

RESSOURCES LEXICALES ET SAVOIRS SCOLAIRES

Brigitte Marin

Équipe de recherche ESSI-ESCOL - Université de Paris 8
IUFM de Créteil - Université de Paris XII

Abstract

Based on Bernstein's code theory opposing "public language" and "formal language", later termed "restricted code" and "elaborated code", our research aims at showing, how to create, for 11 to 13 years old French students, the possibility of utilizing a formal language influences their skills. Our results show facilitating effects of the lexical approach to access meaning and the positive role played by the explanation of vocabulary in mediating understanding, hence founding potential solutions to improve skills in standard French in areas where the social diversity in the school population is very often associated with difficulties in learning the school language.

Key words: vocabulary, knowledge, school, difficulties in learning, code theory

1. Introduction

L'inégalité des ressources lexicales des élèves au moment de l'entrée à l'école tient essentiellement à la disparité de pratiques langagières contractées dans le milieu de socialisation premier de la famille. Caractérisés par des modes de dire initialement différenciés et fortement différenciateurs, ces usages du langage influencent considérablement leur rapport à des savoirs que le formalisme du discours scolaire rend peu accessibles aux élèves de milieu populaire. L'écart entre les performances lexicales réelles et attendues de ces élèves semble contribuer leur échec dans de nombreuses composantes de

l'enseignement où le vocabulaire disciplinaire et transversal détermine la qualité des apprentissages.

Notre recherche a pour objectif de tester auprès d'un public d'élèves de sixième d'un collège d'une banlieue défavorisée de la région parisienne un projet pédagogique mettant en œuvre un protocole d'entraînement à la réflexivité lexicale. Elle examine l'effet de la mise en place d'activités régulières visant à l'accroissement du répertoire lexical des élèves sur l'effectuation de tâches relevant du cursus scolaire et la compréhension de l'enjeu de ces activités.

2. Usages du langage et vocabulaire des savoirs

Bernstein (1975: 31) distingue deux usages du langage, le "langage commun" et le "langage formel", qui tendent pour le premier à un recours restreint, voire minimal, des possibilités d'actualisation et d'élaboration de la pensée qu'offre la langue, pour le second, à une attitude réflexive à l'égard des possibilités structurales d'organisation de la phrase. Il a montré l'effet sur les élèves de milieu populaire de l'exposition à un langage "commun", inapte par ses caractéristiques lexicales, mais aussi syntaxiques, stylistiques, symboliques, logiques et conceptuelles, à traduire la complexité des nuances de l'usage "formel" que requièrent la réception et la compréhension des énoncés de savoirs scolaires. La théorie des codes sociolinguistiques restreint et élaboré qui reprend l'opposition entre langage "commun" et langage "formel" permet de rendre compte des univers langagiers dans lesquels sont immergés les élèves dans les familles. Elle décrit précisément des usages langagiers fondés sur la sélection lexicale et syntaxique des sujets. L'usage du langage commun, emblématique de la manière de parler des élèves de milieu populaire, où il est fait appel à la connivence pour combler les ellipses d'un discours lacunaire exempt de référents, d'explicitation, procède beaucoup plus du principe d'association que d'abstraction. Il apparaît bien de nature à générer des difficultés dans les apprentissages, dont on peut penser qu'elles croîtront avec l'exigence d'accès à l'abstraction de l'enseignement du second degré.

En rendant difficile la généralisation formelle, l'usage du langage commun ne permet pas à l'élève usager d'un code restreint d'ordonner ses impressions et ses sentiments de même qu'il lui rend lointaine et improbable la nécessité d'enrichir son vocabulaire pour exprimer verbalement des nuances

dont il ne mesure pas l'intérêt et qu'il restitue sur le mode paraverbal. Accoutumé à passer par d'autres médiations que celle du langage - dévalorisées par l'institution scolaire -, il ne perçoit pas la nécessité d'accroître son répertoire lexical qui suffit à la communication de l'entre soi

L'usage différent du langage de l'école place les élèves de milieu populaire dans une situation déstabilisante où ils doivent transformer les catégories de perception à l'origine de leur socialisation et acquérir le lexique adapté à l'énoncé, l'appropriation et la restitution des savoirs. Dans un tel contexte, où le discours pédagogique est le vecteur de quelque chose d'autre que lui-même (Bernstein 2007: 35), l'enrichissement du vocabulaire ne va pas de soi car, contrairement aux procédures d'acquisition lexicale spontanée en situation où l'appropriation du mot est assurée par le besoin pragmatique (Vygotski 1997/1934: 67-71) et la nécessité vitale de communiquer, l'acquisition des mots de l'école paraît artificielle à certains élèves.

La forte hétérogénéité du capital lexical des élèves entrant à l'école élémentaire se traduit, pour des élèves de sept ans scolarisés en cours élémentaire première année, par un écart de cinq ans entre les élèves les plus performants, disposant d'un capital lexical correspondant à un âge plus avancé et les plus démunis, dont les compétences lexicales se rapprochent de celles d'enfants plus jeunes (Biemiller 2005: 223-242). Ce déficit langagier lié à des modes de socialisation et à l'usage de codes différents rend difficiles les apprentissages qui supposent acquis un nombre de mots supérieur à ceux qui le sont réellement, tout comme ils exigent l'acquisition d'un vocabulaire et d'un discours relevant du langage formel (Bernstein 1975: 27) et de l'univers de l'écrit. En effet, le lexique privilégié dans les activités d'apprentissage correspond à des activités cognitives spécifiques mobilisant les catégories de pensée de la familiarité avec l'écrit (Bautier 2005a: 51), différentes de celles de l'expérience quotidienne. La corrélation entre la confrontation précoce à l'univers de l'écrit dans la sphère familiale, notamment par la lecture de contes et d'histoires et l'importance du vocabulaire a été établie (Lefevre & Sénéchal 1999) ainsi que la difficulté d'accès aux concepts scientifiques, plus éloignés du langage quotidien (Marin 2006: 39).

Des recherches récentes ont montré ponctuellement l'effet du travail lexical systématique sur la réussite scolaire (Marin 1998: 227). Elles laissent à penser que seul l'apprentissage spécifique des mots appris hors contexte réduit sensiblement l'écart entre les compétences lexicales des élèves et pourrait

compenser la disparité initiale de leur répertoire (Biemiller & Boote 2006: 44-62), alors que la découverte de mots nouveaux en contexte est fortement différenciatrice, les élèves au répertoire lexical faible ne disposant pas assez de mots connus pour inférer le sens des termes méconnus (Marin 2000: 39). Les difficultés s'accroissent lors de la rupture du passage au collège où prévalent la spécificité d'un vocabulaire disciplinaire et la secondarisation¹ (Bautier 2005b : 49) du discours qui s'y rattache.

C'est pourquoi nous avons testé un dispositif d'acquisition du vocabulaire fondé sur un travail spécifique hors contexte en classe de sixième, portant sur les mots des savoirs et de l'expression des tâches scolaires. Cette recherche se donne pour de déterminer le rôle de l'élucidation systématique des mots de l'école et des savoirs dans la restitution des connaissances et la prise en compte des consignes d'écriture dans une discipline scolaire, le français.

3. Méthode

3.1 Participants

Quatre-vingt seize élèves âgés de onze à treize ans ont participé à l'expérimentation². Ils sont issus de quatre classes de sixième situées dans une zone défavorisée de la banlieue parisienne³. Le groupe témoin (G1) comporte quarante-huit sujets, de même que le groupe expérimental (G2). Ces groupes ont été subdivisés en deux sous-groupes de niveaux (G1.1 : niveau faible ; G1.2 : niveau fort -) ; (G2.1 : niveau faible ; G2.2 : niveau fort) et égalisés en fonction du niveau de français obtenu à l'issue des tests de l'évaluation nationale à l'entrée en sixième en début d'année scolaire.

¹ "Le concept de secondarisation trouve son origine dans la distinction que fait Bakhtine (1984) dans le champ de la production littéraire, entre genres (de discours) premiers et genres seconds. Les genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui, dans 'l'oubli' d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. Naissant de l'échange verbal, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet. Les genres seconds, fondés sur les premiers, se ressaisissent sans recours aux apprentissages ni à un travail d'élaboration. En revanche, les genres seconds, fondés sur les premiers, se ressaisissent de ceux-ci, les travaillent et les reconfigurent dans une propre finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production. Ils supposent une production discursive qui est à elle-même sa propre finalité et son propre objet, et qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer." (Bautier, Crinon, Rayou & Rochex, 2006, p. 98-99).

² Cette expérimentation a eu lieu au cours de l'année 1995-1996. Je remercie tout particulièrement Monsieur Serge Turci qui a activement participé à la mise en place de cette expérimentation.

³ Ces classes de sixième sont situées au collège Claude Debussy, à Aulnay-sous-Bois, dans le département de la Seine-Saint-Denis.

3. 2. Matériel

Le matériel expérimental est constitué de (i) supports institutionnels à visée docimologique et (ii) pédagogiques permettant aux élèves de se construire des ressources lexicales.

Les cahiers proposant les tests d'évaluation nationale en français à l'entrée en sixième de l'année scolaire 1994-1995 constituent le premier volet du matériel expérimental.

Le second volet, comprend :

- le corpus de l'ensemble des mots des savoirs recueillis pendant une année par les élèves dans les différentes disciplines scolaires ;
- une fiche-type d'article de dictionnaire, comportant douze rubriques (nature, variabilité, polysémie, définition, domaine disciplinaire, synonymes, antonymes, homonymes, paronymes, étymologie, formation, champ lexical) et une illustration du mot étudié justifiant le choix du champ lexical de référence.

3. 3. Procédure

Un pré-test et un post-test réalisés en septembre et en mai de la même année scolaire ont permis de comparer les performances des élèves à l'issue de la mise en place du projet pédagogique considéré comme protocole expérimental. Les données ont été recueillies à partir de la comparaison des résultats obtenus à ces évaluations en début et en fin d'année scolaire et analysées avec le logiciel de statistiques *Hector*.

L'expérimentation se déroule sur le temps d'une année scolaire et concerne la discipline du français. Les élèves du groupe témoin (G1) suivent les enseignements habituels de ce niveau de classe, tandis que les élèves du groupe expérimental (G2) ont régulièrement été soumis, pendant la même année scolaire, à raison d'une heure par semaine, à des activités lexicales métacognitives, transversales aux disciplines du cursus scolaire. Elles ont consisté en un relevé méthodique, à chaque cours, des termes spécialisés des disciplines enseignées au collège et à un traitement sémantique de chacun de ces mots. Sous la conduite de leurs enseignants, les élèves ont élaboré collectivement les rubriques d'un article de dictionnaire et analysé à l'aide de la grille établie les termes constitutifs du corpus des mots des savoirs de l'école pour le niveau de sixième.

Le dispositif pédagogique est destiné à faire explorer et construire aux élèves du groupe expérimental la signification de chacun des mots étudiés.

3. 4. Evaluation des compétences des élèves

L'amélioration des compétences des élèves a été établie à partir de deux critères, l'augmentation du nombre de réponses fournies et le degré de pertinence de ces réponses, justes, partiellement justes ou fausses.

4. Hypothèses

H1. Selon la première hypothèse, nous supposons que les nouvelles compétences des élèves régulièrement entraînés à l'élucidation lexicale leur permettront de répondre en fin d'année plus massivement aux questions posées que ceux qui n'ont pas été soumis aussi systématiquement à cette exposition au lexique des savoirs.

H2. Notre deuxième hypothèse concernant le nombre de réponses produites envisage une diminution de l'écart entre les élèves en difficulté et les bons élèves dans le groupe ayant suivi un entraînement.

H3. D'après notre troisième hypothèse, le nombre de réponses justes fournies par les élèves du groupe expérimental augmentera plus sensiblement que dans celui du groupe témoin et le nombre de réponses fausses diminuera plus fortement dans ce groupe expérimental.

H4. La quatrième hypothèse prévoit une amélioration plus sensible des résultats des élèves de faible niveau dans le groupe expérimental G2.1 que dans les autres sous-groupes.

5. Resultats Et Analyses

Deux analyses statistiques ont été réalisées afin d'étudier i) le nombre de réponses produites par les groupes en fin d'année scolaire en fonction des niveaux, ii) la valeur de vérité des réponses fournies, liée à leur degré de pertinence et à leur exhaustivité.

5. 1. Evolution du nombre de réponses des élèves du groupe expérimental

Une première analyse statistique (ANOVA) concerne le nombre de réponses fournies (voir le tableau 1 et la figure 1).

Les données ont été analysées selon le plan d'expérience $S24 < G2 * N2$ dans lequel les lettres S, G, N renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1 = enseignement traditionnel du français ; G2 = élucidation lexicale et exposition systématique aux mots des savoirs), Niveau (N1 = niveau faible ; N2 = niveau fort).

Tableau 1 : Nombre de réponses produites en fin d'année

	Moyenne des réponses	Écart-type
G1.1 Faible	74.13	19.62
G1.2 Fort	95.92	4,40
G2.1 Faible	91.04	6.20
G2.2 Fort	97.63	2.97

Le facteur Groupe est significatif : $F(1,92) = 17.66$, $p < .01$. La première hypothèse

est globalement vérifiée. Les élèves du groupe G2 entraînés à manier régulièrement le vocabulaire des savoirs pendant la durée d'année scolaire et ayant acquis des attitudes linguistiques réflexives produisent en fin d'année un nombre de réponses supérieur à celui obtenu par les élèves du groupe témoin.

Le nombre de réponses, initialement équivalent dans les deux groupes, a beaucoup plus fortement augmenté chez les élèves du groupe expérimental G2 (93,33) que dans le groupe G1 (85,02) (voir le tableau 1 et la figure 1).

Le facteur Niveau est également significatif : $F(1,92) = 41.00$, $p < .01$ et indique que les élèves du groupe G2.1 de faible niveau ont progressé beaucoup plus sensiblement (91,04) que les élèves faibles du groupe G1.1 (74,13). La deuxième hypothèse est confirmée.

Les écarts des élèves de niveau fort sont plus resserrés : ils progressent peu, en fonction de leurs performances initiales, dans le groupe témoin G1.2 (95,92) comme dans le groupe expérimental G2.2 (97,63) (voir le tableau 1 et la figure 1).

L'interaction des facteurs Groupe et Niveau est également significative : $F(1,92) = 11.78$, $p < .01$. Elle montre l'effet positif du travail lexical sur la régulation des inégalités scolaires.

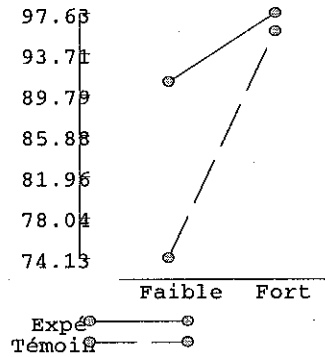


Figure 1 : Performances des élèves en fonction de leur niveau

5.2. Evolution des réponses en fonction de leur valeur épistémique

Une deuxième analyse concerne les réponses fournies par les élèves, en fonction de leur valeur épistémique (vrai *versus* faux). Elle distingue parmi les réponses justes celles qui ne le sont que partiellement (voir le tableau 2).

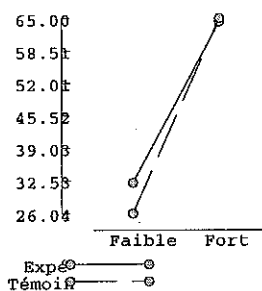
L'évolution des réponses en fonction de leur degré de pertinence indique que la moyenne des réponses justes et partiellement justes des élèves du groupe G2 (42,59) est supérieure à celle du groupe témoin (37,66) (voir le tableau 2).

Tableau 2 : Nombre de réponses justes, partiellement justes et fausses produites en réponse aux question

	Moyenne des réponses justes	Écart-type	Moyenne des réponses partiellement justes	Écart-type	Moyenne des réponses fausses	Écart-type
G1.1 Faible	26,04	11,14	35,04	10,99	13,04	7,12
G1.2 Fort	65,00	8,83	24,58	8,27	6,38	4,12
G2.1 Faible	32,04	16,90	49,83	16,00	9,17	6,37
G2.2 Fort	64,38	9,10	24,13	8,11	9,13	3,05

5.2.1 Comparaison des réponses justes

En ce qui concerne les seules réponses justes, le facteur Groupe n'est pas significatif, notamment en raison de la faible augmentation induite par les bonnes performances initiales du sous-groupe expérimental de niveau fort et la marge de progression réduite qu'elles permettaient d'envisager. En revanche le facteur Niveau atteint le seuil de significativité : $F(1,92) = 204,91$, $p < .01$. La moyenne des réponses exactes et exhaustives des élèves du groupe G2.1 (32,04) est supérieure à celle des élèves faibles du groupe témoin G1.1 (26,04) (voir le tableau 2 et la figure 2).

**Figure 2** Réponses justes obtenues en fonction du groupe et du niveau des élèves

5.2.2 Comparaison des réponses partiellement justes

Le facteur Groupe est significatif : $F(1,92) = 9.25$, $p < .01$. Les réponses attestant de savoirs en construction sont plus importantes dans le groupe expérimental G2 (36,98) que dans le groupe G1 (29,81) (voir le tableau 2).

Le facteur Niveau atteint également le seuil de significativité : $F(1,92) = 58.87$, $p < .01$. La moyenne des réponses partiellement justes des élèves du groupe G2.1 (49,83) est supérieure à celle des élèves faibles du groupe témoin G1.1 (35,04) (voir le tableau 2 et la figure 3).

De surcroît, l'interaction Groupe Niveau est significative $F(1,92) = 10.47$, $p < .01$. Ces deux facteurs ont un effet croisé sur l'amélioration des performances scolaires des élèves.

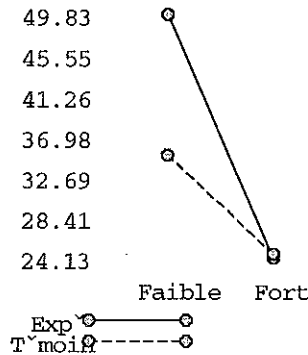


Figure 3 : Réponses partiellement justes obtenues en fonction du groupe et du niveau des élèves

5.2.3 Comparaison des réponses fausses

Seul le facteur Niveau est significatif : $F(1,92) = 8,81$, $p < .01$. La moyenne des réponses fausses des élèves du groupe G2.1 (9,17) est inférieure à celle des élèves faibles du groupe témoin G1.1 (13,04) (voir le tableau 2 et la figure 4).

L'interaction Groupe Niveau est également significative : $F(1,92) = 8.60$, $p < .01$. La surexposition au lexique des savoirs bénéficie fortement aux élèves d'un faible niveau de compétences lexicales initiales (G2.1). De surcroît, elle permet de réduire sensiblement l'écart dans la production de réponses erronées

du groupe G2.1 de faible niveau (9,13) par rapport aux élèves de niveau fort du même groupe expérimental, G2.2 (9,17) (voir le tableau 2 et la figure 4).

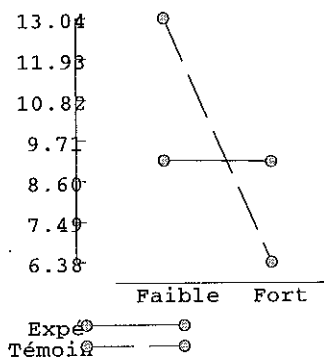


Figure 4 : Réponses fausses obtenues en fonction du groupe et du niveau des élèves

6. Interprétation des analyses et discussion

La confirmation de l'ensemble des quatre hypothèses émises nous conduit à formuler deux catégories d'interprétations qui concernent pour la première la question de la construction de ressources en milieu scolaire et pour la seconde, celle des conduites de classes différenciatrices préjudiciables aux élèves en difficulté.

Les ressources des élèves consistent en un seuil minimal de connaissances initiales appartenant à des registres divers, sur lesquelles ils peuvent s'appuyer pour réaliser les apprentissages et les tâches scolaires qui les sous-tendent. Or, les constats enseignants liés au faible répertoire lexical de la majorité des élèves se présentent souvent comme des fatalités contre lesquelles il paraît difficile d'agir, ce qui n'incite pas à prendre en compte du côté des élèves les "mobilisations à faire", les "mobilisations faisables" (Bautier 2005b: 66). Cet état des lieux traduit – et se traduit par – une tendance de l'école à ne pas prendre en compte la question des ressources et notamment de ressources lexicales dans la construction des apprentissages, les reléguant soit à un allant de soi, soit à une impossibilité d'accompagner les élèves dans la complexification de leur usage du langage vers un code plus élaboré (Bernstein 1975: 285) nécessaire à l'appréhension des savoirs scolaires.

L'une des difficultés que l'on peut identifier ici chez les élèves est la tendance à ne pas répondre aux ou consignes sous-tendant des énoncés de

savoirs. Cette difficulté est à mettre en relation avec les pratiques des enseignants dans la classe.

Dans la manière dont les enseignants des élèves appartenant au groupe témoin font la classe, comme chez beaucoup d'autres, la construction de ressources reste implicite et ne fait pas l'objet d'un enseignement spécifique. En revanche, l'exposition des élèves au vocabulaire des savoirs et aux définitions des mots renvoyant aux savoirs, telle qu'elle a été mise en œuvre sur la durée d'une année scolaire dans le groupe expérimental, permet de constater, dans la discipline du français où ont été évaluées les performances scolaires, d'une part la régression des postures d'abstention face aux questions posées, et d'autre part, la progression des réponses justes ou partiellement justes.

Mise en regard des pratiques de classe ordinaires où l'inégalité des ressources et notamment des ressources lexicales des élèves n'est pas prise en compte dans la transmission ou la construction des connaissances disciplinaires et transversales, l'expérience de surexposition des élèves du groupe G2 aux activités lexicales conduit à s'interroger sur les pratiques pédagogiques. Les résultats de cette recherche conduisent à interroger les raisons pour lesquelles les conceptions partagées par la plupart des enseignants négligent la construction des ressources, tout comme les pratiques de formation et la didactique ne permettent pas de penser l'enseignement en termes de ressources.

En effet, l'augmentation du nombre de réponses justes au cours d'une année scolaire dans le groupe expérimental montre la corrélation entre l'appréhension et la mémorisation des mots des savoirs et la pertinence des réponses aux questions. Un autre résultat complémentaire prolonge l'analyse et permet d'affiner l'interprétation. En effet l'accroissement très important des réponses partiellement justes qui se substituent aux non réponses de début d'année nous conduit à affirmer qu'un travail lexical régulier a un effet positif sur la construction des connaissances. La forte augmentation des réponses partiellement justes, et plus particulièrement dans le groupe des élèves en difficulté, montre l'effet positif de la construction de ressources lexicales sur la compréhension des tâches et des enjeux scolaires.

Certaines conduites de classe exacerbent la différence de niveau scolaire entre les élèves. Dans le cadre de l'expérimentation menée, les élèves en difficulté inscrits en classe de sixième et scolarisés pour la plupart depuis sept ans affichent une méconnaissance flagrante du vocabulaire des apprentissages et des consignes, qui crée un fort contraste avec le répertoire lexical des élèves

de milieu favorisé⁴. Or, les caractéristiques linguistiques du code restreint pénalisent doublement les élèves qui en sont captifs, par la difficulté d'accès aux concepts véhiculés par les mots non familiers, mais aussi par l'inadéquation aux exigences scolaires des processus sociocognitifs qu'elles sous-tendent.

Or, dans le groupe expérimental, à l'issue d'une année scolaire au cours de laquelle tous les élèves ont acquis progressivement l'autonomie linguistique leur permettant de construire des réseaux de significations autour des mots constitutifs du vocabulaire scolaire et de la familiarité avec l'univers de l'écrit, le nombre de réponses, et corrélativement de réponses justes des élèves en difficulté, croît très sensiblement. Le travail scolaire semble avoir permis aux élèves en difficulté d'acquérir les ressources dont les élèves en réussite disposaient d'emblée hors la classe. Ils confirment les résultats obtenus par Biemiller & Boote (2006: 44-62), selon lesquels la décontextualisation du vocabulaire est de nature à réguler les inégalités entre élèves.

Conclusion

L'élaboration systématique des ressources lexicales nécessaires aux apprentissages et l'exploration des réseaux sémantiques permettant de construire la signification des mots des savoirs conduit les élèves à complexifier leur usage du langage et à l'inscrire dans les catégories conceptuelles indispensables à la familiarité avec l'univers de l'écrit que requiert l'école.

Les attitudes sociocognitives sous-jacentes aux habitudes sociolinguistiques engagent des rapports différenciés des élèves aux apprentissages scolaires. Or les pratiques de classe ordinaires tendent à exacerber la différenciation lorsqu'elles sont conjuguées à des modes de faire résultant de pédagogies invisibles où les savoirs et leurs supports linguistiques ne font pas l'objet d'une reconfiguration explicite.

Bibliographie

- Bautier, Élisabeth (2005a). "Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation". *Langage et société*, 111, 51-72.
- Bautier, Élisabeth (2005b). "Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale". In N. Ramognino, P. Vergès, (eds), *Le Français hier et*

⁴ Ce constat rejoint l'état des lieux fait par Biemiller (2005: 223-242) avec des élèves canadiens.

- aujourd'hui*. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à V. Isambert-Jamati (pp. 49-67). Aix : Publications de l'Université de Provence.
- Bautier, Élisabeth, Crinon, Jacques, Rayou Patrick & Rochex Jean-Yves (2006). Performances en littéracie, modes de faire et univers mobilisés par les élèves : analyse secondaire de l'enquête PISA 2000. *Revue Française de Pédagogie*, 157, 85-101.
- Bernstein, Basil (1975). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : Les éditions de Minuit.
- Bernstein, Basil (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Les Presses universitaires de Laval.
- Biemiller, Andrew (2005). "Size and sequence in vocabulary development: Implications for choosing words for primary grade vocabulary instruction". In A. Hiebert. & M. Kamil, (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223-242). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Biemiller, Andrew, Boote, Catherine (2006). "An Effective Method for Building Meaning Vocabulary in Primary Grades". *Educational Psychologist*, 98(1), 44-62.
- Lefevre, Jo-Anne & Sénéchal, Monique (1999). "The relations among home-literacy factors, language and early-literacy skills and reading acquisition". In M. A. Evans (Chair), *Home literacy practises: Precursors, dimensions, and outcomes in the early school years*. Symposium presented at the biennial meetings of the *Society for Research in Child Development*. Albuquerque, NM.
- Marin, Brigitte (1998). *Créer son dictionnaire avec les mots de l'école*. Créteil : CRDP.
- Marin, Brigitte (2000). "Activités lexicales au collège : apprendre en créant son dictionnaire, à la découverte des mots". *LIDIL*, 21, 37-53.
- Marin, Brigitte (2006). "Les mots pour comprendre les textes scolaires non littéraires". *Éducateur*, 13/2006, 29-31.
- Vygotski, Lev Semionovich (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.