

Bilan PRT1 : Les pratiques sociales comme espace d'apprentissage

Ce programme de recherche transversal a comme objectif et effet principal de souder EXPERICE autour d'un objet et d'un projet qui lui confèrent une partie de son identité. Dans un premier temps (avant 2008) il s'était agi d'explorer ce domaine aussi bien en agrégeant des recherches des membres de l'équipe qui pouvaient y contribuer qu'en effectuant un travail de synthèse de la littérature scientifique francophone et anglophone. Le projet du quadriennal était d'aller plus loin en soumettant à l'épreuve de terrains empiriques nouveaux les théories repérées comme les plus heuristiques, d'ouvrir de nouveaux domaines de recherche empirique et de contribuer au développement théorique.

1/ Explorer le champ

Une des premières dimensions du travail réalisé a consisté à explorer de façon critique le champ des « apprentissages dits informels », que l'on peut plus justement appeler « apprentissages en situation informelle » en partant du principe qu'il ne s'agit là que d'une étiquette qu'il faut dépasser à partir de nouvelles pistes théoriques.

La première a été de travailler sur la notion de communauté de pratique proposée par Jean Lave et Etienne Wenger dans leurs travaux communs ou séparés. Un numéro de *Pratique de formation/Analyse* dirigé par Vincent Berry (2008a) a été consacré à cette question. Ses résultats renvoient à une clarification de la notion à travers une note de synthèse (Berry, 2008b), un entretien avec Wenger, une analyse de la contribution de Jean Lave dont les travaux ne sont que très partiellement connus en France (Brogère, 2008) ainsi qu'un questionnement théorique et épistémologique de ce paradigme. Ainsi, pour se limiter aux membres d'EXPERICE, le texte d'Elisabeth Noël-Hureaux (2008) s'intéresse à un établissement hospitalier français spécialisé en soins palliatifs, et montre à la fois la pertinence de ce cadre conceptuel pour comprendre la façon dont des savoirs se transmettent mais aussi, dans une logique de formation/action, l'intérêt et les bénéfices de ce dispositif en termes d'apprentissage et d'identité si l'on encourage la formation de communautés de pratique. Plusieurs contributions dans ce numéro, comme celle d'Elisabeth Noël-Hureaux, participent de façon pragmatique d'un débat important majoritairement développé dans la littérature anglo-saxonne consacrée aux communautés de pratique : l'opérationnalisation du modèle et la façon dont ces théories peuvent devenir des outils dans le champ de l'éducation, de la formation ou de la gestion.

Une autre façon d'aborder la question a consisté à mettre l'accent sur l'apprentissage de la vie quotidienne (Brogère et Ulmann, 2009). Un premier résultat consiste à saisir la vie quotidienne comme un site d'apprentissage sous-estimé et invisible. Le travail a permis de rendre visible ces apprentissages souterrains. Au-delà, une réflexion sur la vie quotidienne (Brogère, 2009a) conduit à considérer que le quotidien est avant tout ce qui est appris, mais incorporé de telle façon que sa naturalisation conduit à effacer toute trace d'apprentissage. Apprendre de nouvelles pratiques permet de transformer ou enrichir le quotidien.

Ces deux synthèses ont constitué pour EXPERICE avant tout des points d'appui pour les nouvelles recherches développées ces quatre dernières années.

2/ Contributions à partir de différentes recherches

Au cours de ces quatre ans, des recherches ont permis d'explorer différentes dimensions de ces apprentissages.

- Les échanges scolaires de longue durée

L'immersion d'un jeune pour 5 à 6 mois dans une autre famille, un autre lycée, un autre quotidien révèle une richesse d'apprentissages qui se font en grande partie du fait de la

participation à différentes communautés de pratique à commencer par la famille. Cependant l'engagement des jeunes dans ces différentes communautés peut varier. Ainsi les jeunes Français peuvent ne pas s'engager pleinement dans le lycée allemand, ne serait-ce que du fait qu'on leur demande de maintenir leur engagement dans le lycée français. Réciproquement ce que les différents espaces offrent pour cet engagement varie en fonction de l'aide, de l'assistance, de la place faite. Ainsi les affordances¹ du lycée allemand peuvent être faibles du fait de l'importance de la discussion, qui outre la nécessité d'un bon niveau de langue est en décalage avec le modèle pédagogique français. Reste que le jeune apprend beaucoup comme il le souligne, et non seulement sur le plan linguistique, mais également sur de multiples dimensions qui révèlent la richesse du dispositif en terme d'éducation informelle, même si ces apprentissages sont difficilement reconnus dans le cadre français (Brougère, à paraître ; Colin, 2009). Ces apprentissages sont mis en perspective avec deux phénomènes concomitants : celui de l'autonomisation exceptionnelle par rapport à l'école, par rapport à la famille que vit alors le mineur et celui d'une rupture par rapport à un quotidien qui parce qu'il ne va plus de soi peut être conscientisé et interrogé. Ceci permet à l'élève français de se dégager de façon critique de son expérience de scolarisation, de conscientiser un rapport à l'apprendre qui fait partie d'une nouvelle présence à ses modes de subjectivation (Colin, à paraître). A ce niveau, ce programme peut être investi comme un dispositif contemporain d'entrée dans la vie adulte (Colin, 2008).

Ce travail sur les lycéens participant à un échange scolaire de longue durée a permis de produire une innovation méthodologique en éducation comparée. En investissant les échanges comme un révélateur des expériences sociales et en laissant les acteurs ayant fait l'expérience d'une autre expérience comparer eux-mêmes les expériences sociales, une autre façon de faire de l'éducation comparée est ainsi construite. Cette méthodologie permet de faire de l'éducation comparée « *in vivo* » ; la réflexivité exacerbée des acteurs permettant de produire de nouvelles analyses sociologiques (Wallenhorst, 2008). Cette recherche a permis de mettre en évidence la dimension culturelle de l'expérience scolaire, qui permet de questionner la notion d'expérience. Les individus français agissent différemment des allemands, le travail sur eux-mêmes que les Allemands ont à faire dans l'action est moins intense (Wallenhorst, 2010). Apparaît ainsi, au-delà du lycée mais à travers lui, une socialisation différenciée entre jeunes allemands et jeunes français. Derrière des différences pédagogiques visibles, on trouve des conditions de formation de soi dans le monde social différentes.

- Engagement associatif

L'engagement bénévole qui peut être de nature fort variée et parfois peu distincte d'un engagement salarié (Hanczyk, 2009) est une position qui permet de faire des expériences nouvelles et originales et donc d'apprendre en particulier dans la confrontation avec les salariés et d'autres bénévoles. L'engagement d'étudiant dans les activités de l'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville ou AFEV (Brody et Brougère, 2011) autour de la lecture pour des enfants de maternelle révèle des apprentissages de nature diverses aussi bien dans la rencontre avec un milieu social peu connu, que dans la découverte de logiques pédagogiques.

- La participation parentale dans le cadre préscolaire

La crèche parentale peut être analysée comme une communauté de pratique qui réunit professionnels, parents et enfants autour d'une entreprise commune, d'un engagement mutuel et d'un répertoire partagé (Brougère, 2010b, Rupin et Brougère, 2010, Moreau, à paraître). Le répertoire construit dans le cadre d'une négociation interculturelle est particulièrement

¹ Nous reprenons ce concept qui renvoie à ce qu'offre (*to afford* en anglais) la situation à Billett que nous avons publié dans le numéro de *Pratique de formation/Analyse* évoqué ci-dessus. La participation est ainsi considérée comme une relation variable entre engagement et *affordance*.

intéressant et permet de saisir comment en fonction de l'engagement des parents mais tout autant des affordances variées offertes par les crèches, l'apprentissage est plus ou moins important. L'enquête se développe aujourd'hui dans le contexte du Chili qui conduit à s'intéresser à des structures qui accueillent des enfants de plus de trois ans où l'attente d'un savoir-faire pédagogique est plus forte, mais où derrière les parents, la communauté du quartier et les ressources qu'elle offre sont essentielles (Rupin, 2010). Au-delà d'un apprentissage lié au soin et à l'éducation des enfants, on peut percevoir des apprentissages d'ordre politique au sens le plus large du terme.

- Les apprentissages à l'occasion de la pratique des jeux en ligne
Jouer aux jeux vidéo en ligne nécessite tout un ensemble d'apprentissages. Comme dans le domaine du sport, la pratique vidéoludique suppose en effet l'incorporation de schèmes sensori-moteurs. « Gameplay », « teamplay », « gameskills », disent-ils, les joueurs s'engagent dans un inévitable apprentissage « par corps » de stratégies, de compétences et de techniques. Il s'agit de savoir se placer, anticiper, choisir les bonnes cibles, cliquer rapidement. Le corps du joueur de jeu vidéo est pleinement engagé dans la pratique vidéoludique. Si cela est vrai d'un grand nombre de pratiques ludiques, les apprentissages ne se limitent cependant pas à l'activité vidéoludique. Ainsi faut-il souligner le développement et l'acquisition dans certains cas de savoirs techniques, informatiques, littéraires, graphiques ou artistiques quand les joueurs écrivent et rapportent leurs aventures sur des sites, des blogs ou des forums (Berry, 2009a). Développer des vidéos ou des textes implique un ensemble de savoir-faire que les joueurs de jeux vidéo échangent. Les forums de discussions occupent une place importante dans la transmission de savoirs : conseils informatiques, astuces techniques, coups de main pour un logement, discussions autour d'expériences personnelles, intimes et parfois douloureuses... autant de savoirs « minuscules » qui circulent dans les communautés de joueurs. Ce qui caractérise en effet l'apprentissage dans cet univers est une relation étroite entre communauté et jeu. Les communautés de joueurs développent des dispositifs d'apprentissage élaborés, formalisés en termes de rites, de grades et de hiérarchies, assez proche d'une logique de tutorat ou parfois de celle du compagnonnage (Berry, 2009b). Toutefois, cette dimension formelle n'est pas prise « au sérieux », au « premier degré », mais elle est ressentie par les joueurs comme du jeu. De ce point de vue, la relation entre formel et informel ne renvoie pas à une simple dichotomie entre jeu et sérieux, entre forme ludique et forme éducative, mais à une façon de ressentir ou de ne pas ressentir l'apprentissage ou bien encore de le percevoir comme un élément de la pratique ludique. Nous sommes dans le jeu, dans l'informel, mais celui-ci n'échappe pas à une forme éducative, bien au contraire, il l'emprunte. Enfin, en dehors du réseau Internet, les jeux en ligne sont objets de rencontres et de sociabilités qui ne sont pas sans effets en termes d'apprentissages. En effet, lorsque les joueurs se rencontrent dans la vraie vie, ils confrontent l'image mentale qu'ils se sont forgés de leurs compatriotes numériques avec une forme de réel. Expérience sociale réflexive, ces transitions du virtuel au réel sont autant d'occasion d'éprouver pour les joueurs leurs catégories de pensée et de mettre à l'épreuve, voire de transformer, leurs principes de vision et de division du monde social (Berry, 2011).

3/ Le tourisme

EXPERICE a choisi comme indiqué dans le projet quadriennal le tourisme comme terrain pour mettre à l'épreuve et enrichir les théories concernant les pratiques sociales (ici les pratiques touristiques) comme espace d'apprentissage. Une convention avec La ligue de l'enseignement et une aide substantielle de l'université Paris 13 (sous la forme du financement d'un post doctorant de 6 mois équivalent plein temps) ont permis de réaliser une

première recherche. Cela nous a conduits à explorer à travers des observations participantes le tourisme social à partir de différentes questions

Ainsi pu être mis en évidence l'articulation entre pratiques touristiques et pratiques quotidiennes qui deviennent visibles dans le cadre des centres de vacances à vocation sociale observés. Apprendre le tourisme c'est exercer une pression normative sur les comportements dans un cadre collectif. Cela montre d'une certaine façon les « pré-requis de l'acte touristique ». Les participants au tourisme social, le plus souvent étrangers à la pratique touristique rendent visible cet apprentissage à travers un accompagnement par le centre social qui développe ce que l'on peut appeler une participation guidée donnant accès aux visites et à différentes pratiques touristiques qui n'ont rien d'évident. Si l'apprentissage du tourisme apparaît clairement y compris dans sa dimension de normalisation des populations, elle n'interdit pas d'autres dimensions mises en évidence : l'émerveillement devant ce qui est découvert, le sentiment de vérité opposée à l'image médiatisée. On découvre ainsi des modalités d'apprentissage liées à la découverte à travers la présence corporelle en un lieu (Brougère, 2010a, 2011).

En ce qui concerne les apprentissages informels en dehors des apprentissages touristiques proprement dits, tels qu'ils sont appréhendés et relatés par les touristes, ils semblent plutôt se dissoudre dans l'expérience tempérée et négociée de l'extra-ordinaire – rupture aménagée par rapport au quotidien, qui se consomme dans l'exploration de nouveaux espaces et dans l'établissement, fût-ce même pour un temps, de nouvelles relations sociales. En ce sens, appréhender les pratiques touristiques comme espaces d'apprentissage se rapproche plutôt d'une phénoménologie et d'une herméneutique de l'expérience de la participation à un temps autre que l'ordinaire. Cela permet d'inclure aussi bien les éléments clairement énoncés comme des apprentissages, les découvertes, que la dimension de l'émerveillement et le cheminement personnel induit par la confrontation à l'altérité (Fabbiano, 2010).

L'idée que la santé s'apprend en vacances, discours véhiculé par les médias et repris dans une volonté de rupture avec le quotidien, a été l'objet d'un travail de déconstruction. Il n'y a pas en soi d'apprentissages à la santé identifiés en tant que tels, d'autant plus que les vacances ne règlent pas les problèmes antérieurs. Les pratiques de chacun restent liées au mode de vie, même si se dégage une certaine réceptivité engagée par la combinaison entre la rencontre avec soi-même comme avec les autres, les activités proposées et les temps de convivialité (Noël-Hureaux, 2010).

La question des apprentissages est aussi abordée en s'intéressant au couple parents-enfants et à l'expérience des vacances comme source d'enrichissement de l'éducation familiale. Si cette question n'est que très indirectement inscrite dans le projet des villages vacances, les observations révèlent que des éléments d'apprentissage traversent les réalités vécues par les enfants et les parents, ensemble ou distinctement d'ailleurs. Les apprentissages ordinaires entre parents et enfants apparaissent ici favorisés par la disponibilité des uns et des autres et/ou par les expériences nouvelles qu'occasionne le contexte particulier. Sont aussi apparus des apprentissages plus inhabituels sur les modes d'interactions parents enfants, eux-mêmes en lien avec cet espace-temps où les familles s'exposent et se donnent à voir dans leurs modes de vie, dans leurs formes d'interventions et dans leur mode d'éducation qui sont pour les autres familles autant de (re)sources, ou d'éléments de réflexion. Enfin des apprentissages s'organisent à partir des interactions parents enfants qui s'articulent autour de la notion d'autonomie (des enfants mais aussi des parents) conduisant chacun à évoluer dans des mondes qui leur sont propres et que l'autre peut découvrir (Roucoux & Adam, 2011).

La difficulté à repérer les apprentissages en situation informelle conduit à construire des dispositifs méthodologiques innovants. Ainsi une observation de soi comme touriste apprenant a été développée : elle a permis de traquer différentes dimensions de

l'apprentissage en situation touristique. Ainsi la mise en tourisme est souvent une mise en exergue d'une relation éducative potentielle (par exemple à travers le discours qui va entourer le patrimoine mis en valeur). Les touristes sont confrontés à un univers hybride à la fois fait pour lui mais recyclant des éléments hétérogènes issus du monde « hors tourisme ». Il en résulte que l'apprentissage du monde par le tourisme est en même temps un apprentissage des logiques touristiques et de la mise en tourisme du monde comme réalité spécifique plutôt qu'illusion. Il apparaît également un rôle important du corps dans les apprentissages liés au tourisme, dont la spécificité est celle d'être là à travers une présence corporelle. La notion de participation trouve ici ses limites pour ceux qui maîtrisent les pratiques touristiques. Il importe donc de mettre en évidence le rôle d'une exploration guidée, mais qui parfois s'accommode d'aléatoire, comme moyen privilégié de l'apprentissage en situation touristique (Brougère, 2011).

La dimension éducative qui traverse et informe les voyages en Algérie des familles immigrées, et plus particulièrement des familles de harkis a pu être mise en évidence à partir d'une enquête ethnographique réalisée sur les pratiques spatiales entre Mas Thibert (Arles) et Beni-Boudouane. Les apprentissages que ces voyages développent répondent à une injonction généalogique et mémorielle, autrement dit à un besoin de s'inscrire dans une lignée parentale, dont la profondeur généalogique a été rompue par le déplacement en France, et à un besoin de s'inscrire dans un continuum narratif en mesure de donner du sens à l'expérience présente et d'en façonner le récit. Voir et participer à la vie locale ainsi qu'aux pratiques sociales et quotidiennes se révèlent être les principaux espaces-temps d'apprentissage reconnus par les acteurs eux-mêmes. (Fabbiano, 2011)

4/ Les questions théoriques et méthodologiques

Les résultats théoriques encore à travailler conduisent à mettre en évidence le guidage dans l'apprentissage par participation de façon encore plus large et généralisée que ne le fait Barbara Rogoff. Mais tout autant si la participation est un concept essentiel pour saisir le fait d'apprendre la pratique, il ne permet pas de comprendre comment on apprend de la pratique, encore plus là où il est difficile de mettre en évidence des communautés de pratiques. Il ne s'agit pas de récuser ces concepts et les théories qui les développent mais de mettre en évidence le fait, ce qui est un premier résultat essentiel, qu'ils ne suffisent pas à saisir toutes les dimensions d'un apprentissage surtout de celui qui se produit hors du champ du quotidien. D'où la notion d'exploration proposée, exploration guidée et non purement ouverte et aléatoire, même si elle existe aussi dans le tourisme.

Autre dimension théorique mise en valeur, l'importance du corps, de la présence corporelle (versus réception d'images à travers les médias) comme élément essentiel. Peut-on parler d'un apprentissage (informel) par corps ? C'est une autre piste à développer dans les années à venir qui devrait permettre de définir un nouveau programme transversal.

L'approche méthodologique est un véritable défi pour repérer des apprentissages qui ne sont pas intentionnels et parfois pas conscients. Il faut donc croiser le maximum de techniques différentes. A été privilégiée l'observation participante qui parfois met l'ethnographe-touriste au centre du paysage. Cela conduit à s'interroger sur une démarche auto-ethnographique testée par Brougère (2011). C'est une piste à creuser, qui n'est pas sans renvoyer aux journaux d'apprentissage, que de voir en quoi l'observation de soi et de ses apprentissages peut être une approche légitime.

Référence bibliographiques

- Berry V. (dir) (2008a), Les communautés de pratique, *Pratiques de formation : Analyses*, n°54
- Berry V. (2008b), « les communautés de pratiques : note de synthèse », *Pratiques de formation : Analyses*, n°54, pp. 12-47
- Berry V. (2009a), « Loisirs numériques et communautés virtuelles : des espaces d'apprentissage ? », in G. Brougère, A.-L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*, Presses Universitaires de France, pp. 143-153.
- Berry V. (2009b), *Les cadres de l'expérience virtuelle : Jouer, vivre et apprendre dans un monde numérique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris 13
- Berry V. (2011), « Sociologie des MMORPG et profils de joueurs : pour une théorie sociale de l'activité (vidéo)ludique », *Revue des Sciences Sociales*, n°45.
- Brody A. et Brougère G. (2011) « S'engager et apprendre dans les quartiers : le cas d'étudiants bénévoles de l'AFEV ». *Spécificités – La revue des Terrains Sensibles*, n°3, pp. 109-128
- Brougère G. (2008) « Jean Lave, de l'apprentissage situé à l'apprentissage aliéné » *Pratiques de Formation/Analyses, Les communautés de pratiques* n°54, pp. 49-63
- Brougère G. (2009a) « Vie quotidienne et apprentissages » in G. Brougère, A.-L. Ulmann (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris : PUF, pp. 21-31.
- Brougère G. (2009b) « Loisirs et apprentissage » in G. Brougère, A.-L. Ulmann (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris : PUF, pp. 119-129.
- Brougère G. (2009c) « Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation » in G. Brougère, A.-L. Ulmann (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris : PUF, pp 267-278.
- Brougère G. (2010a) « Qu'apprennent les personnes aidées en vacances ? » Communication au Congrès AREF, Genève, 13-16 septembre 2010 – Publiée en ligne avec les actes : <https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/tourisme-et-apprentissages/Quapprennentoctobre20desoctobre20personnesoctobre20aideesoctobre20enoctobre20vacances.pdf/view>
- Brougère G. (2010b) « La coéducation en conclusion » In S. Rayna, M.-N. Rubio, H. Scheu (dir.) *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, Toulouse :Eres, pp. 127-138.
- Brougère G. (2011) « S'observer comme touriste apprenant », communication au colloque *Tourisme et apprentissages*, Villetaneuse, 15-16 mai.
- Brougère G. (à paraître) « Participation, Learning and Intercultural Experience ». In C. Baraldi (ed.) *Participation, facilitation and mediation. Perspectives on children and young people involvement in social contexts*, London, Routledge.
- Brougère G. et Ulmann A.-L. (dir.) (2009) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris : PUF.
- Colin L. (2008), « Le programme Voltaire. D'une mobilité à l'autre » dans Ehrenreich Susanne, Perrefort, Marion, Woodman Gill. (eds.) *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium – Bestandsaufnahmen aus Forschung und Praxis*, Berlin, Waxmann Verlag, pp. 75-88.
- Colin L. (2009) « Apprendre malgré l'institution scolaire » in G. Brougère, A.-L. Ulmann (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris : PUF, pp. 81-92
- Colin L (à paraître), « Das Eintauchen in eine andere gymnasiale Welt: Einige Reflexionen über die Ziele der internationalen Mobilität. Von einem verschulten zu einem lernenden Schüler » dans Carla Schelle, *Unterricht und Schule in Frankreich. Ein Beitrag zur Empirie, Theorie und Praxis*, Waxmann

- Fabbiano G. (2011), « Pratiques spatiales et apprentissages mémoriels en contexte migratoire : les voyages au pays des origines », communication au colloque *Tourisme et apprentissages*, Villetaneuse, 15-16 mai.
- Fabbiano G. (2010), « Au-delà de l'apprentissage, l'expérience. Pratiques touristiques, enjeux épistémologiques et questions de recherche », Communication au Congrès AREF, Genève, 13-16 septembre 2010 – Publiée en ligne avec les actes : <https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/tourisme-et-apprentissages/Au-dela%20de%20lapprentissage.pdf/view>
- Noël-Hureaux E. (2008), « Communauté de pratique et apprentissage par la pratique », *Pratiques de Formation/Analyses, Les communautés de pratiques*, n°54, pp. 93-106
- Noël-Hureaux E. (2010) « Une rencontre singulière : santé et pratiques touristiques. », Communication au Congrès AREF, Genève, 13-16 septembre 2010 – Publiée en ligne avec les actes : <https://plone2.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-b/tourisme-et-apprentissages/Une%20rencontre%20singuliere.pdf/view>
- Moreau, 2011
- Roucous N. et Adam D. (2011), « Des familles en villages vacances – Questions d'éducation familiale », communication au colloque *Tourisme et apprentissages*, Villetaneuse, 15-16 mai.
- Rupin P. (2010) « Education Préscolaire au Chili : Participation Parentale, Apprentissages et Communautés ». Communication au Congrès AREF, Genève, 13-16 septembre [https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-r/Education%20prescolaire.pdf/view]
- Rupin P. et Brougère G. (2010) « Participations parentales, apprentissages et communautés autour du préscolaire » In G. Brougère (dir.) *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, pp. 203-221
- Ulmann A. L. (2008), « De l'apprentissage situé à la formation des sujets : L'exemple des intervenants sociaux judiciaires », *Pratiques de Formation/Analyses, Les communautés de pratiques* n°22, pp. 79-92
- Wallenhorst N. (2010), « Primauté et centralité de l'école dans la vie des lycéens français », *Education et Société*, n° 26, p. 177-190.
- Wallenhorst N. (2008) *Des lycéens entre la France et l'Allemagne : comparer des expériences scolaires*, Thèse de doctorat en cotutelle : Paris 13 et *Freie Universität Berlin*.