



## GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne  
n°35 – janvier 2021

*La langue à l'école, de l'institution à la  
classe : quelles conceptions, quelles  
normes, pour quels usages ?*

### SOMMAIRE

- Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier : *Introduction*
- Catherine Delarue-Breton : *Des conceptions scolaires de la langue en tension : l'exemple du programme de 2015 pour l'école primaire et le collège*
- Véronique Miguel-Addisu : « Sport de riche je l'ai changé en sport élitiste » : *plurilinguisme et variation dans la langue de l'école du point de vue des élèves*
- Claire Colombel-Teuira, Véronique Fillol : *Variation et approche polynomique : pour une conception plurielle de la langue à l'école calédonienne*
- Daphné Bloch : *Pratiques langagières, situations pédagogiques et construction d'inégalités d'apprentissage à Madagascar*
- Samatar Abdallah Doualeh : *Le français langue de l'école djiboutienne ou l'hégémonie de la norme exogène*
- Élise Vinel, Élisabeth Bautier : *Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants, analyse d'entretiens métagraphiques*
- Thierry Pagnier, Belinda Lavieu-Gwozdz : *Regards sur le discours scolaire : saisir des conceptions de la langue et de son enseignement*
- Jacques Crinon, Georges Ferone, Hélène Font : *Les enseignants et l'orthographe, une enquête au cycle 3*
- Christel Troncy : *Les enseignants, la norme scolaire et la pluralité langagière dans deux écoles immersives à programme français en Californie. Dynamiques des attitudes et des pratiques lors d'une recherche collaborative*
- Erwan Le Pipec : *L'école, planche de salut du breton ?*
- Argia Olçomendy : *La langue basque dans les instructions officielles (1976-2019)*

### Compte rendu de lecture

- Par Katrin Pfadenhauer* : Ursula Reutner (Ed.), 2017, *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston, de Gruyter, 745 p.
- Par Robert Fournier* : Shana Poplack, 2018, *Borrowing: Loanwords in the speech community and in the grammar*. New York: Oxford University Press ; xxi, 246 p.
- Par Marie-Jeanne Verny* : Catherine Adam, 2020, *Bilinguisme scolaire. Familles, écoles, identités en Bretagne*, éd. Peter Lang, coll. « Langue, multilinguisme et changement social », Berlin.

## INTRODUCTION

**Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier**  
**Université de Rouen-Normandie**  
**et Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis**

Ce numéro de Glottopol s'inscrit dans le contexte contemporain des situations scolaires d'enseignement aussi bien *de* la langue (ou *des* langues) qu'*avec* la langue, qui présente des spécificités liées à des évolutions curriculaires, qui touchent trois dimensions de la pratique de classe dans lesquelles langue et langage sont impliqués.

Ces évolutions concernent en premier lieu les enjeux discursifs des activités (Delarue-Breton, 2019) et les contenus d'enseignement (Daunay, 2015). Elles concernent également les modalités pédagogiques et didactiques, en lien avec les théories d'apprentissage qui confèrent une place importante aux échanges en classe : ces théories valorisent en effet le rôle des échanges dans la construction des savoirs, aussi bien en termes de *verbalisation* (Balzen *et al.*, 2019) qu'en raison des potentiels conflits sociocognitifs qu'elles sont susceptibles d'entraîner (Vinel & Bautier, 2020) et qui favorisent la réflexivité. Ces évolutions curriculaires concernent enfin le statut et la place du sujet-élève, entendu comme sujet pouvant s'exprimer au nom de lui-même, de son expérience, donc au nom d'une identité personnelle, singulière, à considérer pour favoriser les apprentissages, qui sont dans le même temps communs à tous les élèves (Delarue-Breton, 2012). Cette conception des sujets est à rapprocher de ce qui anime le courant du plurilinguisme contemporain, à savoir une didactique du plurilinguisme qui reconnaît la valeur pour chacun de la pluralité des registres linguistiques dont il est porteur, mais également l'intérêt de la mobilisation de ces registres dans la perspective des apprentissages.

Ces différentes dimensions du langage et de la langue dans la classe et dans l'école sont bien présentes dans les différentes contributions ; mais ce que montre ce numéro, et qui se révèle presque emblématique de la situation actuelle, au plan scientifique comme au plan pédagogique, c'est que chacune des dimensions peut y être traitée sans pour autant que les autres y soient présentes. C'est là sans doute la principale raison pour laquelle nous avons souhaité présenter ce dossier : parce qu'au sein-même d'approches qui pourraient être convergentes pour prendre au sérieux les dimensions *sociales* des usages de la langue, le dialogue entre ces différentes études, pourtant nécessaire pour cerner les relations entre les différents usages scolaires de la langue dans leur complexité, ne se fait guère, ou se fait trop peu. L'objet de ce numéro est donc d'initier un dialogue entre ces approches, dont on espère qu'il se poursuivra au bénéfice des élèves. Différents travaux en effet (Rochex & Crinon, 2011 ; Delarue-Breton, 2012) qui portent sur les inégalités sociales d'apprentissage notamment, ont pu mettre en évidence les spécificités des usages scolaires de la langue susceptibles de constituer un obstacle pour certains élèves qui n'en sont pas familiers ; le risque est celui d'une

co-construction des inégalités, liée à des dispositions différentes chez les élèves plus ou moins familiers des usages scolaires, et confrontés à des pratiques d'enseignement qui ne tiennent pas compte de ces différences.

Ce numéro propose dès lors d'étudier les conceptions et les normes linguistiques et langagières des différents acteurs et usagers de l'école : enseignants, élèves, institution notamment. Il s'agit de mieux comprendre ce qui peut être perçu ou conçu comme normes concernant la langue et ses usages, et les variations les concernant, en fonction des contextes d'enseignement ou de formation (historique, social, en lien avec le territoire etc.).

Le terme de norme recouvre cependant des acceptions très différentes et la notion de norme fait elle-même l'objet d'approches distinctes voire opposées, ce qui intéresse particulièrement notre propos, qui concerne le cadre de l'école, dont les missions elles-mêmes ne sont peut-être plus aussi claires qu'elles ont pu l'être au début du XX<sup>e</sup> siècle ; c'est par ailleurs peut-être un point sur lequel des débats devraient également s'engager. Car la question de la norme entraîne à sa suite celle de l'institution, considérée par Durkheim comme entité ontologique caractéristique du social, et pose la question de la légitimité de l'action sociale (Ramognino, 2007).

La distinction entre les conceptions de la norme que nous souhaitons mettre en avant ici est celle qui différencie *normes sociales* et *normativités* : pour le dire autrement, entre l'usage « correct » de la langue entendu comme une imposition sociale et ce faisant arbitraire (Cornu, 2009), et les usages de la langue, en particulier ceux qui sont sous tendus par la fréquentation de l'écrit, susceptibles de constituer une technologie de l'intellect (Goody, 2018 [1986]), ou un outil cognitif puissant (Vygotski, 2019 [1934] ; Ramognino, 2007). La question de la norme linguistique, dit Ramognino, est donc mixte : elle est « à la fois cognitive et sociale, avec une prétention à la normalisation » (*op. cit.* : 37). Cette double fonction entraîne des interprétations différentes – voire contradictoires – de la part des acteurs de l'éducation, et souvent exclusives les unes des autres.

Cette ambivalence de la norme entre usage dit *correct* et usage *cognitif nécessaire* est, pensons-nous, ce qui contribue à brouiller aussi bien ce qu'est, dans les faits, donc sur le terrain, la langue dite de scolarisation (Verdelhan-Bourgeade, 2002) que ce à quoi elle pourrait référer dans les textes institutionnels voire dans les textes scientifiques. Ainsi, on pourrait opposer aux tenants de l'usage dit *correct* la nécessité de respecter ce qui pourrait être nommé « droits linguistiques » de l'enfant ou du jeune (Encrevé, 2008), mais on pourrait aussi présenter aux tenants de ces droits linguistiques d'autres droits de l'enfant ou du jeune, ceux d'augmenter son potentiel langagier, et de construire ainsi les ressources cognitives puissantes et mobilisables pour apprendre dans le cadre scolaire.

Les différentes contributions de ce dossier mettent l'accent sur l'une ou l'autre des conceptions de la norme linguistique, en relation avec l'une ou l'autre des dimensions de la langue impliquées dans les usages langagiers au sein de la classe.

La première d'entre elles (Delarue-Breton) fait d'abord apparaître, à travers l'étude du programme de 2015 pour l'école et le collège, que l'institution scolaire elle-même fait montre d'une certaine ambivalence en ce qui concerne ces différentes conceptions de la langue et de ses usages scolaires, aussi bien pour ce qui est du rapport entre *maitrise de la langue et langage réflexif* que pour ce qui concerne les questions *d'explicitation langagière*, qui peuvent elles-aussi faire l'objet d'acceptions variées.

Pour les deux suivantes, la centration en milieu plurilingue des pratiques enseignantes sur la *langue correcte* invite à mettre en évidence la nécessité d'une réflexion sur la langue de l'élève, et sur la prise en compte de l'élève en tant que sujet. Ainsi, deux articles (Miguel Addisu et Colombel-Teuira & Fillol) s'intéressent au rapport entre sujet élève et variations ; le premier analyse les manières de faire des élèves d'une classe de collège situé en REP+ (réseau d'éducation prioritaire de rang 1) aux prises avec les normes, qui laissent penser que ces élèves

disposent d'une « conscience variationniste » ; le second, qui rend compte d'une recherche à visée interventionniste dans le contexte plurilingue de l'école calédonnienne, montre qu'une approche plurinormée assumée peut contribuer à libérer la parole des élèves, et donc contribuer à l'inclusion de tous ; à ce titre, il prône l'idée d'une « didactique de la variation ».

D'autres contributions focalisent leur propos sur l'autre versant de la langue de l'école, le versant *outil cognitif*, et étudient les rapports entre usages de la langue et appropriation des savoirs disciplinaires. Deux d'entre elles notamment thématisent cette tension entre la nécessité de prendre en compte le sujet élève et les variantes langagières qui sont les siennes, et la nécessité pour lui de s'approprier les usages langagiers susceptibles de permettre à leur tour l'appropriation de ces savoirs. L'une (Bloch), qui étudie les déterminants des trajectoires scolaires à Madagascar, évoque le risque, à trop se centrer sur le sujet élève, d'oublier les contraintes normatives nécessaires aux apprentissages conceptuels. L'autre (Doualeh), qui montre que les préconisations institutionnelles sont focalisées sur une conception mononormée de la langue de l'école, très éloignée des usages ordinaires des élèves, met en avant la différence entre « apprendre les maths en français » et apprendre « le français des maths ».

Or, cette question de l'appropriation par tous les élèves des usages littératisés du langage est centrale dans la perspective de réduire les inégalités sociales d'apprentissage. Nous appelons usages littératisés du langage les usages qui visent la construction d'un corps de savoirs conceptuels, et qui mobilisent le langage autant pour formaliser le savoir que pour le véhiculer. Ces dimensions, qui historiquement ont été construites dans la fréquentation des ressources de l'écrit, sont aujourd'hui également constitutives des situations d'échanges oraux dans les classes dans les situations d'apprentissage. Il en est ainsi, par exemple, des sollicitations d'échanges argumentatifs fondés sur la mobilisation des savoirs disciplinaires. Deux contributions (Vinel & Bautier et Pagnier & Lavieu-Gwozdz) abordent la question des relations entre la nature des discours d'enseignement de la langue et la familiarité qu'ils peuvent construire chez les élèves avec les objets de savoir linguistique, et ce faisant abordent les conceptions de la langue véhiculées au sein de ces discours, en tant que système de relations entre ses éléments. Le texte de Vinel & Bautier montre, à travers l'étude d'entretiens métagraphiques avec des élèves de fin d'école primaire, que si certains d'entre eux sont en mesure de justifier leur choix orthographique en mobilisant certaines ressources du système linguistique, donc à partir de *raisonnements*, d'autres se réfèrent à une procédure automatisée et appliquée systématiquement, quel que soit le contexte. La contribution de Pagnier & Lavieu-Gwozdz décrit les modalités de questionnement des élèves et leurs manières de répondre, à travers l'étude d'échanges langagiers lors de séances de classe, et à travers l'étude de trois manuels de français adressés aux élèves des deux dernières années d'école primaire.

Deux autres contributions s'intéressent quant à elles aux conceptions des enseignants eux-mêmes, saisies à partir d'entretiens ou d'échanges avec eux. Dans la première (Crinon, Ferone & Font), les auteurs étudient ces conceptions à partir de l'analyse thématique et du traitement statistique d'entretiens relatifs à leurs croyances concernant un objet proprement scolaire, l'orthographe. Dans la seconde (Troncy) l'auteure étudie la manière dont les enseignants se représentent, mais aussi conçoivent et prennent en compte la pluralité des répertoires langagiers des élèves dans un contexte plurilingue, celui de deux écoles à programme français à l'étranger.

Dans la plupart des cas, les contributions qui traitent d'une conception polynormée de la langue et de ses usages sont celles qui, dans les différentes dimensions de l'oral scolaire, valorisent plus particulièrement celles qui relèvent de la construction identitaire du sujet, comme si ces dimensions constituaient un préalable à la prise en compte des dimensions normatives de la langue et de ses usages, nécessaires quant à elles pour penser les apprentissages scolaires. Aussi, nous rappelons ici avec Rochex (2009) que « Penser la question des normes et de la normativité à l'écart de toute tentation normalisante requiert dès lors de conjuguer dialectiquement une conception forte du sujet et de l'élève, et une conception forte de

l'institution scolaire de sa fonction et de ses objets ». En d'autres termes, cela implique une conception de l'élève et de l'école qui, loin d'affaiblir ses exigences quand les élèves ne sont pas en phase avec la langue et ses usages scolaires pour apprendre, les maintient, et vise pour ces élèves l'appropriation d'usages nouveaux, qui leur sont moins familiers mais qui leur permettent de comprendre et d'apprendre à l'école. Cette appropriation repose sur une conception du langage qui ne vise pas à *substituer* une pratique à une autre, mais bien à *augmenter* le potentiel langagier des élèves, à partir de ce qui fait leur patrimoine de départ, et donc sans l'ignorer. Sans doute est-ce souvent une conception normalisante de la langue scolaire de la part de nombre d'enseignants, à l'œuvre dans des classes, que certaines des contributions sont amenées à dénoncer (Miguel Addisu). Mais elles dénoncent aussi un monolinguisme normalisant (Colombell & Filloi ; Doualeh), vécu souvent comme la trace d'une langue coloniale dominante qui priverait les jeunes de leurs droits linguistiques et de leur construction identitaire, ou encore vécu comme l'enseignement d'une langue morte.

C'est bien cette question centrale de ce que nous pourrions appeler *dynamique* de la langue qu'abordent deux autres contributions, qui concernent l'une le breton (Le Pipec), l'autre le basque (Olçomendy). Bien que concernant toutes deux l'apprentissage d'une langue de France autre que le français, toutes deux thématisent la question de la langue à l'école comme objet ou comme vecteur d'apprentissage, question tout aussi cruciale mais qui se pose souvent de manière plus implicite en ce qui concerne le français. La première, qui va au-delà de la question du double statut de langue à *apprendre* ou *pour apprendre* à l'école, propose une réflexion théorique sur les enjeux contemporains de l'apprentissage du breton. Cette contribution soulève donc simultanément la question de l'utilité sociale d'une langue minorée (quel breton enseigner, pour en faire quoi ?) et celle du rôle de l'école dans le salut d'une langue qui s'apparente davantage à une langue de réseau qu'à une langue sociétale, mais qui comprend néanmoins une dimension identitaire forte. Cela lui permettrait peut-être de recouvrer, au moins pour partie, cette dimension sociétale, et de redynamiser une langue qui risque, sinon de disparaître, du moins de se standardiser. La seconde étudie les représentations de la langue (basque) telles qu'elles peuvent être saisies à partir de l'étude des programmes scolaires successifs, et, soulignant le risque d'une conception univoque et figée du basque à l'école, pose la question de la possibilité d'une grammaire scolaire du basque qui serait plurinormaliste sur différents plans, c'est-à-dire prenant en compte plusieurs niveaux de discours (la phrase, le texte), plusieurs variantes locales du basque, ou encore des variantes en diachronie.

Cette plurinormalité (il serait sans doute plus pertinent de parler de plurinormativité) peut cependant concerner aussi les variantes diastratiques de la langue. La remise en question d'un monolinguisme scolaire « instrument de domination » susceptible d'être un frein au développement du sujet social et individuel, se retrouve fréquemment dans les travaux étudiant les apprentissages langagiers en contexte plurilingue, mais pas exclusivement (Miguel Addisu). Pour autant, on peut se demander si le risque, dans ce cas, n'est pas de substituer purement et simplement à une « didactique de la norme » (dans son acception normalisante) une « didactique de la variation » au sein de laquelle la dimension normative de la langue resterait un impensé. La contribution de Bloch ou de Colombell & Filloi met en effet en évidence que les contraintes linguistiques ne sont pas toujours des éléments de domination, et qu'elles contribuent aussi à l'émancipation des élèves. Rappelons en effet à la suite de Develay (2001) que l'éducation participe d'un double mouvement qui enjoint de penser ensemble *assujettir* et *émanciper, contraindre et affranchir*.

Tout semble se produire aujourd'hui dans la coexistence de deux types de conceptions institutionnelles et sociales qui produisent des tensions du fait d'un paradoxe qui reste didactiquement et pédagogiquement peu travaillé : une exigence de plus en plus grande concernant des usages oraux littératisés du langage qui permettent le développement des apprentissages, et le déploiement d'une pluralité d'usages linguistiques et langagiers au sein

des classes, qui relèvent des droits linguistiques de l'enfant. À cela vient s'ajouter une troisième dimension concernant la langue dite de scolarisation, celle d'une langue mononormée par l'écrit (Doualeh).

La notion de *langue de scolarisation* mérite cependant d'être précisée, car elle est employée dans deux acceptions fort différentes, l'une renvoyant aux usages de la langue impliqués dans les apprentissages disciplinaires, et l'autre à une langue mononormée normalisatrice, et qui peut dès lors être un obstacle aux apprentissages. Cette indistinction entre ces deux acceptions, qui recouvrent sans doute également des conceptions différentes du rôle de la langue des apprentissages scolaires et disciplinaires, contribue à la complexité de la situation évoquée précédemment, et nous amène à penser que c'est tout autant les conceptions que les enseignants ont de la langue des élèves qui sont à considérer, que celles qu'ils ont de la langue de l'école. On s'aperçoit en effet en parcourant les contributions, que ce vocable désigne tantôt les spécificités énonciatives, génériques, syntaxiques, lexicales etc. liées à l'activité cognitive de conceptualisation, en lien avec les apprentissages disciplinaires ; mais il désigne aussi, à d'autres moments, la langue dans ses usages normalisants (et non normatifs) et effectivement souvent socialement arbitraires, faisant courir le risque de la confusion entre langue émancipatrice et langue de domination. Autrement dit il s'agirait d'envisager la langue de scolarisation dans sa dimension *langagière* autant que dans sa dimension *linguistique*.

## Références bibliographiques

- BALZEN Kristine, LENZEN Benoît, RONVEAUX Christophe, (eds). 2019, *Raison éducative*, n°23, *Verbalisation et apprentissages*. 232 p. ISBN 9782940195930. [Disponible en ligne] : <https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2019-1.htm?contenu=sommaire>
- CORNU Laurence, 2009, « Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive », *Le Télémaque*, n°36, p. 29-44.
- DAUNAY Bertrand, 2015, « Contenus et disciplines : une problématique didactique ». Dans B. Daunay, C. Fluckiger, R. Hassan (dir.), *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 19-41.
- DELARUE-BRETON Catherine, 2012, *Discours scolaire et paradoxe*, Louvain, Academia-L'Harmattan.
- DELARUE-BRETON Catherine, 2019, « Le dialogue scolaire : un genre discursif frontalier », *Raisons éducatives*, n°23, p. 47-69.
- DEVELAY Michel, 2001, *Propos sur les sciences de l'éducation, réflexions épistémologiques*, Paris, ESF.
- ENCREVÉ Pierre, 2008, « Entretien dans le numéro "Les enjeux de l'apprentissage de la langue française" », *Diversité*, n°151.
- GOODY Jack, 2018 [1986], *La logique de l'écriture. L'écrit et l'organisation de la société*, Paris, Armand Colin, coll. « Individu et Société ».
- RAMOGNINO Nicole, 2007, « Normes sociales, normativités individuelle et collective, normativité de l'action », *Langage et société*, n°119, p. 13-41.
- ROCHEX Jean-Yves, 2009, « Expérience scolaire et procès de subjectivation », *Le Français Aujourd'hui*, n°166, p. 21-32.
- ROCHEX Jean-Yves & CRINON Jacques, 2011, *La construction des inégalités scolaires*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- VERDELHAN-BOURGADE Michèle, 2002, *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

- VINEL Élise, BAUTIER Élisabeth, 2020, « Des échanges langagiers dans la classe pour construire des usages cognitifs du langage et réduire les inégalités scolaires », *Revue suisse des sciences de l'éducation - everyday language to scientific language. Contributions to teaching and teacher training*, vol 42, n°3, <https://sjer.ch/?lang=fr>, p. 557-568.
- VYGOTSKI Lev, 2019 [1934], *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

# GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

**Comité de rédaction** : Michaël Abecassis (University of Oxford), Salih Akin (Université de Rouen Normandie), Sophie Babault (Université de Lille), Aude Bretegnier (Université du Mans), Claude Caitucoli, Véronique Castellotti (Université de Tours), Régine Delamotte-Legrand (Université de Rouen Normandie), Alexandre Duchêne (Université de Fribourg), Valentin Feussi (Université d'Angers), Robert Fournier (Carleton University, Ottawa), Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes), Médéric Gasquet-Cyrus (Université Aix-Marseille), Emmanuelle Huver (Université de Tours), Normand Labrie (Université de Toronto), Foued Laroussi (Université de Rouen Normandie), Benoit Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières), Mylène Lebon-Eyquem (Université de la Réunion), Fabienne Leconte (Université de Rouen Normandie), Gudrun Ledegen (Université de Rennes), Danièle Moore (Simon Fraser University, Vancouver), Clara Mortamet (Université Jean Monnet, Saint Etienne), Alioune Ndao (Université Cheik Anta Diop, Dakar), Isabelle Pierozak (Université de Tours), Cécile Van den Avenne (Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3).

**Rédactrice en chef** : Clara Mortamet.

**Directrice de publication** : Fabienne Leconte.

**Comité scientifique** : Michelle Auzanneau (Université de Paris), Margaret Bento (Université de Paris), Jacqueline Billiez (Université de Grenoble Alpes), Philippe Blanchet (Université de Rennes), Jean-Michel Eloy (Université d'Amiens), Françoise Gadet (Université Paris Nanterre), Monica Heller (Université de Moncton), Caroline Juillard (Université de Paris), Jean-Marie Klinkenberg (Université de Liège), Marinette Matthey (Université Grenoble Alpes), Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainaut), Robert Nicolai (Université Côte d'Azur), Didier de Robillard (Université de Tours), Valérie Spaëth (Université Sorbonne nouvelle), Claude Truchot (Université de Strasbourg), Daniel Véronique (Université Aix-Marseille).

**Comité de lecture pour ce numéro** :

Nathalie Auger, Michèle Auzanneau, Margaret Bento, Stéphane Bonnery, Josiane Boutet, Lucile Cadet, Danièle Cogis, Claudine Garcia-Deban, Marc Debono Régine Delamotte, Jean-François De Pietro, Marie-Laure Elalouf, Valentin Feussi, Laurent Gajo, Emmanuelle Huver, Christian Lagarde, Mylène Lebon-Eyquem, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Nadia Maillard, Maira Mamede, Bruno Maurer, Clara Mortamet, Fanny Rink, Valerie Spaëth, Marielle Rispail, Françoise Ropé, Eguzki Urteaga, Cécile Van den Avenne, Daniel Véronique

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425