues de scolarisation, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Strasbourg.
- VERDEHLAN, M., MAURER, B. & DURAND, M.-C. (1999). Le français, langue de scolarisation : vers une didactique spécifique. *Trema*, 15-16, 3-11.
- WENGER, E. (1998). *Community of practices. Learning, Meaning, and identity*. New-York : Cambridge University Press.
- WOLCOTT, H. F. (1994). *Transforming qualitative data, Description, Analysis and Interpretation*. SAGE Publications